

c t a s
a d

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: reflexões e relatos de experiências

Organizadores:

Bianca Arruda Manchester de Queiroga

Jaime Luiz Zorzi

Vera Garcia



Organizadores:
Bianca Arruda Manchester de Queiroga
Jaime Luiz Zorzi
Vera Garcia

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: reflexões e relatos de experiências



**FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL:
reflexões e relatos de experiências**

© Todos os direitos reservados

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA
SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA

Todo conteúdo presente nesta obra é de inteira responsabilidade dos organizadores e autores.

ORGANIZADORES: Bianca Arruda Manchester de Queiroga, Jaime Luiz Zorzi e Vera Lúcia Garcia

REVISÃO GERAL DO TEXTO: Editora Kiron

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Editora Kiron

CAPA: Editora Kiron

C7554f

Queiroga, Bianca Arruda Manchester de, Zorzi, Jaime Luiz; Garcia, Vera Lúcia (org.)
Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos experiência; Bianca Arruda Manchester de Queiroga, Jaime Luiz Zorzi; Vera Lúcia Garcia (organizadores).
Brasília: Editora Kiron, 2015.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Fonoaudiologia educacional. I. Título.

CDU 371-4x

Sumário

PREFÁCIO - OFICINAS DE FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL	4
EDUCAÇÃO: QUESTÕES PARA REFLEXÃO DO FONOAUDIÓLOGO EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS PARA ENSINAR A LER E ESCREVER	10
BONS MOTIVOS PARA INVESTIRMOS NA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL.	44
FORMAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO E SUA ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL	54
PROGRAMA DE ATENÇÃO À SAÚDE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MOGI MIRIM/SP	67
PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DE FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL EM REDE MUNICIPAL DE ENSINO	87
A INTERFACE ENTRE FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO	109
ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	130
FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL EM ESCADA /PE	141
FONOAUDIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GESTÃO À SALA DE AULA: EM BUSCA DA PRÁTICA EDUCATIVA COM INTENCIONALIDADE	167
UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA.....	192

Prefácio

Oficinas de Fonoaudiologia Educativa no Brasil

Vera Lúcia Garcia

Em setembro de 2009, reuniram-se membros representando a Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) e da Comissão de Educação do Sistema de Conselhos do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) para discutir a ampliação da atuação e formação do fonoaudiólogo na área educacional. Vera Lúcia Garcia pela SBFa e Carla Monteiro Girodo, Graziela Zanoni, Maria Cristina Pedro Biz, Maria Teresa Cavalheiro Pereira pelo sistema de Conselhos. A proposta de trabalho foi discutida e planejada, inspirada na experiência realizada pela SBFa das “Oficinas de Sensibilização dos Docentes e Discentes de Fonoaudiologia para o Sistema Único de Saúde”¹ e participação nas oficinas do projeto coletivo de Educação das Profissões na Área de Saúde (Fnepas)². Em abril de 2010, estabeleceu-se a parceria entre o 9º colegiado do CFFa e gestão 2010/2011 da SBFa para a realização das denominadas “Oficinas de Sensibilização para Docentes, Discentes e Profissionais que atuam na área da Fonoaudiologia Educacional”.

A proposta de trabalho junto à área de Fonoaudiologia foi de discutir e buscar estratégias de qualificar a atuação do fonoaudiólogo na área de Fonoaudiologia Educacional. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para as oficinas:

- Capacitar o fonoaudiólogo para a atuação na área de Fonoaudiologia Educacional.
- Refletir, fomentar e fortalecer a atuação do fonoaudiólogo na interface da área da saúde e educação junto aos atores envolvidos.
- Integrar universidade, serviços e sociedade no âmbito das práticas da Fonoaudiologia Educacional.

- Identificar e fortalecer atores regionais para disseminação dos conhecimentos produzidos.
- Promover a troca de experiências na área e sistematizá-las, na qual se insere a publicação deste livro.
- Refletir sobre as Políticas Públicas de Educação e Saúde para sensibilizar os gestores responsáveis, quanto às necessidades da sociedade relacionadas à promoção, prevenção e habilitação e reabilitação.
- Mobilizar docentes, profissionais da saúde, gestores, estudantes para processos de mudança na graduação relacionados a paradigmas atuais da área de atuação da Fonoaudiologia Educacional.

As oficinas foram planejadas para que o processo de capilarização nas diferentes regiões do País tivesse o mesmo eixo estruturante. Foram propostos dois momentos de atividade: um primeiro momento de aquecimento, com palestras que pudessem contextualizar a temática e serem disparadas de reflexão e, um segundo momento, com discussões em grupo para conhecer o estado de arte local e identificar experiências importantes na área, algumas descritas neste livro.

O sonho só se tornou realidade em novembro de 2011, na 10ª Gestão do CFFa, quando ocorreu a primeira oficina em São Paulo, SP, pois embora se tivesse um planejamento metodológico e operacional detalhado, a sustentabilidade de um projeto nacional implica em gestão de tempo e financeira. A operacionalização das oficinas novamente se deu pela parceria CFFa e regionais e SBFa. É preciso ressaltar o protagonismo dos conselhos regionais nesta fase do projeto, com identificação de suporte de infraestrutura local, através das instituições de ensino superior, parceiras, divulgação do evento e identificação das experiências em Fonoaudiologia Educacional. Registro o nosso agradecimento e reconhecimento.

O sonho virou realidade e, mais que isso, emocionou a todos nós que percorremos este País e tivemos a oportunidade de, para além da necessidade de expansão da área e das práticas intersetoriais, mostrar a característica marcante do fonoaudiólogo de ser inovador e ávido ao processo de educação permanente.

De novembro a 2011 a março de 2013, foram realizadas 13 oficinas que discutiram a temática Fonoaudiologia Educacional, nas cidades de São Paulo, SP; Recife, PE; Florianópolis, SC; Belo Horizonte, MG; Porto Alegre, RS; Goiás, GO; Vitória, ES; Campo Grande, MS; Manaus, AM; Belém, PA; Fortaleza, CE; Rio de Janeiro, RJ, Teresina, PI.

As oficinas buscaram a presença dos diferentes atores no processo, entre eles docentes, discentes, profissionais fonoaudiólogos, gestores, educadores. Foi marcante a presença de profissionais: de um total de 1824 participantes das 13 oficinas, 676 foram profissionais. Destaca-se a divulgação realizada pelos conselhos regionais, mas também o compromisso profissional e a necessidade de espaços de diálogo sobre a temática e fortalecimento da mesma. Participaram também 150 docentes das universidades dos cursos de Fonoaudiologia no País, 841 estudantes, 17 gestores municipais e estaduais e 52 educadores. Na inscrição de 88 indivíduos, não foi possível identificar a função profissional.

Ressalta-se a importância da participação dos gestores, principalmente, municipais e estaduais, nas oficinas, para divulgação da legislação da atuação do fonoaudiólogo, a fim de que exista a compreensão da competência fonoaudiológica no ambiente e junto à equipe educacional.

A ideia de criação do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da SBFa nasceu das discussões nas Oficinas de Fonoaudiologia Educacional e se consolidou em 2012 no XX Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia com a eleição de seus coordenadores e criação de mais um espaço de discussão e fortalecimento da área.

Fica clara a necessidade de ação permanente do fonoaudiólogo junto à equipe escolar, no planejamento das diretrizes educacionais e nas propostas político-pedagógicas das escolas e esferas da gestão educacional local, assim como qualificação da formação em nível de graduação nesta área como eixo transversal e divulgação ampla das ações do Fonoaudiólogo na Fonoaudiologia Educacional. A educação permanente para o fonoaudiólogo e equipe escolar foi ressaltada com a possibilidade de uso do ensino a distância, para a inclusão e acessibilidade das diferentes regiões do País.

Todo o material das oficinas de Fonoaudiologia Educacional, assim links para a legislação na área educacional e programas /projetos que possam envolver ações da área de Fonoaudiologia, estão disponíveis no site da SBFa (<http://www.sbfa.org.br> – área projetos – oficinas de fonoaudiologia educacional).

A proposta de registrar o percurso realizado nas diferentes regiões do País surgiu como um dos produtos deste projeto, de forma a compartilhar reflexões e algumas experiências identificadas. Neste livro no capítulo 1, Jaime Zorzi apresenta considerações referentes ao fracasso escolar, apresentando análises sobre indicadores de desempenho de alunos brasileiros, discute o fracasso escolar frente ao histórico dos métodos educacionais, assim como põe luz sobre os fatores do processo ensino-aprendizagem apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o aluno, a própria luz e o ensino. Ao final discute o papel do fonoaudiólogo neste cenário e seu compromisso com a educação.

Graziela Zanoni e Bianca Queiroga, no capítulo 2, discutem a Fonoaudiologia e as políticas públicas de Educação. Indicam o processo histórico da legislação, assim como indicam interfaces da ação fonoaudiológica neste contexto.

Bianca Queiroga, no capítulo 3, como indicado no título do próprio capítulo - *'Bons motivos para investirmos na Fonoaudiologia Educacional'* -, apresenta argumentos neurocognitivo, psicossocial e econômico de forma a ressaltar a importância do fonoaudiólogo na equipe para qualificação da educação no País.

No capítulo 4, discuto sobre a formação do fonoaudiólogo à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Fonoaudiologia, o processo histórico da profissão, a legislação vigente e projetos e programas oficiais, como fatores essenciais a qualificação da formação. Também se aponta a importância do especialista em Fonoaudiologia Educacional para compor e fortalecer o campo de práticas e a consolidação do profissional na área.

Claudia Giroto dá ênfase à interface entre fonoaudiologia e educação inclusiva, no capítulo 5. Aponta, em suas próprias palavras, *'a necessidade de compreensão dos conceitos de intersectorialidade e de inclusão*

que fundamentam as atuais políticas vigentes' e as implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo para a atuação na educação.

Kátia Botasso e Maria Teresa Cavalheiro apresentam o serviço de Fonoaudiologia de Mogi Mirim, SP, no capítulo 6, explicitando o Programa de Atenção à Saúde Escolar, como o lugar de prevenção e promoção à saúde dos educandos, pais/cuidadores, educadores, equipe diretiva e de apoio.

Sílvia Gariola, Heide Mare, Simone Favaretto, Andrea Girardi, Renata Gramani, Márcia Matumoto, Elaine Silva, Denise Silva são, todas, fonoaudiólogas da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, SP e, no capítulo 7, apresentam reflexões sobre ações na macro e micro política do sistema educacional municipal.

Patrícia Calheta, no capítulo 8, discute a formação continuada de professores do ensino fundamental a partir da realização de oficinas de gênero do discurso e elaboração de sequências didáticas.

Jose Marcos Silva Maria e Isailma Barros Pereira, no capítulo 9, apresentam a análise situacional e o Plano Estratégico Participativo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para enfrentamento das perturbações de linguagem para o Sistema Municipal de Escada/PE. Ressalta-se a mudança do papel do fonoaudiólogo como parceiro dos professores e coordenadores pedagógicos das salas de recursos multifuncionais. Apresentam a Rede InAEEESC – Inclusão Escolar e Atendimento Educacional em Escada/PE, disponível no *Facebook*, como um espaço sensibilizar os envolvidos neste processo e de escuta qualificada como estratégia de aperfeiçoamento do AEE.

No capítulo 10, Carla Cristofolini apresenta o projeto “Produção de textos” que contribui na produção de textos na escola pública na cidade de Florianópolis, SC. Discute aspectos formais do texto, questões de coerência e coesão textual e gêneros discursivos nas diferentes etapas do projeto.

Adriana Vanísia, no capítulo 11, último capítulo do livro, relata sobre a atuação realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG, na educação infantil a partir da capacitação dos professores e participação na formulação de políticas públicas.

Participar de encontros de compartilhamento de múltiplas experiências e reflexões sobre a Fonoaudiologia Educacional foi um privilégio. O meu agradecimento ao Conselho Federal de Fonoaudiologia e seus regionais e à Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, por implementarem esta discussão juntos aos fonoaudiólogos e instituições de ensino superior. Ler as experiências registradas neste livro mostram a potencialidade de ações e o processo de ressignificação que a Fonoaudiologia Educacional tem sofrido de forma a se consolidar com ações afirmativas para o cenário educacional do País. A minha gratidão e orgulho por tantas pessoas que fazem a diferença na construção da Fonoaudiologia Educacional.

Aos leitores deste livro, o desejo de leitura agradável pautada na fundamentação teórica e na experiência prática de fonoaudiólogos no campo educacional. Uma visão de educação focada no direito à educação, de forma cidadã e inclusiva.

Referências

1. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Oficinas de Sensibilização dos Docentes e Discentes de Fonoaudiologia para o Sistema Único de Saúde - Relatório Final. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sbf.org.br/portal/pdf/Relatorio%20Final%20Oficinas%20Fono%20SUS.pdf>. Acesso em 25/05/2014.
2. Garcia VL, Trenche MCB. **O Sistema Único de Saúde e Os Cursos de Graduação na Área da Fonoaudiologia – O Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área de Saúde (Fnepas) e A Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa)**. Caderno Fnepas, 2012; 3:9-25.

Educação: Questões para reflexão do
fonoaudiólogo educacional frente aos desafios
para ensinar a ler e escrever

Jaime Zorzi



Jaime Luiz Zorzi - - Diretor e professor do CEFAC Saúde e Educação, centro de formação profissional. Doutor em Metodologia do Ensino no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - SP). Autor de várias publicações nas áreas da linguagem oral, linguagem escrita e distúrbios de aprendizagem. Foi ex-presidente da SBFa – Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e é atual Diretor Financeiro do CFFa.

Educação: Questões para reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever

Jaime Zorzi

O fonoaudiólogo e a educação

A ampla atuação do fonoaudiólogo na educação está sendo consolidada, gradativamente. Para que essa ação possa se firmar e abrir novos espaços, além de uma formação diferenciada, faz-se necessária, primordialmente, uma visão que ultrapasse abordagens com foco na detecção e intervenção clínica remediadora de problemas já existentes, como se a população escolar fosse um conjunto de potenciais “pacientes”.

Para podermos refletir sobre o fazer do fonoaudiólogo na educação, devemos ter em mente que um dos pontos historicamente fracos de nossa educação, desde as etapas mais iniciais, está ligado às grandes dificuldades encontradas para desenvolver habilidades comunicativas orais e, acima de tudo, em linguagem escrita. Sem dominar tais competências, dificilmente, como temos visto ao longo de muitos anos, a população estudantil chega a ter um bom desempenho acadêmico, o que tem acarretado enormes prejuízos em termos de inserção social e equilíbrio emocional. Cabe ressaltar que estamos falando exatamente daquilo que podemos considerar como objeto central da Fonoaudiologia, que é o de promover, de forma otimizada, o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita.

Seguindo esse princípio, o fonoaudiólogo, em sua ação educacional, deve ter, como prioridade, os principais problemas enfrentados pela educação, com especial atenção para a grande limitação em garantir uma alfabetização e um letramento capazes de garantir um domínio funcional da linguagem escrita, ou seja, certas competências fundamentais em leitura e escrita. Nossos estudantes têm apresentado uma dificuldade não justificável para ler e compreender, assim como para se expressar claramente através da escrita. O que é mais agravan-

te é o fato de que tal dificuldade não está restrita àqueles alunos que apresentam problemas de aprendizagem em virtude de algum tipo de déficit funcional, como é o caso dos transtornos de aprendizagem, ou que estão participando de programas de inclusão ou de educação especial.

Considerando a gravidade dessa situação e a urgência de se buscar respostas que possam modificar tal realidade, este capítulo tem por objetivo levar o fonoaudiólogo a algumas reflexões que possam contribuir para que sua ação possa ser cada vez mais efetiva na esfera educacional. Para tanto, em primeiro lugar, serão discutidos temas ligados ao fracasso escolar, às etapas iniciais do ensino da leitura e da escrita, como é o caso da diferenciação entre letramento e alfabetização, assim como do papel dos chamados “métodos” de ensino na história de uma dificuldade para ensinar que remonta de longa data. Em um segundo momento, estaremos abordando questões ligadas à inclusão, mais especificamente os entraves à verdadeira inclusão de uma parcela de nossa população de estudantes que apresenta, de acordo com a terminologia do próprio Ministério da Educação, os chamados “transtornos funcionais da aprendizagem”, como, por exemplo, a dislexia e a discalculia.

Nossa educação está bem?

Não é difícil responder a essa indagação: nossa educação tem caminhado mal, para não dizer muito mal. Um de nossos principais problemas está na base do sistema e diz respeito à grande dificuldade que a maior parte dos educadores encontra para promover uma alfabetização e um letramento eficazes. Isso significa que, para uma parcela significativa da população escolar, não está sendo garantido um domínio funcional da linguagem escrita, ou seja, conhecimentos que promovam habilidades essenciais para que os alunos tornem-se capazes de ler e compreender textos escritos, assim como para se expressar com clareza através da escrita, na principais modalidades de gêneros textuais.

De modo marcante, essa limitação não está restrita àqueles alunos que apresentam problemas de aprendizagem, que estão

inseridos em programas de inclusão ou de educação especial. Embora esses estudantes sofram muito com tal situação, as dificuldades dos educadores se estendem a um universo superior a 50% da população de crianças e jovens que frequentam nossas escolas. Uma realidade como essa é bastante delicada, preocupante e desconfortável, uma vez que, até mesmo estudantes, com boas capacidades para aprender, não estão sendo devidamente ensinados e, conseqüentemente, aprendem muito menos do que o desejado.

Estamos falando do “fracasso escolar” que, para muitos, significa “alunos com dificuldades para aprender e que não conseguem acompanhar os programas escolares”. Porém, sabemos que o “fracasso escolar” deve ser entendido no sentido inverso, ou seja, na grande dificuldade que a escola tem para ensinar. Se está difícil ensinar a quem pode aprender, podemos imaginar as limitações para ensinar aqueles que apresentam os verdadeiros problemas de aprendizagem.

Excluindo o ensino superior, temos cerca de 50 milhões de alunos frequentando desde a educação infantil até o final do ensino médio. Construir escolas e criar vagas para uma população tão significativa de crianças e jovens merece, de fato, ser visto como uma grande tarefa e realização. Entretanto, colocar todas as nossas crianças dentro de escolas não é suficiente para nos sentirmos realizados. Quando analisamos a qualidade do ensino que é praticado dentro da maioria das escolas constatamos, infelizmente, que o desempenho da educação oferecida continua deixando muito a desejar. Temos que avançar um pouco mais e responder a algumas questões que ainda estão pendentes: o que esperamos de nossas escolas? Que formação queremos dar a esses alunos? O que ensinar e como ensinar? Os objetivos estão bem definidos? Os meios estão de acordo com tais objetivos? Eles têm se mostrado eficazes? Que competências e habilidades devem ser trabalhadas?

Resultados de avaliações de desempenho de alunos

Uma série de análises estatísticas têm sido produzidas com base em sistemas de avaliação, como é o caso do IDEB. Neste sentido, por exemplo, a partir de dados publicados pelo INEP ¹, pode-se constatar que, apesar de pequenas melhoras apontadas entre 2005 a 2011, os índices estão muito distantes da nota máxima, considerando que os desempenhos são medidos de zero a dez. Para se ter uma ideia, em 2011, alunos das séries iniciais do ensino fundamental chegaram a atingir um resultado relativo a 50% do desempenho máximo esperado, enquanto que os alunos do ensino médio não ultrapassaram os 37%. Por outro lado, se procedermos a uma apreciação qualitativa, pode-se verificar que um dos principais pontos fracos dos estudantes recai, fortemente, em limitações frente ao domínio da linguagem escrita.

Outra referência pode ser obtida a partir dos Indicadores de Alfabetismo Funcional (Inaf). De acordo com publicações do Instituto Paulo Montenegro ², considerando-se o nível de apropriação da linguagem escrita, duas categorias podem ser identificadas: os analfabetos funcionais (divididos em analfabetismo e alfabetismo rudimentar) e os alfabetizados funcionalmente (divididos em alfabetismo básico e alfabetismo pleno). De acordo com tais conceitos, considerando-se as variáveis nível de escolaridade e nível de alfabetismo, 52% das pessoas que estudaram até a 4ª série apresentam um grau rudimentar de alfabetismo. Em relação aos que encaixam entre a 5ª e a 8ª séries, somente 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados, sendo que 24% dos que completaram entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo. Em relação à pequena parcela que chega ao nível superior, apenas 71% de indivíduos alcançam pleno domínio de habilidades em leitura/escrita.

Um dos indicadores de grande relevância para se medir a qualidade da educação oferecida em uma série de países é dado pelos resultados do PISA. Essa avaliação, em nível internacional, que mede competências em leitura, matemática e ciências, tem como objetivo

determinar em que medida estudantes das nações participantes, na faixa de 15 anos, possuem conhecimentos para uma inserção social participativa. No ranking geral do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009, o Brasil já ocupava uma posição extremamente desconfortável entre os países participantes. De acordo com a Revista Nova Escola,³ no que diz respeito aos resultados em leitura:

“Pior do que se pensa: Quase 60% dos alunos brasileiros têm baixa proficiência – ou nem sequer fizeram a prova... Ou seja: seis em cada dez jovens de 15 anos ou não reúne condições para fazer a prova ou não é capaz de compreender textos relativamente simples.”

Temos, agora, a publicação dos dados do PISA 2012. Considerando a análise de Iochpe⁴ a respeito de tais resultados:

“E aí a conclusão é inescapável: pioramos. Caímos no ranking internacional em todas as áreas em relação ao último Pisa, de 2009: de 57º para 58º lugar em matemática, de 53º para 59º em ciências e de 53º para 55º em linguagem. Esse retrocesso é particularmente preocupante e vergonhoso porque partimos de uma base muito baixa e nossa “vizinhança” no Pisa é composta por países bastante atrasados, como Jordânia, Tunísia, Albânia e Argentina. Pela vitalidade da nossa economia e solidez das nossas instituições, era de se esperar que pudessemos ter uma evolução mais acelerada em nossa educação. Se ainda não é possível chegar ao nível dos países desenvolvidos, deveríamos pelo menos subir um pouco, em direção a nações do patamar da Romênia, Sérvia, Chile e Turquia.”

Habilidades em linguagem escrita são fundamentais para o sucesso em todas as áreas acadêmicas. Porém, levar os alunos a ler e escrever em níveis adequados de competência continua se revelando como algo cada vez mais desafiador para os educadores. Nossos professores, em sua grande maioria, com os recursos e concepções que têm em mãos, não têm dado respostas satisfatórias no sentido de

reverter tal situação. De acordo com os sucessivos resultados do IDEB, do PISA e das pesquisas sobre alfabetismo funcional, grande parte da população estudantil não desenvolveu habilidades mínimas de comunicação escrita, apesar de todos os anos de escolaridade pelo qual passaram e de todo o investimento humano, intelectual e financeiro que tem sido feito para tanto.

Fracasso escolar e métodos de alfabetização

Esta situação de insucesso da educação não se apresenta como uma novidade e começa muito cedo no processo de escolarização. De acordo com Mortatti⁵, o chamado “fracasso escolar na alfabetização” tem-se revelado como um desafio permanente, desde há muito tempo. Diversas são as causas apontadas para tal problema, dentre elas a questão do perfil dos alunos, da formação do professor, das condições familiares e sociais, das políticas públicas e do sistema educacional. Dentre tais motivos, os métodos de alfabetização, embora pouco discutidos seriamente, podem ser apontados como grandes responsáveis por essa realidade.

A presença constante do fracasso na alfabetização tem levado a repetidas tentativas de mudança, ou seja, à busca de uma “alternativa nova e revolucionária”, que possa substituir o método antigo ou tradicional, o qual tende a ser apontado como responsável por tal insucesso. Em sua análise da “História dos métodos de alfabetização no Brasil”, da qual será feita uma síntese, Mortatti⁵ descreve quatro momentos que ilustram a disputa pela hegemonia de um ou outro método de alfabetização.

Neste sentido, a autora aponta que, em um primeiro momento dessa história, iniciada por volta do final do Império e que se estende até 1890, já era possível observar uma tendência em relação à “metodização” do ensino da leitura. Os chamados métodos de marcha sintética, que caminham das “partes” para o “todo”, figuravam como os preponderantes: alfabético, que toma como referência o nome das letras; fônico, que parte dos sons associados às letras e a silabação, que corresponde à pronúncia das sílabas. A partir da reunião das letras ou

dos fonemas para formar sílabas, ou da própria apresentação das famílias silábicas, as crianças eram levadas a ler as palavras, de acordo com sua formação por letras, fonemas ou sílabas. Na sequência, eram apresentadas frases isoladas ou em conjuntos. Esse também era o enfoque das primeiras cartilhas brasileiras produzidas no final do século XIX. O ensino da escrita, por sua vez, limitava-se ao domínio da caligrafia e da ortografia, por meio de cópias, ditados e formação de frases, com ênfase no traçado adequado das letras.

O segundo momento se estende de 1890 até meados dos anos de 1920, caracterizando-se como o período da “institucionalização do método analítico”. Influenciado por uma concepção pedagógica norte-americana, o método analítico tinha como base um modelo segundo o qual a criança apreenderia os estímulos do mundo de uma forma sincrética. Seguindo tal princípio, o método analítico propunha que a leitura tivesse início pelo “todo” (todo esse que poderia ser a palavra, a sentença ou um texto mais longo, conhecido como “historieta”), para que então pudesse ser realizada a análise dos elementos constituintes das unidades que estivessem sendo adotadas como ponto de partida.

A introdução inicial da escrita, por sua vez, era concebida como um tema que dizia respeito à caligrafia (modo de traçar a letra), assim como do tipo de letra a ser empregada: manuscrita ou de imprensa e, neste último caso, maiúscula ou minúscula. Cópias e ditados frequentes eram os principais exercícios de escrita.

Esse período foi marcado por disputas acirradas entre os defensores do “novo e revolucionário” método analítico e aqueles que se mantinham firmes como partidários dos métodos sintéticos, em especial a silabação, tidos como tradicionais. No rol das disputas, puderam ser observadas, igualmente, divergências entre os próprios partidários do método analítico em relação às diferentes opções de sua aplicação: palavra, sentença ou historietas. Também é nesse momento, já no final da década de 1910, que o ensino inicial da leitura e da escrita passa a ser denominado de “alfabetização”.

O terceiro momento dessa história (início da década de 1920 até o início da década de 1980) corresponde à noção de “alfabetização sob medida”, que ganha corpo impulsionada pela “Reforma Sampaio Dória”, assim como em razão de outros fatores sociais e políticos da

ocasião, dentre eles a forte resistência dos professores quanto ao emprego do método analítico e o desencadeamento da busca de novas propostas, embora o mesmo continuasse a ser empregado e defendido por seus seguidores.

Apesar da continuidade de divergências entre as duas correntes predominantes, começa, ao longo do tempo, a surgir um movimento conciliador que acaba gerando os métodos “mistos ou ecléticos” (sintético-analítico ou analítico-sintético), considerados mais efetivos. Um dos fatores determinantes dessa nova situação deve-se à divulgação e institucionalização de novas bases “revolucionárias”, de caráter psicológico, presentes na *publicação “Testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”*, de 1934, de autoria de Lourenço Filho. O livro propõe a aplicação de provas que compõem os testes ABC, visando medir o nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando-se como uma solução para superar as dificuldades enfrentadas pelas crianças na alfabetização. Desta forma, a questão dos métodos assume um patamar secundário sendo enfatizadas as habilidades auditivas, motoras e visuais cujo desempenho poderia determinar se os pré-requisitos para a alfabetização estariam presentes ou não.

As cartilhas da época tendem a refletir uma postura eclética e se fazem acompanhar de manuais do professor. Dissemina-se a ideia de “período preparatório”, o qual envolvia a realização de exercícios de discriminação visual, coordenação visomotora, discriminação auditiva, coordenação visual e auditiva, noção de lateralidade, posição do corpo e dos membros no espaço, entre tantos considerados como “preparatórios” ou pré-requisitos.

O quarto momento, que está presente até os dias atuais, diz respeito ao advento do construtivismo e à “desmetodização” da alfabetização⁵. Nos anos iniciais da década de 1980, novas propostas educacionais começam a surgir uma vez que o fracasso das escolas na alfabetização continuava presente. Nessa época, chega ao Brasil uma teoria de base construtivista, com foco na alfabetização, desenvolvida por Emilia Ferreiro e outros colaboradores. Essa base teórica, denominada construtivismo, por sua vez, chama a atenção para o processo

de aprendizagem, salientando o papel do sujeito ativo, que constrói seu conhecimento.

Na medida em que tal concepção era pouco conhecida, grande esforço para convencer os professores foi feito, tanto por autoridades educacionais quanto por acadêmicos, através de publicações, vídeos e relatos de experiência, a fim de institucionalizar o construtivismo na rede pública. Conseqüentemente, teorias e práticas tradicionais foram forçadas a ser deixadas de lado. As concepções em curso, assim como o uso de cartilhas, passaram a ser fortemente questionadas, gerando um novo conflito, agora, entre os postulantes do construtivismo e os defensores dos chamados métodos tradicionais. Atualmente constata-se a institucionalização do construtivismo na alfabetização, em todo o Brasil, como pode ser verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶.

O pensamento interacionista, com enfoque nas questões da alfabetização, também começa, na década de 1980, a emergir no meio educacional. De acordo com tal concepção, o texto deve ser tomado como unidade de sentido da linguagem. Assim sendo, propõe-se que textos reais, de gêneros diversificados, que circulam socialmente, sejam eleitos como conteúdo de ensino, favorecendo um processo real de interlocução, postura esta que contraria o uso de cartilhas e da linguagem descontextualizada que o material cartilhesco tende a apresentar. Uma nova disputa entre essas duas correntes teóricas, construtivismo e interacionismo, começa a surgir. Mas, apesar das divergências, observa-se, atualmente, de acordo com Mortatti⁵, uma conciliação entre elas.

Nos últimos anos, devido ao fracasso escolar e aos graves problemas que ainda persistem no ensino da leitura e da escrita, a falta de uma didática no construtivismo vem sendo questionada e novas propostas de alfabetização, que remetem a métodos considerados antigos ou tradicionais, principalmente o chamado “método fônico”, têm ganhado corpo e, mais uma vez, produzido novos debates. Essa discussão, atualmente, poderá ser mais bem entendida e encaminhada se recorrermos às noções de alfabetização e letramento, fazendo a distinção entre o domínio inicial do funcionamento do sistema alfabético e o uso social e produtivo da linguagem escrita.

Distinguindo alfabetização e letramento

Tomando como referência a definição de Kleiman⁷, letramento corresponde a um processo de imersão, de qualquer pessoa, e, independentemente da idade, no universo dos textos escritos que efetivamente fazem parte das mais diversas situações sociais. Mais especificamente, tornar-se letrado significa a participação dos indivíduos em práticas sociais nas quais a escrita está presente, estendendo-se à compreensão do sentido dos textos e de suas funções. O termo “letrado”, portanto, é usado para descrever aquelas pessoas que participam de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, independentemente de estarem alfabetizadas ou não. Assim sendo, de acordo com tal concepção, uma pessoa que, embora não leia e nem escreva mas que conheça, por exemplo, a função de uma carta, de um bilhete, de um manual de instruções, de um boleto de pagamento e outros gêneros textuais, apesar de não estar alfabetizada, pode ser considerada como tendo um certo grau de letramento.

Existe, atualmente, um movimento que visa promover uma importante e necessária diferenciação entre o que é letramento, o que é alfabetização e as possíveis relações entre esses conceitos. Nessa direção, Kleiman⁷ afirma que a alfabetização está incluída no processo de letramento, considerando-a como uma das práticas do letramento, que tem lugar na escola, e cujo objetivo é “ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético” aos alunos. A alfabetização, assim definida, corresponde a um conjunto de conhecimentos a respeito do código escrito, o qual deve ser posto em prática quando a pessoa participa de situações sociais diversificadas, sem que fique restrita à esfera acadêmica. Nessa perspectiva, a alfabetização deve ser concebida como uma aprendizagem específica, inseparável do letramento. E, o que é muito importante, a alfabetização se faz necessária para garantir um letramento pleno, embora não seja suficiente, se tomada isoladamente.

Porém, a realidade tem mostrado que predomina uma tendência de se privilegiar o conhecimento acerca das características discursivas da linguagem, em detrimento do ensino de capacidades

para a decifração do código escrito, ou seja, da alfabetização, conforme aponta Soares⁸. Não há dúvidas a respeito da relevância do conhecimento textual para que o sujeito possa participar do mundo letrado. Porém, esse fato não diminui a importância do aprendizado da escrita alfabética, ou seja, do processo de alfabetização propriamente dito, o qual implica correspondências entre grafemas e fonemas. Acima de tudo, como aponta a autora, devemos considerar que a capacidade de compreender o funcionamento do código escrito é uma condição imprescindível para que o sujeito logre ler de forma independente garantindo, efetivamente, sua inserção no mundo dos verdadeiramente letrados.

Continuando nessa perspectiva de visões unilaterais, quando se propõe, por outro lado, o ensino da língua a partir da junção de sílabas ou letras para formar palavras, daí unindo-se as palavras para formar sentenças e as sentenças para formar textos, também podemos encontrar possíveis distorções. Em muitos casos, estamos frente a uma prática que leva os educadores a trabalhar com tipos de textos artificialmente elaborados e encontrados somente na situação escolar, geralmente em cartilhas de alfabetização. Ainda recorrendo a Soares⁸, devemos lembrar que, se a meta é conduzir o aluno a produzir e interpretar textos, não se pode tomar elementos linguísticos artificiais como parâmetro. Via de regra, a linguagem cartilhesca nada tem a ver com práticas discursivas reais, o que não impede, por sua vez, que palavras e frases sejam eleitas para análises específicas, dependendo das situações didáticas que estão sendo propostas.

A situação brasileira

Entre nós, via de regra, alfabetização e letramento acabam por se fundir, sendo frequentemente confundidos entre si. Apesar da distinção que tem sido proposta, a indiferenciação ainda presente entre esses dois processos tem provocado um “apagamento” da alfabetização, como tem afirmado Soares⁸. Ou seja, a alfabetização tem sido desconstruída por um movimento que se iniciou na década de 1980. Em-

bora o fracasso escolar no nível da alfabetização não seja um fato novo, a perda da especificidade desse processo tem sido apontada como um dos fatores mais relevantes, embora não exclusivo, pela continuidade da situação de fracasso no ensino da língua, manifestado claramente na baixa competência dos alunos para ler e para escrever.

Esse apagamento deve-se, por um lado, a um enfoque voltado basicamente para o processo de construção do sistema de escrita por parte do aprendiz. Consequentemente, desconsidera-se a natureza do objeto de conhecimento que deveria ser dominado por ele. Precisamos lembrar que tal conhecimento é, essencialmente, de natureza linguística, que está na base dos sistemas alfabético e ortográfico, e que se manifesta através de um jogo de relações convencionais entre fonemas, de um lado, e grafemas, de outro. Desta forma, e de uma maneira distorcida, focou-se, com grande ênfase, o sujeito que aprende, e não o objeto de conhecimento a ser assimilado. Além do mais, a concepção construtivista de alfabetização passou a atribuir uma conotação negativa em relação a métodos já conhecidos de ensino da leitura e da escrita, identificando-os como antiquados ou “tradicionais”, tanto os de marcha sintética quanto analítica, como se fossem as únicas alternativas para atingir tal objetivo, o que acabou por produzir a desconstrução da alfabetização.

Podemos ainda apontar mais um agravante. De acordo com Morais⁹, graças à proposta do letramento, muitos passaram a defender a ideia de que a escrita alfabética pudesse ser aprendida espontaneamente, bastando a simples exposição sistemática dos alunos aos textos. Omitiu-se o fato de que a aprendizagem do sistema alfabético é uma questão de natureza cognitiva, constituindo-se como um objeto de conhecimento, com propriedades específicas, e que precisa ser reconstruído mentalmente pelo aprendiz. Somente na medida em que tenha oportunidades claras e sistematicamente dirigidas para refletir sobre esses conhecimentos, ele terá condições para compreender e usar, com autonomia, o complexo jogo de relações entre letras e sons. Em poucas palavras, somente com o domínio do processo de alfabetização pode-se garantir um verdadeiro acesso a níveis mais aprofundados de letramento.

O tripé do ensino: o aprendiz, o objeto de conhecimento e as práticas pedagógicas

Desde 1997, quando de sua publicação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶ já indicavam que os índices de repetência nas séries iniciais estariam diretamente ligados às limitações que a escola apresenta para ensinar a ler e a escrever. Dois momentos são apontados como característicos dessa dificuldade: no final da primeira ou das duas primeiras séries e na quinta série. O primeiro gargalo encontra-se nas dificuldades em alfabetizar e, o segundo, no insucesso em garantir o uso eficaz da linguagem, tomada como condição necessária para a progressão nas séries subsequentes. Como pode-se constatar, embora o diagnóstico do fracasso tenha sido feito há dezessete anos atrás, verificamos que a situação atual não está tão diferente daquela descrita em 1997, embora os PCNs pretendessem superá-la. Na realidade, até agora ainda não aprendemos a ensinar a ler e a escrever, como deveríamos estar fazendo.

Estamos falando, na realidade, da aprendizagem da Língua Portuguesa. Três fatores estão envolvidos nesse processo: o aluno, a própria língua e o ensino (PCN, 1977, p. 25)⁶. Ao aluno cabe construir um saber conceitual sobre o que a escrita representa e sobre a maneira pela qual ela representa graficamente a linguagem. O segundo fator diz respeito à língua falada nas várias situações sociais, que também se manifesta nos textos escritos que circulam socialmente e que se coloca como objeto de conhecimento. O terceiro elemento corresponde ao ensino, ou seja, às práticas educacionais que visam a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediação essa que demanda planejamento, implementação e efetivação de atividades didáticas, a fim de garantir a ação reflexiva do aluno sobre a língua, tomada como objeto de conhecimento.

Em síntese, para que a Língua Portuguesa possa ser devidamente aprendida, temos que definir, claramente, os conhecimentos que os alunos devem construir, quais as características ou aspectos da língua que devem ser apresentados para que possam ser dominados e quais as práticas que devem ser levadas a cabo para atingir tais objetivos.

Primeiro fator: o aprendiz

A formação de conhecimentos deve ir além das questões da função e do significado da comunicação, ou seja, das características discursivas e do sentido dos textos, por mais importantes que possam ser. Faz-se necessário, igualmente, focar aspectos formais, com ênfase especial na composição sonora das palavras, o que implica construir, progressivamente, noções a respeito das palavras, das sílabas e dos fonemas (consciência fonológica). O aprendiz deve também compreender que, enquanto as palavras faladas se constituem por sons (sílabas e fonemas) que se repetem regularmente no conjunto de todas as palavras da língua, independentemente de seus significados, as palavras escritas são construídas a partir de letras, cuja função é a de representar a composição sonora das palavras faladas, apesar das irregularidades que podemos observar em tal relacionamento.

Encontramos em Barrera e Maluf¹⁰ uma definição de consciência fonológica, a qual diz respeito a habilidades para analisar palavras da linguagem falada, de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem, como é o caso das sílabas e dos fonemas. Em relação à análise ao nível das sílabas, uma série de estudos aponta que tal habilidade já pode ser frequentemente observada em crianças menores, pré-escolares, o que significa que tal competência tende a ter um desenvolvimento mais precoce e espontâneo: para segmentar uma palavra em sílabas, basta diminuir a velocidade da articulação, pronunciando-a mais lentamente, parte por parte, o que é um grande facilitador. Contrariamente, a mesma facilidade não se observa em relação à segmentação fonêmica a qual, via de regra, requer uma separação forçada e artificial.

Importante também salientar que, diferentemente do que ocorre com a formação da noção de sílabas, as habilidades para segmentar e manipular os fonemas, mostram uma dependência significativa de conhecimentos que são construídos a partir de uma interação mais ativa com o código escrito, interação essa que caracteriza o próprio processo de alfabetização. Por essa razão, considera-se que não haveria um aprendizado na forma de pré-requisito, no qual primeiro a criança

deve aprender o que é o fonema para depois poder ser alfabetizada. O aprimoramento da consciência fonológica dá mostras de desenvolver-se concomitantemente ao ensino explícito e sistemático do código alfabético, de acordo com o que têm revelado uma série de pesquisas¹¹⁻¹². Como bem ilustra Dehaene¹³:

“...o melhor modelo de aprendizagem fonológica é, sem dúvida, o de uma interação recíproca entre o desenvolvimento dos grafemas e dos fonemas. A aprendizagem dos grafemas chama a atenção sobre as classes de sons: a análise das classes de sons afina, por seu turno, a compreensão dos grafemas e assim, em sequencia, uma espiral causal faz emergir simultaneamente o código grafêmico e o código fonêmico” (p.221).

Como podemos observar, em se tratando de escritas alfabéticas, situações devem ser propostas (explícita e sistematicamente) a fim de que o aprendiz possa dar-se conta da estrutura sonora das palavras e das correspondências entre letras e sons, de modo a compreender que cada letra representa, no mínimo, um som e que cada som se faz representar por, no mínimo, uma letra, dependendo de condições de regularidade ou de irregularidade em tais relações que caracterizam o sistema ortográfico do português escrito no Brasil. Estamos falando de competências em consciência fonológica e na correspondência fonema-grafema, essenciais para que o aprendiz possa dominar e compreender, com rapidez, os procedimentos de codificação e de decodificação, os quais caracterizam o processo de alfabetização propriamente dito.

Embora sem usar a noção de consciência fonológica, Vygotsky¹⁵ há muito já afirmava que para aprender a escrever, a criança terá que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras ou sons que pronuncia, por imagens de sons ou de palavras. Isso significa que, quando a criança fala, a consciência dos sons que ela pronuncia é muito imperfeita, uma vez que sua atenção está dirigida para o sentido e não para a composição sonora da palavra. Isso significa que pode-

mos saber falar sem, necessariamente, nos darmos conta dos fonemas que estamos produzindo em nossa fala. Por outro lado, para escrever, a criança tem que tomar consciência da estrutura sonora da palavra, precisa dissecá-la e transformá-la em símbolos alfabéticos, o que nos leva à questão das correspondências entre letras e sons, remetendo-nos diretamente às noções de consciência fonológica e de correspondência fonema-grafema.

Segundo fator: a língua tomada como objeto de conhecimento

Quais são as características ou propriedades da língua que devem ser tomadas como objeto de reflexão pelo aluno? Na perspectiva do letramento, grande destaque tem sido dado para que os textos escritos sejam apresentados como uma prática social discursiva, cuja função está voltada para a relação interpessoal, assim como para o contexto em que eles são produzidos, para as diferentes situações de comunicação, os diversos tipos de gêneros e seus portadores, a atribuição de sentidos e a intenção de quem produz o texto.

Por sua vez, embora “esquecidos” ou intencionalmente omitidos, certos aspectos formais da linguagem escrita também devem ser considerados como temas para reflexão por parte do aprendiz tendo em vista a natureza da escrita alfabética. Devemos lembrar que a criação e desenvolvimento de sistemas alfabéticos está, por um lado, ligada à composição fonêmica das palavras, isto é, ao fato de que as palavras constituem-se de pequenas unidades sonoras, que são os fonemas. Portanto, pode-se supor que o fonema é um dos pilares do sistema alfabético de escrita. A grosso modo, são essas unidades de fala que se transformaram em grafemas.

Todas as línguas, independentemente da riqueza lexical que apresentam, têm suas palavras constituídas por um pequeno conjunto de fonemas que, combinados a partir de determinados padrões de composição, como é o caso das sílabas, acabam gerando, por um mecanismo de repetição ou reprodução, milhares de palavras. Temos aqui

um dos elementos constitutivos das escritas alfabéticas: as palavras de uma língua se formam a partir da combinação e repetição de um pequeno grupo de fonemas. Esse tipo de conhecimento favorece um rápido processo de alfabetização para muitas crianças, graças a um procedimento de generalização que lhes permitem aplicar um mesmo conhecimento a todas as situações que se assemelhem, qualquer que seja o significado da palavra ou do contexto no qual ela apareça.

Considerando-se ainda a importância dos elementos formais da linguagem escrita também deveriam ser foco de atenção e reflexão durante o processo de alfabetização os seguintes aspectos: o nome das letras; a existência de letras maiúsculas e minúsculas que, apesar das possíveis diferenças de traçado e dimensão, apresentam estabilidade em relação aos sons que representam; a existência de letras de imprensa (ou bastão) e a letra cursiva; a diversidade de fontes ou desenhos de letras; as palavras e suas variadas extensões; a separação de palavras por meio de espaços; as frases e suas variadas extensões; a diversidade da pontuação; os marcadores de início e final de frases, assim como o fato de que as mesmas letras se repetem em diferentes palavras.

Terceiro fator: práticas pedagógicas

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (p.28), para o ensino do português no ciclo 1 do fundamental “... a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social”. A partir desses princípios, podemos supor que as práticas pedagógicas deveriam ter como objetivo explícito lograr alfabetizar e letrar, ao mesmo tempo.

Porém, nem sempre verificamos a observância de tais diretrizes, sendo que algumas distorções têm ocorrido, como bem ilustra Morais⁹ (p.5) ao rever algumas propostas didáticas fundamentadas na perspectiva do PCN. O autor critica o fato de haver uma omissão bastante

frequente “quanto à necessidade de ensinar, de modo sistemático, inclusive para os alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética, o conjunto de correspondências som-grafia usadas na escrita da língua”.

Para ilustrar a distorção apontada, podemos citar o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do Ministério da Educação” (PROFA, 2001). Esse programa apresenta como bibliografia base um texto de Frank Smith¹⁴ (p.259), o qual aponta um conjunto de regras para a instrução de leitura que professores e pais não devem seguir a fim de não impedirem a aprendizagem da leitura por parte de seus alunos ou filhos. Em uma de suas recomendações afirma que os aprendizes não precisam de conhecimentos fonológicos para identificar as palavras que nunca viram escritas anteriormente. De acordo com seus ensinamentos, *“Depois que uma criança descobre o que é uma palavra em um contexto significativo, aprender a reconhecê-la em outra ocasião é tão simples como aprender a reconhecer um rosto em uma segunda ocasião, e não é necessário saber fonologia. Geralmente é mais fácil descobrir o que é uma palavra, pela primeira vez, perguntando a alguém, escutando outra pessoa lendo a palavra, ou usando o contexto para fornecer uma pista decisiva.”*

Curiosamente, porém, Smith não esclarece como é que o aluno pode descobrir palavras, mesmo que dentro de um contexto significativo, quando elas não fazem parte de seu vocabulário, quando a temática é desconhecida, quando o vocabulário é novo e complexo, quando o contexto não é suficiente para tanto ou quando não há uma pessoa para ser consultada. Além do mais, cria a ideia de que a aprendizagem da leitura depende da memorização de palavras como um todo, por meio de recursos logográficos, embora isso não seja admitido pelo autor.

A memória ortográfica pode, de fato, ser um dos recursos utilizados na aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, ocorrem limitações, principalmente para os iniciantes, uma vez que a maior parte das palavras que eles encontram pela frente, em suas leituras, são desconhecidas visualmente, embora possam fazer parte de seu vocabulário oral ou, pior ainda, podem ser até mesmo desconhecidas oralmente. Essa é a realidade com a qual se defrontam os leitores e

escritores, tanto mais acentuada quanto menor for a experiência que tenham nesses campos do conhecimento. Levando em conta situações dessa natureza, é nesses momentos que o domínio das correspondências grafo-fonêmicas se torna de fundamental importância, na medida em que pode ser ativado e permitir uma leitura mais eficaz, precisa e significativa.

O “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do Ministério da Educação” (PROFA), ainda nos fornece um texto de Soligo¹⁶ a respeito das estratégias empregadas pelos leitores em seus atos de leitura fluente. Para ela, estratégias podem ser entendidas como esquemas amplos usados para obter, avaliar e utilizar informações. Como pode ser observado em leitores experientes, existem estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação, sendo a decodificação, entendida como a correspondência grafema-fonema, apenas um dos recursos dos quais os leitores podem lançar mão para construir significados.

Estratégias voltadas para a seleção permitem que a atenção dirija-se somente aos índices mais relevantes do texto, desprezando aqueles que são irrelevantes ou redundantes. Isso significa que palavras podem ser lidas sem que todas as letras, uma por uma, tenham sido decodificadas. As estratégias de antecipação, por sua vez, permitem prever palavras ou fatos que estão por vir, graças a informações anteriormente obtidas no próprio texto ou em suposições. Contando com o gênero do texto, com possíveis ilustrações e outros indícios, o leitor consegue realizar uma série de antecipações. As estratégias de inferência, são aquelas que permitem ao leitor fazer deduções que não estão transparentes no texto, correspondendo à leitura daquilo que não está dito, somente implícito. Como uma espécie de “adivinhação”, corretas ou não, essas estratégias têm como base as informações explícitas no texto, assim como os conhecimentos de mundo que o leitor já possui. As inferências refletem recursos cognitivos fundamentais, com grande valor para o processo de interpretação leitora. As estratégias de verificação, ou controle, por outro lado, permitem monitorar a eficácia das demais estratégias, confirmando ou não como adequadas as direções que o sentido em construção está tomando, levando a correções ou ajustes que se fizerem necessários. Deve ser salientado, todavia, que

essas estratégias são observadas predominantemente em leitores mais maduros, mais experientes, revelando procedimentos interativos de leitura que se desenvolvem ao longo do tempo.

Considerando a importância dessas estratégias, propõe-se que no ensino da leitura seja incentivado, ou até mesmo forçado, seu emprego contínuo, relegando para um segundo plano, inibindo, e, até mesmo, proibindo o uso de recursos metafonológicos, considerados como procedimentos secundários, desnecessários e associados a métodos tradicionais, ultrapassados. Espera-se, em geral, que o aprendiz construa tal conhecimento por conta própria, a partir de experiências sucessivas com os textos reais.

Essa forma de proceder não leva em conta se, efetivamente, todos os aprendizes, em etapa inicial do ensino fundamental, já estão de posse de estratégias dessa natureza, suficientemente desenvolvidas para lhes permitir fazer leituras, principalmente se ainda não sabem ler. Os recursos encontrados em adultos letrados e experientes são, seguramente, fruto de atos sistemáticos de leituras, as mais diversas, que se desenvolveram e adquiriram eficácia ao longo do tempo em sintonia com estratégias de decodificação. Pode ser equivocado supor que as estratégias, que encontramos em adultos altamente letrados, e cuja construção se deu ao longo de muito tempo, graças ao fato de terem sido alfabetizados em algum momento de suas vidas, já estejam presentes em leitores iniciantes, não alfabéticos e, principalmente, naqueles com experiências mais precárias de letramento.

Constatamos diretrizes semelhantes em projetos de alfabetização propostos por Secretarias de Educação. Esse é o caso do Município de São Paulo, cujo programa *“Aprender e ensinar língua portuguesa na escola”*) coloca a reflexão metafonológica e a correspondência fonema-grafema como atividades metalinguísticas que devem ser deixadas em segundo plano. Em um dos textos utilizados para a formação dos professores denominado *“Mas, de qual alfabetização estamos falando mesmo?”*¹⁷ (que também faz parte do conjunto de textos de leitura proposto pelo PROFA - MEC), encontramos referências à reflexão metalinguística. O texto esclarece que essa forma de reflexão possibilita ao aprendiz o levantamento de propriedades e de regularidades

de aspectos da língua, assim como a sistematização e a classificação de suas características, como é o caso da compreensão das rimas, das aliterações, enfim, das estruturas sonoras das palavras, do conhecimento do papel das letras e de suas correspondências com os fonemas. Porém, apesar de tudo o que já se sabe a respeito da importância de tais conhecimentos para o êxito do domínio inicial do processo de leitura e de escrita e de sua consolidação, o referido texto propõe que as habilidades metalinguísticas sejam abordadas somente nas séries mais avançadas, o que, muito provavelmente, como temos frequentemente presenciado, dificilmente ocorrerá.

Prática baseada em evidências

Vivemos uma época na qual ganham relevância, em todas as áreas do saber, as “práticas baseadas em evidências”. Esse não parece, de modo geral, ser o caso de nossa educação. Por anos seguidos, temos nos defrontado, diariamente, com o fracasso escolar, com a insuficiência de conhecimentos por parte dos alunos, com o analfabetismo, com o baixo grau de letramento em séries mais avançadas e, mesmo assim, e já por um período suficientemente prolongado, não questionamos o nosso fazer. Acredita-se que o caminho adotado é o certo e único a ser percorrido, apesar de todas as evidências contrárias. Vivemos como se a educação fosse refratária às descobertas científicas de forte impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que existem teorias que sustentam essas práticas tão defendidas, mas, se elas são mal aplicadas ou não se mostram suficientes para garantir um aprendizado mais eficaz, mais aprofundado e de melhor qualidade, devem ser questionadas e revistas, com urgência.

A ciência cognitiva muito tem avançado no sentido de elucidar processos mentais e linguísticos envolvidos na leitura e na escrita, inclusive com pesquisas voltadas para a análise de métodos de ensino voltados para essa aprendizagem. Muito já se conhece a respeito, mas tal conhecimento, aqui entre nós, ainda não chegou às políticas educacionais e, conseqüentemente, às salas de aula. Por exemplo, discutindo a questão de qual seria o “melhor método” para o ensino da leitura (uso do contexto versus recursos fônicos), Tunmer¹⁸

afirma que a abordagem mais efetiva depende, fundamentalmente, de conhecimentos, habilidades e experiências que a criança já possua quando tem início o ensino formal da linguagem escrita.

Essa afirmativa tem como fundamentação uma série de estudos relatados pela autora. Dentre eles, descreve uma pesquisa na qual alunos que estavam em fases iniciais de leitura, mas que já possuíam uma boa habilidade de decodificação, não usavam pistas contextuais tão frequentemente quanto os alunos sem tais habilidades para decodificar, uma vez que reconheciam com mais facilidade palavras isoladas. Por outro lado, esses alunos bons decodificadores tendiam a utilizar o contexto quando se deparavam com palavras com grafia desconhecida sendo que apresentavam, também nessa situação, desempenho superior ao daqueles alunos sem boas habilidades de decodificação. Resultados como esse mostram que um mesmo leitor pode empregar diferentes estratégias, dependendo da situação, havendo fortes indicativos de relação de dependência entre elas.

Tunmer¹⁸ também relata estudo no qual são examinados os efeitos de diferentes abordagens de ensino, os quais foram variáveis, dependendo das habilidades de vocabulário oral, conhecimento das letras e conhecimento das correspondências entre letras e sons que as crianças já possuíam no início da escolarização. O que se constata é que os procedimentos de ensino devem ser adaptados às características do aluno, mais especificamente ao que a autor denomina de “capital cultural letrado”, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que o aluno já tem quando inicia o processo de aprendizado na escola.

Esse conjunto de experiências e conhecimentos desenvolve-se, fundamentalmente, no ambiente familiar, revelando-se como determinante para o aprendizado inicial da leitura. Ele se manifesta em vários aspectos: no vocabulário; na familiaridade com textos escritos; no conhecimento de certas convenções básicas da escrita; no conhecimento dos nomes e sons das letras; nas características pré-convencionais da escrita; no nível de consciência fonológica e na consciência gramatical. De uma maneira resumida, uma abordagem com ênfase no letramento, que tome o texto como elemento para

as práticas de leitura e de escrita, com enfoque eventual no ensino de habilidades metafonológicas mostra-se mais efetiva para as crianças com alto grau de capital cultural letrado. Por outro lado, os alunos que não têm tal grau de letramento, poderão se beneficiar de metodologias que também enfatizem o ensino explícito e sistemático de habilidades de consciência fonológica e de correspondência fonema-grafema.

Torna-se evidente, portanto, que devemos considerar os diferentes níveis de letramento apresentados pelos alunos nas fases iniciais do aprendizado da leitura e da escrita, levando-se em conta as experiências prévias com a linguagem oral e o mundo das letras. Alguns deles já terão alcançado um nível alfabético quando iniciarem o ensino fundamental, ou seja, já estarão usando muitas estratégias, inclusive procedimentos de decodificação e codificação quando estiverem lendo ou escrevendo. Outros ainda não terão atingido um nível alfabético de leitura e escrita mas já podem apresentar um grau razoável de compreensão do sistema alfabético, como é o caso daqueles que se encontram em um nível silábico com valor sonoro. Esses alunos pertencem ao grupo, infelizmente minoritário, que poderá responder mais facilmente aos aspectos discursivos da linguagem escrita.

Porém, temos que chamar a atenção para o fato de que um número muito significativo de crianças, nesse começo do ensino fundamental, pode apresentar graus elementares de letramento em razão de condições familiares e socioculturais variadas, que não lhes permitiu experiências sistemáticas e variadas de contatos com textos reais e com pessoas com mais alto grau de letramento, que lhes pudessem servir de referência ou como fontes de aprendizagem. Elas terão muito poucas estratégias textuais desenvolvidas e se mostrarão bastante dependentes de propostas eficazes de ensino, com enfoque adequado no desenvolvimento de habilidades metafonológicas e de correspondência fonema-grafema. Essa é a condição real da maior parte de nossas crianças, e são elas que têm ficado para trás ao longo de tantos anos, uma vez que não estão sendo consideradas em suas reais necessidades. Conforme

Tunmer¹⁸ enfatiza, uma das principais características de alunos com dificuldades de leitura, quer apresentem ou não distúrbios de aprendizagem, é a tendência de utilizar excessivamente pistas contextuais para compensar suas deficiências em decodificação a partir de estratégias fonológicas, ou seja, transformando letras e padrões de letras em formas fonológicas:

“Pode-se dizer que as crianças que não possuem níveis suficientes de habilidades relacionadas à leitura no início da alfabetização, e que não recebem instrução explícita para desenvolver essas competências, estarão forçadas a basear-se cada vez mais em estratégias ineficientes de identificação de palavras (por exemplo, o uso de ilustrações, pistas visuais parciais e adivinhação contextual), cujo uso continuado levará, inevitavelmente, a dificuldades de aprendizagem da leitura, à evitação, à falta de atenção e ao distanciamento de tarefas de aprendizagem da leitura” (p.134).

Não é difícil constatar que os elementos constitutivos do tripé tido como fundamental para o ensino da língua escrita, desde as séries iniciais, está muito bem colocado: o aluno, a própria língua e as práticas que possam levar o aluno a refletir sobre essa língua e dominá-la. Porém, na medida em que a língua é concebida primordialmente em seus aspectos discursivos, com foco na função e no sentido, deixando de lado ou mesmo negando a importância de aspectos formais, como as relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas, esse tripé, apesar de bem estabelecido como parâmetro de ensino e aprendizagem, estará também incompleto. Conseqüentemente, a definição dos conteúdos sobre os quais os alunos devem refletir, assim como as práticas pedagógicas definidas para tanto, também estarão limitadas a uma parte dos conhecimentos que os aprendizes devem construir. Embora inegavelmente necessários, os aspectos parciais, até aqui privilegiados nas práticas educativas, não têm se mostrado suficientes para garantir o sucesso no domínio competente da leitura e da escrita, para uma grande maioria. Como não poderia deixar de ser, o insucesso escolar continua...

Se o “método fônico”, tal e qual foi originalmente concebido, pode ser considerado algo do passado, o conhecimento metafonológico é uma necessidade comprovadamente presente

Os PCNs⁶ para o ensino do português, como já foi esclarecido, apontam para o fato de que, embora atualmente seja dada uma ênfase aos aspectos discursivos da linguagem, não se pode negar que, para uma participação efetiva no mundo letrado, a aquisição da escrita alfabética é fundamental, a qual implica conhecimentos intrínsecos aos sistemas dessa natureza. Porém, apontá-los como relevantes e colocá-los como objetos de reflexão e aprendizagem por parte dos alunos tem sido confundido com a aplicação de um método, no caso o denominado “método fônico”, considerado como ultrapassado e tradicional e que, dentro de nossa história educacional, tem sido ou foi empregado para promover a alfabetização, nem sempre com os resultados desejados. Mas temos que ser cuidadosos pois criticar um método de ensino é diferente de negar a importância do conhecimento ou habilidade que ele pretendeu promover, embora possa ter fracassado ou não ter sido suficiente.

“Métodos de ensino” podem ser entendidos como um conjunto de práticas educacionais elaboradas ou concebidas tendo em vista determinados objetivos ou a construção de certos conhecimentos ou competências. Por esta razão, não devemos confundir o método utilizado, que pode ser bom ou mau, eficaz ou ineficaz, fácil ou difícil, com os objetivos que a serem alcançados. Mais especificamente, o método fônico, em sua forma considerada tradicional, não é a única alternativa possível para conduzir os aprendizes a uma reflexão metalinguística ativa, de interação com a língua, voltada para conhecimentos que podem levá-los de modo mais rápido e eficaz ao domínio do complexo jogo de relações entre a oralidade e a escrita. Existem formas variadas de alcançar esses objetivos, sem que falhas antigas se repitam. Enquanto o “método fônico”, tal e qual foi originalmente concebido, pode ser considerado algo do passado, o conhecimento metafonológico é uma necessidade comprovadamente presente.

Tem sido possível desenvolver programas de ensino envolvendo estratégias até mesmo simples, “não revolucionárias”, que têm levado inclusive alunos com problemas de aprendizagem a efetivamente refletirem sobre propriedades sonoras das palavras e a estabelecerem correspondências grafo-fonêmicas, com resultados bastante eficazes, o que confirma a importância de conhecimentos dessa natureza para o processo de alfabetização e consolidação de competências em leitura e escrita. Não existe incompatibilidade quando, por um lado, apresentarmos textos reais para que os aprendizes os saboreiem enquanto produções sociais contextualizadas e quando, igualmente, apresentarmos as palavras, para que as apreciem enquanto unidades que compõem os textos e que, se por um lado, podem expressar sentidos distintos, por outro, apresentam uma base fonológica comum e que se faz representar pelas letras.

Torna-se difícil conceber uma incompatibilidade entre alfabetizar e letrar, ao mesmo tempo, na medida em que ambos os processos podem ser vistos como interdependentes e complementares. Podemos acrescentar ainda que, se alguém estiver ao nosso lado para nos ensinar, explícita e sistematicamente, a observar e refletir sobre fatos fundamentais para o domínio da leitura e da escrita, os resultados poderão ser muito mais rápidos e eficazes do que se nos deixarem a tarefa de tudo descobrirmos, algum dia, por conta própria. Acreditamos que, em se tratando de educação, condições mais favoráveis de ensino, com objetivos e estratégias bem definidos, o que requer formação e preparo adequado dos educadores, em muito poderia diminuir o drama de milhões de alunos que continuam sem aprender enquanto nos debatemos com questões de métodos, esquecendo-nos das competências.

Inclusão e os transtornos funcionais da aprendizagem: Inclusão? E nós, que ainda estamos fora?

Assumir a ideia de uma educação inclusiva leva-nos a crer na existência de uma política educacional com enfoque predominantemente democrático e, como tal, que concebe o sujeito

como ser singular. Reconhecendo que não somos todos iguais, a educação inclusiva implica levar em conta variações e diferenças no processo de aprendizagem. Contrariando a cultura da homogeneidade, o princípio da inclusão reforça a noção de “necessidades educativas especiais”, cujo objetivo é o de promover a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva não privilegia grupos, correspondendo a uma postura generalizada, independentemente do tipo de problema que o professor possa ter à sua frente. Porém, muitas vezes, o ensino inclusivo acaba sendo confundido com a política de educação especial a qual, na realidade, deveria estar contida nos programas de inclusão. No Brasil, por exemplo, fala-se em Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Originalmente, a educação especial correspondeu a um sistema de ensino “autônomo”, voltado para alunos com deficiências diversas, desvinculado do ensino regular. Atualmente, a maior parte desses alunos está dentro de salas comuns do ensino regular, enquanto uma parte menos expressiva continua inserida em escolas especiais ou em classes especiais de escolas regulares (620.777 e 199.656, respectivamente, de acordo com o Censo Educacional de 2012-INEP)¹⁹.

Apesar dessa concepção, na qual a educação inclusiva engloba o ensino especial, o Brasil parece ser um caso típico de redução do princípio de inclusão àquelas deficiências que tradicionalmente têm caracterizado a educação especial no país: Síndrome de Down; Deficiência Mental; Autismo; Condutas Típicas; Superdotação; Deficiência Física; Surdo-cegueira; Surdez; Deficiência Auditiva; Cegueira e Baixa Visão. Ainda de acordo com os dados do INEP¹⁹, 820.433 alunos no ano de 2012 faziam parte da educação especial. Considerando-se que a população de alunos da Educação Básica, no mesmo ano, em todas as suas modalidades, correspondia a um total de 50.545.050 alunos, temos somente 1,6% da população escolar sob o foco direto de uma educação chamada inclusiva que, teoricamente, busca contemplar necessidades educacionais específicas “de todos”.

Os números acima representam muitíssimo pouco frente aos índices que constituem o chamado “fracasso escolar”, que passam a casa dos 50%. Isso significa mais de 25 milhões de crianças e

jovens em condições precárias de aprendizagem, principalmente em habilidades de leitura, escrita e cálculo, conforme resultados do PISA³⁻⁴. Se pensarmos que lidar com a pequena população, que hoje constitui a educação especial, já tem sido um enorme problema e ainda distante de qualquer solução, podemos imaginar os desafios em implantar uma ação verdadeiramente inclusiva, que busque dar conta das chamadas dificuldades escolares e dos transtornos funcionais da aprendizagem.

Ainda não contemplados por qualquer política, esses milhões de alunos compõem o contingente dos reprovados, dos defasados em relação à idade/série, dos aprovados automaticamente, apesar do baixo desempenho em habilidades básicas e dos que, finalmente juntos, formarão o enorme time daqueles que “abandonam a escola”. Na realidade, mais apropriado seria dizermos: “Time daqueles que foram excluídos da escola...Pela escola”.

No que se refere aos chamados transtornos funcionais, a “Declaração de Salamanca”²⁰, da qual o Brasil é signatário, define princípios, políticas e práticas ligadas às “necessidades educativas especiais”, que devem ser estendidas a *“todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”*.

A partir de tal realidade, e “Considerando os avanços da educação inclusiva e a necessidade de estabelecer Diretrizes para orientação aos sistemas de ensino para a escolarização de alunos com transtornos funcionais...”, em 2009 o MEC produz o “Documento preliminar elaborado a partir da contribuição de Grupo de Trabalho” (Portaria Ministerial de nº 6, de 5 de junho de 2008). Neste documento, seguindo uma tendência mundial, ainda que tardiamente, o MEC reconhece a existência e propõe encaminhamentos em relação aos chamados “Transtornos funcionais específicos”, como é o caso da dislexia e da discalculia, por exemplo:

“...Dentre os sinais mais típicos dos transtornos funcionais específicos estão o prejuízo no desempenho escolar em leitura, escrita e matemática, bem como instabilidade atencional... Além disso, é necessário considerar que nem todas as

dificuldades apresentadas pelos educandos são dependentes da apresentação dos transtornos funcionais específicos. Por outro lado, a apresentação de sinais dos transtornos como alterações na precisão, velocidade e/ou compreensão em leitura e escrita; falhas e trocas constantes no uso das operações e sinais ou compreensão de sentenças matemáticas ... que ocorram de forma excessiva ou persistentes, devem ser objeto de atenção e ações inclusivas dirigidas ao educando..."

Estima-se que, entre 5 a 10% da população escolar, possa apresentar algum tipo de transtorno funcional. Considerando-se somente 5%, podemos ter, no mínimo, mais de 2.500.000 alunos no ensino básico nessas condições e que, contrariando todos os princípios e compromissos com a inclusão, ainda não são efetivamente reconhecidos como tal para fazerem jus aos seus direitos em termos de necessidades educativas especiais, como está previsto no referido documento:

- 1. "Garantia do direito ao acesso à educação escolar, respeito à diversidade e aprendizagem dos alunos com transtornos funcionais específicos;*
- 2. Desenvolvimento nas escolas de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade dos alunos;*
- 2. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação como dimensão fundamental para o sucesso da escolarização dos educandos com transtornos funcionais."*

Temos aqui uma população enorme de alunos, fadados a continuar fazendo parte do time dos fracassados, não porque não tenham condições de aprender, mas porque, não sendo reconhecidos em seus déficits, sequer são atendidos ou vistos em suas singularidades e necessidades especiais. Faz-se necessário, com urgência, criar políticas que permitam a identificação desses alunos, assim como desenvolver os programas de inclusão a que eles têm direito. Enquanto isso não acontece, eles podem dizer, em alto e bom som: **"Inclusão? E nós, que ainda estamos de fora?!!!"**

Considerações finais

Como havia sido definido inicialmente, o objetivo deste capítulo foi o de propiciar ao fonoaudiólogo algumas reflexões que pudessem contribuir para que sua ação possa ser, cada vez mais, efetiva na esfera educacional, na medida em que se envolva com os grandes desafios que nossos educadores têm enfrentado. A solução de problemas como os aqui apresentados requer um movimento amplo, abrangendo esforços múltiplos com repercussões políticas e sociais. Resolver tais questões, embora possa não ser uma tarefa simples, não é impossível. Faz-se necessária uma ação interdisciplinar, da qual o fonoaudiólogo não pode estar ausente, principalmente, porque os pontos fracos de nossa educação dizem respeito a como promover competências comunicativas orais e escritas na população estudantil, desde as etapas mais iniciais da escolarização.

Temos que estar preparados para participar de discussões metodológicas que possam resultar em propostas bem fundamentadas e mais eficazes para lograr a alfabetização e a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, tanto para o ensino regular quanto para os programas verdadeiramente inclusivos, o que implica a identificação de alunos de risco para a aprendizagem. Por outro lado, temos também que nos preparar para atuarmos na formação de professores, a fim de que possamos ajudá-los a aprofundar conhecimentos e competências que permitam um novo fazer, de mais sucesso no campo do desenvolvimento da linguagem. Em síntese, o que se propõe com os elementos aqui disponibilizados para uma reflexão é que o fonoaudiólogo educacional torne-se verdadeiramente um educador, privilegiando o foco no desenvolvimento de metodologias de ensino e em programas de formação de professores.

Referência Bibliográfica

1. INEP - Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2011. Acessível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>
2. Alfabetismo Funcional - Instituto Paulo Montenegro. Acessível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&xver=por
3. O Pisa além do Ranking. Nova Escola, edição 240, março 2011. Acessível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/159/sumario.asp>
4. Ioschpe G. Pisa 2012: a aberração de sempre. Acessível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2012-a-aberracao-de-sempre>
5. Mortatti MRL. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica, MEC, 2006. Acessível em http://www.secult.salvador.ba.gov.br/SITE/documentos/espaco-virtual/espaco_alfabetizarletrar/lectoescrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabtizacao%20no%20brasil.pdf
6. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). MEC, 1997. Acessível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
7. Kleiman AB. Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. Acessível em http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf
8. Soares M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica, 9-52, 2003. Acessível em <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>
9. Moraes AG. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Acessível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf
10. Barrera SD, Maluf MR. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3), p 491-502, 2003
11. Bertelson P, Gelder B, Tfouni L. Moraes J. Metaphonological abilities of adults illiterates: New evidence of heterogeneity. European Journal of Cognitive Psychology, 1, 239-250, 1989.

12. Maluf MR, Barrera SD. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145, 1997.
13. Dehaene S. Os neurônios da Leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.
14. Smith F. O papel do professor. Texto disponível no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, MEC, 2001. Acessível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf
15. Vygostky LS. - Pensamento e Linguagem. Antídoto, 1979.
16. Soligo R. Para ensinar a ler. Texto disponível no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, MEC, 2001. Acessível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf
17. Texto sem indicação de autoria: Mas, de qual alfabetização estamos falando mesmo? Bloco 2Z Texto 5. Programa Aprender e ensinar língua portuguesa na escola 1. Prefeitura do Município de São Paulo. Acessível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/GuiaEstudoHCT_CoordPedagogico_completo.pdf
18. Tunmer WE. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In Maluf MR, Cardoso-Martins C (org.). *Alfabetização no Século XXI*. Porto Alegre: Penso, 124-137, 2013.
19. INEP- Censo Educacional 2012. Acessível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf
20. Declaração de Salamanca, 1994. Acessível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Bons motivos para investirmos na
Fonoaudiologia Educacional.

Bianca Queiroga



Bianca Queiroga - Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente do departamento de Fonoaudiologia; do programa de pós-graduação em Saúde da Criança e Adolescente; e do programa de pós-graduação em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Federal de Pernambuco. Presidente do Conselho Federal de Fonoaudiologia, gestões 2009/2013 - 2013/2016

Bons motivos para investirmos na Fonoaudiologia Educacional.

Bianca Queiroga

Introdução

A dedicação da Fonoaudiologia à educação não é uma coisa recente como costumam pensar alguns educadores da atualidade e, até mesmo, os jovens fonoaudiólogos. Ao estudarmos a história da Fonoaudiologia no Brasil, vemos que, respeitando-se as diferenças regionais, os registros das atividades dos fonoaudiólogos “pioneiros” (que na época não tinham essa denominação) estavam relacionados principalmente à resolução de problemas que surgiam nas escolas, como as dificuldades de comunicação, que sempre foram motivo de preocupação para os educadores por compreenderem os prejuízos que estes aspectos podem trazer à aprendizagem e por não se sentirem preparados para lidar com essas questões.

Ao longo da história, em quase um século de atividades no Brasil e como profissão regulamentada desde 1981, por motivos diversos, inclusive pela falta ou desconhecimento dos programas e políticas públicas, os fonoaudiólogos se distanciaram da educação e se firmaram como profissionais da saúde.

Sem dúvida, os fonoaudiólogos brasileiros tornaram-se conhecidos e respeitados na sociedade pela atuação na audição, linguagem, voz e motricidade orofacial, que foram as primeiras especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia – CFFa (CFFa, 1996)¹.

Posteriormente, com os avanços e transformações ocorridos no Sistema Único de Saúde, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988)², os fonoaudiólogos sentiram a necessidade de se especializar também na área da Saúde Pública, para acompanhar as rápidas transformações e demandas da sociedade. Foi assim que esse campo

de estudo e atuação também foi reconhecido como especialidade da Fonoaudiologia pelo CFFa no ano de 2006 (CFFa, 2006)³.

Em 2010, duas outras áreas passam a ser reconhecidas pelo CFFa como especialidades da Fonoaudiologia, a Disfagia, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos da profissão e a Fonoaudiologia Educacional, sendo que essa última com a finalidade de resgatar (pois não se trata de uma novidade) e fortalecer um campo de estudo e trabalho que tanto pode contribuir com os anseios da sociedade, especialmente no que concerne à redução das desigualdades sociais e, de forma indireta, com outros benefícios como redução da violência, melhor preparação para o mundo do trabalho e acesso aos bens de consumo (CFFa, 2010)⁴.

Em 2014, buscando acompanhar o dinamismo da profissão, outras especialidades foram reconhecidas pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa, 2014)⁵. Tal reconhecimento teve o objetivo de ampliar o conhecimento do campo de atuação da Fonoaudiologia na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que é um documento que busca retratar a realidade das profissões e ocupações no mercado de trabalho brasileiro.

Como foi dito, a criação de uma especialidade é um passo importante para o fortalecimento de uma profissão em uma determinada área, visto que o processo de reconhecimento envolve a identificação e sistematização do conhecimento acumulado pela categoria profissional na área, a fim de ofertá-la à sociedade. Trata-se portanto de um processo que agrega um enorme valor social⁶.

Para ter valor social o reconhecimento da especialidade deve ser seguido de ações que a disseminem, a tornem conhecida, no meio a que se destina⁶. No caso da Fonoaudiologia Educacional, por exemplo, propõe-se um novo olhar sobre a educação, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade no nosso país.

O objetivo do presente capítulo é, portanto, apresentar alguns argumentos que podem ser utilizados por estudantes e profissionais nas ações voltadas à divulgação da importância da Fonoaudiologia Educacional, na sensibilização de gestores e da população em geral, na busca da preservação dos direitos de aprendizagem para todos.

Fonoaudiologia e Educação: alguns argumentos

Para começar a falar de educação vale à pena lembrar um pensamento do grande filósofo da educação, considerado o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire: **“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”**.

Pensando nessa transformação necessária para o mundo em que vivemos, serão apresentados três argumentos que, na visão da autora, são bons argumentos, embora não sejam os únicos, para que haja maiores investimentos na área Fonoaudiologia Educacional.

É importante ressaltar que, ao falar de investimentos, não se defende aqui a ideia unilateral de maiores investimentos públicos. De modo diferente, a proposta aqui é que todos precisam investir em educação. De um lado os fonoaudiólogos que precisam investir no aprofundamento e formação permanente na área; de outro lado, os que são responsáveis pela gestão da educação pública brasileira e também os usuários, que necessitam estar vigilantes no acompanhamento da qualidade do ensino.

O argumento neurocognitivo

Estudos na área do desenvolvimento neurobiológico infantil têm produzido evidências científicas suficientes para afirmar que é importante investir na educação durante os primeiros anos de vida da criança por causa do fenômeno que tem sido descrito como “plasticidade cerebral”, que seria a capacidade do cérebro de rapidamente se adaptar a novas demandas, tornando o indivíduo capaz de responder de forma cada vez mais precisa e refinada aos estímulos do ambiente⁷.

De acordo com tais evidências, as crianças que têm os melhores estímulos linguísticos e cognitivos até os 6 anos, que é o período crítico para o desenvolvimento da comunicação, terão, como consequência, melhores condições de aprender. A partir daí, ainda com base em estudos científicos, passa a valer a ideia que “habilidade gera habilidade”, que irá justificar o processo contínuo de desenvolvimento humano, durante todos os ciclos de vida^{7;8}.

É possível, por exemplo, formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas da álgebra? Do mesmo modo, é possível esperar que uma criança seja capaz de produzir textos completos, coesos e coerentes, se muitas vezes tem dificuldades para contar uma história oralmente?

Portanto, fica evidente que quanto mais cedo as crianças tiverem suas habilidades comunicativas bem desenvolvidas, mais oportunidades terão para prosseguir em um ritmo saudável de desenvolvimento e aprendizagem. Infelizmente, na nossa realidade, a maioria das crianças só chega aos fonoaudiólogos quando já apresentam problemas de comunicação e necessitam de tratamento, pois esses problemas já afetam seu desenvolvimento.

A Fonoaudiologia Educacional surge então como uma proposta de trabalho voltado prioritariamente para a promoção do pleno desenvolvimento comunicativo da criança, respeitando o seu contexto sócio-cultural, inclusive a sua variedade linguística, e também para a prevenção e identificação precoce dos transtornos que afetam a comunicação, ressaltando, mais uma vez, que a comunicação é a principal ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Linguagem e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas no desenvolvimento infantil, como aponta Vygotsky em algumas ideias apresentadas na obra “A Formação Social da Mente”⁹. De acordo com o teórico, o desenvolvimento da linguagem influenciará todo o substrato cognitivo do indivíduo em desenvolvimento, sendo a língua uma “base” para a organização do pensamento. Vygotsky preocupa-se ainda com os prejuízos que a ausência dessa língua “base” poderá causar ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo no caso existência de uma deficiência, como a deficiência auditiva, por exemplo.

Neste sentido, torna-se importante destacar a importante contribuição que o fonoaudiólogo educacional pode oferecer à área da Educação Especial Inclusiva, sendo um profissional que irá contribuir para o aproveitamento das potencialidades de todos os educandos¹⁰.

O argumento psicossocial

Imagine como você reagiria se fosse convidado para uma palestra ou para assistir a um filme e não conseguisse entender o que se passa. Certamente você, como qualquer pessoa, passaria a pensar em outra coisa, ficaria distraído, disperso ou ainda puxaria uma conversa com seu amigo do lado para passar o tempo. Já viram alguma criança assim em uma escola? Agora, imagine como essa criança se sente quando ela percebe que somente ela não entende e que a maioria dos seus amigos consegue fazer coisas que ela não consegue. É possível avaliar o impacto disso no seu desenvolvimento emocional?

É possível também usar como exemplo os casos de transtornos da comunicação que têm gerado situações de violência e *bullying* nas escolas. Estudos mostram que crianças que apresentam quadros de distúrbios na comunicação com frequência têm associado problemas de auto-conceito, pois em geral se julgam incapazes para as demandas impostas pela escola^{11,12}. Ao promover um desenvolvimento mais próximo do ideal, aproveitando o máximo potencial das crianças, e por atuar com toda a comunidade escolar, a Fonoaudiologia Educacional pode contribuir para reduzir esses problemas na escola¹². Esse mesmo argumento é igualmente válido para as crianças com necessidades educativas especiais.

O argumento econômico

Prevenir é muito mais barato que remediar! A afirmação vale tanto para o estado quanto para as famílias, que arcam com o ônus das crianças que não aprendem.

Grande parte das crianças que apresentam problemas e que chegam aos serviços de fonoaudiologia, públicos e privados, poderiam ter tido seus problemas resolvidos de forma precoce, na própria escola.

Isto além dos impactos positivos em sua vida, com base nos argumentos neurocognitivos e psicossociais já apontados, é mais econômico, pois diminui os gastos com tratamentos voltados à remediação de tais problemas, já que a reabilitação é sempre mais

onerosa, além de reduzir a lista de espera nos serviços públicos de saúde que, em geral, não dão conta de atender todas as pessoas que os procuram.

Desse modo, os serviços ficariam à disposição somente das pessoas que verdadeiramente necessitassem. Infelizmente, no nosso país, como não há investimentos para a identificação precoce de problemas de aprendizagem. Normalmente, as crianças que conseguem ter acesso a algum suporte especializado só chegam a consegui-lo muito próximo à adolescência, quando ela já sente os impactos desses aspectos no seu desenvolvimento. É vale salientar que muitas sequer chegam a ter acesso a um suporte especializado e engrossam os números dos que frequentaram escola, mas não aprenderam.

Ainda com base no argumento econômico, vale salientar que o indivíduo que recebe uma boa educação e que tem boas oportunidades para se desenvolver, tem mais chances de desenvolver suas potencialidades e de ter êxito nos processos de trabalho.

Mesmo sem mencionar indicadores estatísticos quanto à avaliação da qualidade da educação brasileira, é possível afirmar que o Brasil tem um dos piores indicadores do mundo. Isso certamente tem relação com os problemas sociais do país, mas são maiores e mais graves que os observados em países com condições socioeconômicas semelhantes, o que sugere uma negligência ou, no mínimo, uma falta de investimentos para a melhoria da educação.

É chegado o momento de cuidarmos melhor da nossa educação. O nosso Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024 (BRASIL, 2014)¹³ tem como metas a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, entre outros aspectos.

Considerando essas metas para 2024 e considerando que o capital humano não é resultante somente de competência genética, mas também é fruto das oportunidades e competências adquiridas ao longo da vida, é preciso começar a cuidar melhor das crianças hoje, e, assim, estaremos cuidando melhor do futuro do nosso país.

Finalizando – o desafio para o profissional

Inegavelmente o Fonoaudiólogo Educacional, ou melhor, o Fonoaudiólogo **Educador**, para que este se sinta imbuído da responsabilidade de **Educar...**, deve buscar alinhar o seu conhecimento profissional às tendências das práticas pedagógicas brasileiras e ao pensamento que se encontra subjacente às políticas públicas educacionais vigentes, para que ele entenda e se faça entender pelos demais profissionais da educação, com o desafio de deixar muito claro o que traz de novo e qual é a sua efetiva contribuição ao processo de ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto que compõe o desafio para o profissional é a continuação e incremento das pesquisas na área, para que tais pesquisas possam ser revertidas em evidências capazes de subsidiar ações, programas e políticas públicas que possam transformar a vida das pessoas.

Referências Bibliográficas

1. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 157, de 13 de abril de 1996 (Revogada pela Resolução nº 269/2001 e pela Resolução nº 320/2006).
2. BRASIL, Constituição Federal, 1988.
3. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 320, de 17 de fevereiro de 2006.
4. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 382, de março de 2010.
5. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 453, de 26 de setembro de 2014.
6. QUEIROGA, B.A.M; PALMEIRA, C.T; MOURA, M.C. Ser especialista em áreas da Fonoaudiologia. In: Marchesan, I.Q. **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia**, São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, p. 1111-1115.
7. NELSON, C.A; HAAN, M; THOMAS, K.M. Neuroscience and cognitive development: the role of the experience and the developing brain. New York: Wiley, 2006.
8. BEE, H; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12a. Porto Alegre: Artmed, 2011.
9. VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
10. KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.
11. CAPELLINI, S.A.; OLIVEIRA, K.T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S.M. **Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 113-137.
12. MENEZES, D.C; GOMES, A.O.C; CUNHA, D.A; SILVA, H.J; QUEIROGA, B.A.M. O desenvolvimento da comunicação na primeira infância: aspectos biopsicossociais. In: QUEIROGA, B.A.M; GOMES, A.O.C; SILVA, H.J. **Desenvolvimento da comunicação humana nos diferentes ciclos de vida**. Barueri: Pró-fono, 2015, p. 57-78.
13. BRASIL, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Formação do Fonoaudiólogo e sua
atuação na área Educacional

Vera Lúcia Garcia



Vera Lúcia Garcia - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1986); mestre em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (1996) e doutora em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (2001).

Titulação: Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana – Campo Fonoaudiológico

Formação do Fonoaudiólogo e sua atuação na área Educacional

Vera Lúcia Garcia

Introdução

Um dos primeiros materiais que tive aproximação sobre o percurso histórico da Fonoaudiologia no Brasil, em termos de reflexões sobre os documentos existentes à época, foi o livro *a Fonoaudiologia no Brasil – reflexões sobre seus fundamentos* de autoria de Isabel Cappelletti¹. A autora afirmou que:

“A Fonoaudiologia é sempre educacional, quer no estar-com do fonoaudiólogo com os educadores, quer no estar-com do fonoaudiólogo com o paciente, pois toda a relação de estar-com é sempre educativa”¹ (p. 88).

Embora o cenário atual seja diferente do referido pela autora há 30 anos, tanto do ponto de vista da legislação vigente para os cursos de graduação em Fonoaudiologia, quanto em termos de práticas em serviço, a questão da participação do fonoaudiólogo no âmbito educacional é tema bastante atual. O objetivo deste capítulo é refletir sobre o estado de arte da formação do fonoaudiólogo tendo como eixo a educação. Como perfil profissional com caráter humanista e crítico-reflexivo, espera-se que, no cenário educacional, este texto ajude ao fonoaudiólogo, na reflexão sobre seu papel enquanto membro da equipe educacional, sobre sua responsabilidade social enquanto promotor da qualidade da educação básica e/ou superior, de forma que seja possível refletir sobre seu perfil, como qualificar suas práticas, estabelecer parcerias neste cenário de forma intersetorial.

Fonoaudiologia Educacional e a Formação Generalista

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia foram homologadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior número 5, publicadas no Diário Oficial da União de 19 de fevereiro de 2002². A formação indicada nas DCN refere-se a uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva e, assim como nas DCN dos demais cursos da área da saúde, está baseada em novos paradigmas, sendo que o profissional da saúde deve entender como se organiza o sistema de saúde vigente (Sistema Único de Saúde - SUS), sua contribuição para a saúde individual e coletiva, a partir de estratégias de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, sua função social como profissional. As DCN substituíram a legislação anterior vigente que constava de um currículo mínimo, regido pela Resolução nº 06/1983, publicada no Diário Oficial da União de 15 de abril de 1983³. O profissional formado a partir deste currículo mínimo tinha uma formação, ainda baseada essencialmente na reabilitação⁴.

A aprovação das DCN dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia representou um grande desafio às instituições de ensino superior, pois evidenciou a necessidade de avanços no perfil do profissional e no modo como essa formação deve se dar⁵, havendo avanço na área de Fonoaudiologia na incorporação do SUS como cenário de prática e escola.

Um movimento importante para este alinhamento ao SUS para a área de Fonoaudiologia foi realização pela a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, com o apoio financeiro da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e do Ministério da Saúde, das Oficinas de Sensibilização para o Sistema Único de Saúde. Um dos objetivos dos projetos foi

... estimular competências nos docentes, discentes de Fonoaudiologia e fonoaudiólogos que atuassem na graduação para refletir, articular e argumentar sobre a integralidade na atenção à saúde da população, na perspectiva da formação profissional em nível de gradua-

ção. As oficinas deveriam alcançar as IES levando-as a formar profissionais capazes de refletir e argumentar ética e criticamente sobre a realidade do SUS; articular e sistematizar conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos para prática da integralidade no SUS. A expectativa era também de que as oficinas viessem a subsidiar o trabalho de implementação de serviços, projetos e programas em Fonoaudiologia, vinculados ao SUS, para diferentes grupos populacionais⁶ (p. 3).

A formação do profissional generalista é orientada de forma que o profissional seja aquele que tenha vínculo com o território e seja capaz de promover atuações intersetoriais e desenvolver ações de prevenção e de promoção de saúde.

Berberian⁷ retratou o processo histórico da Fonoaudiologia no Brasil. O encontro entre a educação e a fonoaudiologia se deu antes mesmo da criação dos primeiros cursos de Fonoaudiologia, quando, à época, se desejava um controle sistemático da língua, de forma a eliminar as variantes dialetais, realizado no âmbito das escolas, por conta do contexto social e histórico vinculado aos processos de imigração. Figueiredo Neto⁸ referiu que, neste processo histórico, houve um afastamento da educação, com a implantação no Brasil do Laboratório de Fonética Acústica (LFA), em 1947, que tinha como objetivo investigar as manifestações dialetais e características psicoacústicas da fala e audição dos escolares, visto que se passou a focar na correção dos desvios da fala. Vale ressaltar a afirmação da autora de que as patologias da linguagem passaram, então, a ser o foco de especialidade da área da saúde.

Cavalheiro⁹ apontou para a questão da formação profissional e das expectativas equivocadas dos professores, como fatores relevantes para que ações afirmativas na área educacional sejam implementadas. Identificou que apenas 10% dos conteúdos das grades curriculares orientadas, à época de sua análise, pelo currículo mínimo, relacionavam-se à área educacional. Alves et al¹⁰ identificaram que a carga horária média dispensada à disciplina de Fonoaudiologia Educacional, no cenário atual, foi de 59,25 horas em 13,25% dos cursos do País, sendo que nem todas as instituições de ensino superior possuem em

sua grade curricular estágios voltados exclusivamente para essa área. É possível verificar a necessidade de que a formação, tendo como eixo transversal a educação, seja fortalecida.

Em um consenso realizado pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª Região¹¹ se sugeriu que no trabalho fonoaudiológico no âmbito educacional se classifique as ações em três categorias: consultoria, assessoria e gerenciamento. Nas ações de consultoria, espera-se que o fonoaudiólogo examine a demanda da equipe que atua na escola e, a partir das conclusões observadas, discuta e defina com a equipe escolar as estratégias que poderão fazer parte da solução dos problemas educacionais elencados. Nas ações de assessoria, espera-se que o fonoaudiólogo possa apoiar a equipe escolar, a partir de seu conhecimento especializado, em um determinado assunto, devendo permitir a construção de ações voltadas à demanda educacional. Nas ações de gerenciamento, o fonoaudiólogo participa do processo de desenvolvimento de políticas, programas e projetos vinculados à educação ou de forma intersetorial.

No modelo público e privado, pode haver diferenças nos processos de trabalho realizados. Geralmente, no modelo público, os profissionais realizam as diferentes ações, podendo haver ênfase de uma delas dependendo da função exercida em determinado momento da carreira. No modelo privado, pode haver a realização dos diferentes tipos de ação, mas a contratação do profissional pode se dar para uma ou outra ação junto à equipe educacional (Figura 1).

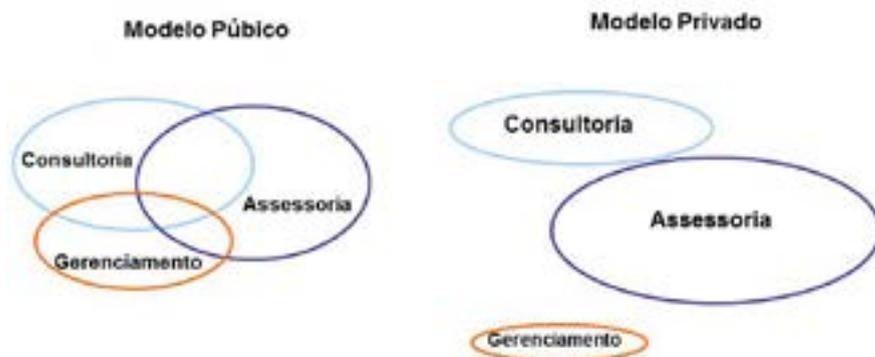


Figura 1 – Ações do fonoaudiólogo em um modelo educacional público e privado.

Sacalowski, Alavarsi e Guerra¹² apontaram a necessidade do professor e do fonoaudiólogo trabalharem juntos, uma vez que cada um tem seu papel e experiência neste cenário. Na equipe educacional, é preciso contribuir para somar as partes, e ser capaz de produzir o todo, operando com este novo paradigma.

Ao refletir sobre estes aspectos, várias questões surgem no âmbito da formação do fonoaudiólogo: estamos ofertando aos graduandos de Fonoaudiologia a possibilidade de experimentar os diferentes tipos de ações e cenários de aprendizagem no ambiente educacional para qualificar sua formação? Ainda levamos ao ambiente escolar o saber das instituições de ensino superior, e, alheios a isso, não nos colocamos na posição de atores sociais corresponsáveis na solução dos problemas enfrentados pelas escolas como indicado pelas DCN dos cursos de graduação de Fonoaudiologia? De fato, propiciamos aos futuros fonoaudiólogos participar da equipe educacional? Se considerarmos os indicadores apontados por Alves et al¹⁰, estamos longe de propiciar como eixo estruturante da formação do fonoaudiólogo experiências que permitam desenvolver competências junto à equipe educacional. Isto não quer dizer que o fazer fonoaudiológico não tenha excelentes experiências de trabalho na área, mas indiscutivelmente temos que avançar nas práticas para atender as necessidades do cenário educacional do País e, principalmente, da formação do profissional.

Um marco importante na construção do perfil do fonoaudiólogo no âmbito educacional foi a publicação pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia da Resolução 309 de 01 de abril de 2005 que dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior¹³. Na resolução 309 fica vedado ao fonoaudiólogo no artigo 2º “... *realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas.*”, o que promoveu grande discussão sobre o papel do fonoaudiólogo no âmbito educacional e a identificação de experiências para além da realização de triagem no momento da entrada do aluno na escola e ou focadas apenas em um modelo preventivista.

Zorzi¹⁴ observou que cada vez mais se têm apontado para práticas fonoaudiológicas educacionais que auxiliem na formação de educadores e pais. De acordo com o autor, a função da Fonoaudiologia na escola deve estar baseada em ações que propiciem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mesmo dos que não apresentam alterações, contribuindo para a aprendizagem e, mais especificamente, para a construção de um sujeito cidadão leitor. Neste sentido é preciso refletir sobre que competências temos desenvolvido junto aos graduandos de fonoaudiologia para ações educacionais, gerenciamento de grupos e educação permanente, entre outras competências necessárias a estas ações.

Da mesma forma, um vocabulário e conhecimento comum à equipe educacional são necessários na formação no nível de graduação. É preciso que as políticas educacionais sejam discutidas e façam parte do processo crítico-reflexivo na formação. Documentos como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹⁵, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica¹⁶, Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva¹⁷, Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)¹⁸, os planos estaduais e municipais que devem ser delineados a partir do PNE, assim como no nível local o projeto político pedagógico da escola, são importantes para este diálogo e para que propostas articuladas ao sistema educacional sejam realizadas. Documentos internacionais também são fundamentais para conhecimento dos estudantes de fonoaudiologia, a exemplo, da Declaração de Salamanca¹⁹ ou, mais recentemente, o Relatório Mundial sobre a Deficiência²⁰.

Pelo Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 foi instituído o Programa Saúde na Escola – PSE ²¹. O PSE tem como objetivos a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos à saúde e de atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O Decreto Nº 6571 de 17/09/2008²², substituído pelo Decreto Nº 7611 de 17/11/2011²³ dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009 ²⁴ institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial. A população alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. As salas de recursos multifuncionais têm como objetivo apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar ou suplementar a estes estudantes matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. A inserção de estudantes de fonoaudiologia na rede de ensino pública, na qual os programas estejam funcionando ou sendo implantados, com certeza seria de grande relevância para a formação, assim como para a integração ensino-serviço.

Fonoaudiologia Educacional e a Formação do Especialista

A resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia Nº 387 de 18 de setembro de 2010 dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional ²⁵, sendo que em seu artigo 2, indica que o especialista em Fonoaudiologia Educacional deve estar apto a:

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

- II - participar do planejamento educacional;
- III - elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;
- IV - promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida. ²⁵ (p. 2).

Os programas de residência em área profissional são considerados o padrão ouro na formação de especialistas. Os programas de mestrado profissional e acadêmico e de doutorado têm uma missão relevante de produzir conhecimento também na área de Fonoaudiologia Educacional. A formação de especialistas com competências específicas para a área educacional poderá levar o fonoaudiólogo ao devido reconhecimento de sua participação na equipe nesta área. Enquanto é reconhecida a participação do fonoaudiólogo junto à educação inclusiva, é preciso caminhar na direção de reconhecê-lo como membro da equipe educacional em quaisquer níveis de ação.

Considerações Finais

As instituições de ensino superior, os seus núcleos docentes estruturantes e seus coordenadores de curso e docentes têm papel fundamental nos avanços nos processos de mudança a serem implementados nos cursos de Fonoaudiologia, em especial na área educacional, foco desta discussão. Da mesma forma, as comissões de integração ensino-serviço têm papel fundamental na articulação e planejamento das práticas dos alunos em serviço. É preciso aproximar as práticas da realidade dos serviços, mas, no caso da fonoaudiologia educacional, há também de se construir práticas colaborativas e pensadas especificamente para o contexto educacional, de forma a qualificar a educação.

Referências

1. Cappelletti IF. A Fonoaudiologia no Brasil – reflexões sobre os seus fundamentos. São Paulo: Cortez, 1985.
2. Brasil. Conselho Federal de Educação. Resolução no 06/1983. Diário Oficial da União. Brasília, 15 abril de 1983, Seção I, p. 6117.
3. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES052002.pdf>. Acesso em 20/09/2013.
4. Haddad AE. A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
5. Sebastião LT, Garcia VL. Formação e Educação na Saúde. In: Fernandes FDM et al (org.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: SBFa/Roca, 2009. p. 674-81.
6. Garcia VL, Trenche MCB. O Sistema Único de Saúde e os cursos de graduação na área da Fonoaudiologia. Caderno Fnepas, 2012; 3:9-25.
7. Berberian AP. Fonoaudiologia e Educação um encontro histórico São Paulo: Plexus, 1995.
8. Figueiredo Neto LE. O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo – seus determinantes históricos e sociais. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Distúrbios da Comunicação, PUC/SP, 1998.
9. Cavalheiro MTP. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: Giroto CRM. Perspectivas atuais na Fonoaudiologia na escola. São Paulo: Summus, 1999.
10. Alves LM, Teixeira JKM, Costa MAO, Dias NMF, Santana AP. Perfil da formação dos cursos de graduação em fonoaudiologia educacional. Anais... 22º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. Pôster. p. 5969.
11. Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª Região. Fonoaudiologia na educação: Políticas públicas e atuação do fonoaudiólogo. São Paulo: Crefono 2ª Região, 2010.
12. Sacaloski M, Alavarsi E, Guerra GR. Fonoaudiologia na escola. 1ª ed. São Paulo: Lovise, 2000.

13. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa nº 309, de 01 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20309%20-%20Atuacao%20Escolas.pdf> . Acesso em 10/04/2015.
14. Zorzi JL. Fonoaudiologia e educação possibilidades de trabalho do fonoaudiólogo no âmbito escolar – educacional. *Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia*, Brasília, 199, 6(2): 1417.
15. Brasil. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20/09/2013.
16. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810 Acesso em 10/04/2015.
17. Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 20/09/2013.
18. Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10/04/2015.
19. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 20/09/2013.
20. Organização Mundial da Saúde. Relatório Mundial sobre a Deficiência. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf?ua=1. Acesso em: 20/09/2013.
21. Brasil. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16966&Itemid=1141. Acesso em: 20/09/2013.

22. Brasil. Ministério da Educação. Decreto N° 6571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto N° 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 20/09/2013.

23. Brasil. Decreto N° 7611 de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 10/04/2015.

24. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 4 de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 20/09/2013.

25. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa n° 387, de 18 de setembro de 2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1° da Resolução CFFa n° 382/2010, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20387-10%20Fono%20Educaional.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

Programa de atenção à saúde escolas
do município de Mogi Mirim/SP



Kátia de Cássia Botasso - Possui graduação em Fonoaudiologia pela PUC-CAMPINAS/SP (1992); Doutoranda em Saúde Coletiva pela UNICAMP/SP; Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela UNICAMP/SP; Especialista em Saúde Pública pela Faculdades Integradas Espíritas; Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco; Coordenadora do Serviço de Fonoaudióloga da Prefeitura de Mogi Mirim/SP..



Maria Teresa Pereira Cavalheiro - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1977); Mestre em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas; Especialista em Saúde Coletiva pelo CFFa; Fonoaudióloga da Prefeitura de Mogi Mirim/SP; Docente do Curso de Fonoaudiologia da PUC-Campinas/SP. Autora de publicações nas áreas de Fonoaudiologia Educacional e Saúde Coletiva.

“Programa de atenção à saúde escolar do município de Mogi Mirim/SP”

Introdução

A relação entre a Fonoaudiologia e a Educação ocorre desde as décadas de 20 e 40, em São Paulo, e foi legitimada com a regulamentação da profissão em 1981¹.

A atuação fonoaudiológica, até o fim da década de 70, caracterizou-se pelo modelo de atendimento clínico e individual. Visando à reabilitação das alterações de linguagem, o trabalho priorizava a detecção dos distúrbios da comunicação, o que contribuiu para que o educador se preocupasse mais com a identificação dos problemas do que com a compreensão de sua real natureza, transferindo ao fonoaudiólogo a solução dos problemas escolares, que, por sua vez, “oficializava” suas expectativas e rótulos².

As ações do fonoaudiólogo se ampliam na década de 80. A escola passou a ser um espaço de atuação legalmente definido, ocorrendo o distanciamento das propostas iniciais, exclusivamente clínicas, para o foco preventivo³. Este novo modelo teve a influência do referencial teórico da Saúde Pública, a partir do qual foram adotados novos paradigmas, novas concepções de saúde e linguagem, compreendidas pelo seu caráter social⁴.

As mudanças na Educação e na Saúde fizeram o Fonoaudiólogo repensar o seu papel exercido nas instituições educacionais, e houve tentativa do abandono das propostas que tinham como preocupação exclusiva a busca da doença⁵. No final da década de 90, a realização de triagens no ambiente escolar passa a ter o objetivo de levantar e identificar características de uma população específica para o planejamento das ações⁶.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988⁷, a garantia dos direitos à saúde e educação asseguraram o acesso universal à

educação fundamental e à saúde, sendo instituído o Sistema Único de Saúde (SUS), que definiu novos conceitos de saúde/doença, prevenção e promoção à saúde.

Esse novo cenário modificou e ampliou a atuação do fonoaudiólogo na Educação, conscientizando-o quanto à necessidade do desenvolvimento de ações voltadas à promoção de saúde, que inclui a aprendizagem no contexto escolar, mostrando novas propostas que vão além da detecção de problemas².

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), ciente de sua responsabilidade quanto à normatização das ações profissionais, publicou, em 1999, a Resolução 232/99⁸ que, pela primeira vez, define a atuação do fonoaudiólogo na escola. Esta Resolução foi revogada pela Resolução nº 309, de 01 de abril de 2005⁹, que dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Em 2010, a Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010¹⁰, dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional, reconhecido pelo CFFa.

A Resolução nº 309/2005⁹, avança em relação à Resolução 232/99⁸, apontando que o Fonoaudiólogo deve desenvolver ações, em parceria com os educadores, com o objetivo da promoção, aprimoramento, e prevenção de alteração dos aspectos relacionados à audição, linguagem oral e escrita, motricidade oral e voz, e também para favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

O Art. 3º da Resolução 387/2010¹⁰, define as competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional, valorizando, entre outras questões, o conhecimento das políticas públicas de educação e a colaboração para a melhoria da qualidade de ensino, nos aspectos relacionados à comunicação humana. As competências elencadas se aplicam também a todos os fonoaudiólogos que atuam na educação, independente do título de especialista na área.

Em ambas as resoluções, é vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições educacionais de educação infantil, ensino fundamental e médio, exceto em casos determinados nas Políticas da Educação Especial vigentes.

A atuação do fonoaudiólogo, em parceria com as Instituições Educacionais, pode ocorrer diretamente nas unidades escolares, seja ela pública, privada ou filantrópica, nas Secretarias de Saúde ou Educação, vinculando-se à equipe escolar ou por meio de trabalhos de assessoria e consultoria⁶.

Quando vinculado ao Setor da Saúde, o fonoaudiólogo deve conhecer o conjunto das políticas públicas de saúde que estruturam o SUS, particularmente aquelas de natureza intersetorial. Na Atenção Básica, o fonoaudiólogo encontra locus privilegiado para a atuação no território da área de abrangência das unidades de saúde, onde se localizam diferentes equipamentos sociais, inclusive as instituições educacionais.

A Política Nacional da Atenção Básica (PNAB)¹¹ é o resultado de experiências de diversos atores sociais, como usuários, trabalhadores, gestores e movimentos sociais, comprometidos com o desenvolvimento e fortalecimento do Sistema Único de Saúde e com a qualidade de vida da população.

No Brasil, a Atenção Básica¹¹ é um conjunto de ações de saúde, individual e coletivo, que compreende desde a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e a manutenção da saúde, que visa o desenvolvimento de uma atenção integral, para impactar na situação de saúde e empoderamento dos indivíduos.

A Atenção Básica tem como diretrizes: (1) ter território adstrito, para permitir o planejamento, a programação descentralizada e o desenvolvimento de ações setoriais e intersetoriais com impacto na situação, nos condicionantes e determinantes da saúde das coletividades sempre considerando o princípio da equidade; (2) proporcionar acesso universal e constante a serviços de saúde resolutivos e de qualidade, caracterizados como porta de entrada da rede de atenção; (3) integrar as ações programáticas e demanda espontânea, articular as ações desde a promoção à saúde até a reabilitação, trabalhando de forma multiprofissional, interdisciplinar e em equipe, por meio da gestão do cuidado integral dos usuários e da rede de atenção; (4) estimular a participação dos atores sociais, para ampliar a autonomia e capacidade de construção do cuidado à saúde de todos os usuários do território adscrito.

Dentre as atribuições inerentes a todos os profissionais que compõem a Atenção Básica, inclusive o Fonoaudiólogo, pode-se destacar: (1) Participar do processo de territorialização e mapeamento da área de atuação da equipe, identificando grupos, famílias e indivíduos expostos a riscos e vulnerabilidades; (2) Realizar o cuidado da saúde da população adscrita, prioritariamente no âmbito da unidade de saúde e, se necessário, no domicílio e nos demais espaços comunitários (escolas, associações, entre outros); (3) Praticar cuidado familiar e dirigido a coletividades e grupos sociais; (4) Realizar trabalho interdisciplinar e em equipe; (5) Realizar ações de educação em saúde à população e (6) Identificar parceiros e recursos na comunidade para ações interseoriais¹¹.

A PNAB 2011 prevê, entre suas ações, o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007¹². Trata-se de uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e Educação, com o objetivo da atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público básico, no âmbito das escolas e Unidades Básicas de Saúde. O PSE deve estar vinculado à equipe da Atenção Básica, que realizará visitas periódicas e permanentes às escolas, para avaliar as condições de saúde dos educandos, bem como proporcionar o atendimento à saúde durante todo o ano letivo, a partir das necessidades locais de saúde identificadas. Dentre as ações de saúde previstas, algumas devem ser executadas pelo Fonoaudiólogo como a avaliação auditiva, a inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas e a educação permanente em saúde, considerando a atenção, promoção, prevenção e assistência, e deverão estar articuladas com a rede de educação pública básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS.

O Fonoaudiólogo é um dos profissionais que pode contribuir com a Saúde Escolar de todos os atores sociais envolvidos neste espaço: os educandos, educadores, equipe pedagógica, famílias e cuidadores. Sua participação, apoiando-se no referencial teórico da Promoção da Saúde favorece a democratização das informações e um trabalho conjunto de toda a sociedade para a superação dos problemas, envolvendo a descentralização do poder e as ações multidisciplinares e intersetoriais,

além da participação da população na formulação de políticas públicas e nos processos de decisões ¹³.

Esse capítulo visa relatar o Programa de Atenção à Saúde Escolar do Serviço de Fonoaudiologia, do Município de Mogi Mirim, uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com 86.244 habitantes (IBGE/2010)¹⁴. A cidade conta, no âmbito municipal, com onze Unidades Básicas de Saúde, duas equipes da Estratégia da Saúde da Família, na zona rural, um Centro de Especialidades, onze Centros de Educação Municipal da Primeira Infância (CEMPI), dezenove Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB), um Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI) e salas para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Histórico do serviço

O serviço de Fonoaudiologia, existente desde a década de 80, iniciou suas ações com o trabalho voluntário de uma Fonoaudióloga, voltado ao atendimento dos surdos. Após dois anos, ocorreu o primeiro concurso público para o Departamento de Educação, com a contratação de duas Fonoaudiólogas para compor a equipe do Centro Municipal de Reabilitação da Aprendizagem Escolar (CMRAE), a fim de oferecer atendimento clínico às crianças da Educação Infantil e aos Surdos. Em 1988, o mesmo Departamento contratou mais duas profissionais, sendo que uma delas dispôs de parte de sua carga horária para implantar o serviço de Audiometria no Departamento de Saúde (DS).

Na década de 90, o DS contratou a primeira Fonoaudióloga para o atendimento clínico. Nessa mesma época, o Departamento de Educação inaugurou o Centro de Atendimento Municipal ao Deficiente Auditivo (CAMDA) e contratou mais uma profissional para atendimento clínico na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na Educação, até 1995, as ações eram voltadas exclusivamente à reabilitação das crianças da educação infantil que, ao completarem

sete anos, eram encaminhadas ao Departamento Saúde e entravam em uma lista de espera. No início de 1996, foi proposto um projeto com objetivo de inserção de ações coletivas nas Instituições de Educação Infantil, que foi aceito pelo gestor. No CMRAE, foi instituído o primeiro livro de registro de todos os atendimentos, o que favoreceu a definição do perfil da população atendida e a justificativa para a contratação de mais quatro profissionais, totalizando seis Fonoaudiólogas neste setor.

O DS contava com duas profissionais, para exame de audiometria, acompanhamento de usuários com próteses auditivas, atendimento clínico das crianças até 6 anos que não frequentavam a escola, e, a partir dos sete anos, do ensino fundamental das Escolas Estaduais. Em 1997, a Faculdade de Fonoaudiologia PUC-Campinas propôs ao DS um projeto vinculado a um estágio obrigatório, para inserção da fonoaudiologia na Atenção Básica, em duas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Foram desenvolvidas ações de promoção de saúde nas UBSs e em duas instituições de educação infantil da área de abrangência da unidade, baseadas nos conceitos de território e responsabilidade sanitária. O relatório deste estágio apontou a importância do projeto, uma vez que o Diretor do DS, após análise do documento, solicitou à equipe multiprofissional do Centro de Especialidades de Mogi Mirim (Fonoaudióloga, Psicóloga e Assistente Social) a continuidade de ações voltadas a essa população, no ano seguinte. Pode-se dizer que o impacto da integração ensino/serviço favoreceu o início de um novo olhar à saúde no município.

Na mesma época, um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sugeriu a aplicação de um protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento da Função Visual e de Linguagem, destinado aos lactentes¹⁵. Inicialmente, o projeto piloto ocorreu em três Unidades Básicas de Saúde, incluindo ações de promoção e prevenção à saúde, com a participação da equipe multiprofissional da unidade.

Em 2000, a partir de uma reorganização administrativa, por decisão do gestor municipal, as Fonoaudiólogas do Departamento de Educação foram transferidas para o Departamento de Saúde, cons-

tituindo-se uma equipe única, com uma coordenação da área. Vale salientar que, apesar da tomada de decisão de instância superior, o serviço se organizou a fim de preservar as conquistas anteriores e de ampliar e diversificar as ações, baseando-se nos princípios do SUS.

Bases legais e teóricas para a reestruturação do serviço

O Sistema Único de Saúde (SUS) é regulamentado pelas Leis Federais nº 8.080¹⁶ e nº 8.142¹⁷, sancionadas em 1990.

Os princípios e diretrizes do SUS são: 1. Universalidade - assegura o direito à saúde e acesso ao conjunto das ações e serviços de saúde oferecidos pelo sistema a todos os cidadãos, sem discriminação; 2. Integralidade - pressupõe considerar todas as dimensões do processo saúde doença que possam afetar os indivíduos e a coletividade, por isso, os usuários devem ter acesso ao conjunto de ações e serviços, garantindo a promoção, a proteção, a cura e a reabilitação; 3. Equidade - assegura o acesso às ações e aos serviços de saúde, priorizando os usuários com maior risco de adoecer e morrer; 4. Direito à informação - garante por lei que o usuário domine as informações a respeito da sua saúde individual e dos riscos que afetam a saúde coletiva; 5. Utilização da epidemiologia, com o objetivo de estabelecer as prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática; 6. Participação da comunidade, por meio das Conferências de Saúde e dos Conselhos de Saúde; 7. Descentralização, com ênfase na municipalização da gestão dos serviços e ações de saúde e 8. Regionalização e Hierarquização da rede de serviços de saúde.

A garantia da Saúde como direito social, na Constituição Federal de 1988⁷, apontou a necessidade da participação de diferentes categorias profissionais para o alcance do princípio da integralidade, permitindo a ampliação dos direitos individuais e coletivos.

Com o objetivo do cumprimento das Leis regulamentadoras do SUS e considerando a amplitude destes princípios, diretrizes e a complexidade das necessidades em saúde, ficou evidente a importância da participação da Fonoaudiologia na organização dos serviços e ações que compõem o SUS, articulando-as ao Sistema Educacional.

Ainda na década de 90, decorrente da promulgação da Constituição de 1988⁷ também se conclui a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sendo sua nova versão divulgada em dezembro de 1996, com a publicação da Lei 9394/96¹⁸.

Garantida como direito social, a educação ganha espaço na agenda nacional e passa a ser entendida como instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação infantil, até então marginalizada e vinculada às instâncias de assistência social, transforma-se na 1ª etapa da educação básica, entendida como um direito da criança e uma opção da família.

A LDB prevê que a educação infantil seja oferecida em creches, para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito na escola pública, dos 6 aos 14 anos, constitui-se dever do Estado e da família, e direito para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O art.71, que se refere ao financiamento da educação, define que não se constituirão despesas com educação aquelas realizadas com “... assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”¹⁸.

Observa-se que o fonoaudiólogo, como profissional de saúde, nem chega a ser citado. Talvez, a baixa inserção nos quadros da educação justifique esta omissão, embora se possa inferir que o fonoaudiólogo também não está incluído nas despesas financiadas com as verbas da educação. Decorrente desta interpretação, observa-se que, em muitas secretarias ou departamentos de educação, os fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais da saúde têm sido transferidos para as secretarias ou departamentos de saúde, como ocorreu em Mogi Mirim.

A solução encontrada pelos serviços de fonoaudiologia, vinculados às secretarias ou departamentos de saúde, tem sido a inserção na atenção básica. A partir do mapeamento do território onde atua o fonoaudiólogo, é possível identificar as unidades escolares e desenvolver propostas envolvendo diferentes categorias, numa perspectiva interdisciplinar e intersetorial. Ao atuar nas instituições educacionais,

a partir da rede básica de saúde, o fonoaudiólogo deve ter como base a identificação e análise das condições que determinam a saúde e a doença, de modo intervir nesse processo.

A adoção do paradigma da Promoção de Saúde configura-se como alternativa que viabiliza ações e serviços intersetoriais. Previs-ta na Constituição de 1988⁷, a gestão democrática de ensino público apresenta-se na LDB através de alguns princípios, que inclui a “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equi-valentes”, art. 14¹⁸. Este dispositivo abre a possibilidade de co-respon-sabilizar as famílias pelo processo educacional, o que favorece as ações de promoção de saúde propostas pelo fonoaudiólogo.

A partir da Constituição Federal e da regulamentação do SUS e da LDB, têm sido publicadas inúmeras políticas públicas, de saúde e educação, que devem nortear a organização dos serviços de Fono-audiologia. A atuação no Sistema Educacional, a partir da vinculação administrativa da equipe ao SUS, pode qualificar as ações de promoção da saúde envolvendo todos os atores que participam do contexto edu-cacional, considerando que a habilidade comunicativa é fundamental para se atingir os três grande objetivos da educação – desenvolvimento pessoal, condições para cidadania e capacitação para o trabalho.

Os altos índices de repetência e evasão, principais “sintomas” do fracasso escolar, têm demonstrado que o direito à educação não está assegurado a toda população em idade escolar. Embora o acesso à es-cola esteja praticamente universalizado no Brasil (acima de 95% da população), é preciso reverter o processo de exclusão dos alunos de 6 a 14 anos. A democratização da escola revela-se, assim, como democra-tização do acesso à escola, mas não da escolarização¹⁹. Além do acesso, é fundamental que se garanta a permanência da criança, numa escola de qualidade.

A questão do rendimento escolar deve ser analisada, consideran-do-se seus múltiplos determinantes, intra e extra-escolares. Historica-mente, as escolas não têm conseguido cumprir sua função socializado-ra do conhecimento humano acumulado e tem atribuído esta dificul-dade a características familiares ou individuais do aluno. Da mesma forma que os profissionais da educação atribuem o não-aprender na

escola a problemas de saúde ou emocionais, **atribuem** delegam aos profissionais de saúde a tarefa de solucionar os problemas¹⁹.

É fundamental que a atuação dos profissionais da saúde tenha como meta a promoção da saúde, que só será atingida em parceria com os profissionais da educação. Para isso, é preciso conceber o fracasso escolar como um evento dependente da estrutura política, social e econômica do país e da estrutura política e pedagógica da escola¹⁹. Os profissionais da saúde, devem compartilhar as diferentes práticas que levem a um melhor desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, a otimização do desempenho escolar.

Sem querer transformar radicalmente o que já existe ou construir tudo de novo, podemos contribuir para o re-olhar os alunos, as situações, as ações e relações que se estabelecem no cotidiano da instituição escolar⁷. Além disso, é preciso valorizar a participação dos pais, atendendo-os individualmente ou em grupos, enfatizando o papel que desempenham no processo de desenvolvimento de seus filhos e na melhoria da escola.

Estrutura a partir de 2000

A partir de 2000, com a instituição da Gestão de Fonoaudiologia no serviço, parte das ações foi descentralizada para todas as Unidades Básicas de Saúde do município, que passaram a ser a Porta de Entrada para todas as necessidades, e aos outros níveis de atenção, não havendo restrições quanto à idade e patologia para os atendimentos. Ao longo do tempo, construíram-se os projetos para todas as ações, protocolos de atendimentos e projeto terapêutico singular.

Foram definidos fluxogramas para todos os projetos e atendimentos, nos dois níveis de atenção, com o objetivo de organizar o processo de trabalho da Fonoaudiologia em interface com os demais profissionais da saúde e educação, publicizados a toda rede pública. Anualmente, é realizado o perfil da demanda, segundo sexo, faixa etária, nível de escolaridade, origem do encaminhamento, queixa e conduta. O uso da epidemiologia nos sistemas e serviços de saúde pro-

porciona o estudo da situação de saúde da população, a investigação sobre as causas e explicações sobre os problemas prioritários de saúde e avaliação do impacto em saúde dos serviços, tecnologias e demais ações, contribuindo para os processos de tomada de decisões em saúde.

Atualmente, o serviço conta com 12 profissionais concursados e está estruturado nos seguintes níveis / ações:

(1) Atenção Primária: triagem; vigilância do desenvolvimento (Recém-nascido e crianças até quatro anos), por meio de protocolos que também contribuem para promoção do aleitamento materno, redução dos hábitos viciosos; atendimento a gestante; atuação nas instituições educacionais do território; orientações aos pais e/ou cuidadores; lista de espera assistida, projeto cantoterapia voltado aos idosos e capacitação ao Agentes Comunitários de Saúde.

(2) Atenção Especializada: terapia fonoaudiológica, avaliação audiológica (Triagem Auditiva Neonatal Universal, Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico, Audiometria e Imitanciometria), Acompanhamento de usuários que utilizam aparelho de amplificação sonora individual, Educação Especial, ADOT (Atendimento Domiciliar Terapêutico) e Saúde do Trabalhador. A equipe participa de campanhas de prevenção e promoção ao aleitamento materno, voz, gagueira e audição, que são realizadas nos dois níveis de atenção e nas instituições educacionais.

A equipe participa de atividades do Controle Social como Conselhos Municipal de Saúde, de Educação e do Idoso, Conferências Municipais de Saúde, Educação e da Pessoa com Deficiência, Fórum Permanente da Educação, além do Comitê do Aleitamento Materno e de Prevenção ao óbito neonatal, materno e infantil. Tem havido articulação com o Poder Legislativo por meio do qual foram elaboradas e sancionadas Leis: “Prevenção e Promoção da Saúde Vocal dos Educadores Municipais” e “Triagem Auditiva Neonatal Universal”.

Programa saúde escolar do município de Mogi Mirim

O Programa Saúde Escolar do Município vincula-se à Atenção Básica, de modo descentralizado, com o objetivo de uma adequada distribuição de serviços para a promoção da equidade de acesso e otimização de recursos. Preconiza-se a articulação entre prevenção, promoção e recuperação no cuidado prestado a todo usuário que utiliza e tem direito ao SUS, bem como as ações intersetoriais para o alcance da qualidade de saúde individual e coletiva.

Portanto, o Fonoaudiólogo do território responsabiliza-se pelas ações na Unidade Básica de Saúde e pelas ações extramuros, nas instituições educacionais de educação básica.

A integração entre os Sistemas de Educação e de Saúde pode ocorrer a partir da UBS, entendida como espaço que centraliza e coordena as ações coletivas realizadas nas creches, escolas e outros espaços sociais, denominadas de extramuros. Estas ações permitem conhecer a realidade das instituições e a natureza dos ditos “distúrbios”, que são encaminhados à UBS ou outros equipamentos de saúde. A possibilidade de participação de diferentes categorias profissionais, constituindo equipes interdisciplinares, exige planejamento e organização de ações articuladas entre a saúde e a educação. Considerando o potencial que as escolas possuem de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais saudáveis, as diferentes especialidades da área da saúde e educação devem partilhar tempo, energia e recursos financeiros, potencializando-os.

Toda ação assistencial prestada ao escolar no contexto da escola visa, fundamentalmente, a educação em saúde de toda comunidade educacional. O atendimento, por qualquer profissional da área da saúde, não deve constituir-se num fim em si mesmo, mas num meio para a educação em saúde.

A Saúde Escolar, como parte da saúde em geral, deve envolver a criança em idade escolar, dentro ou fora da escola, sendo responsabilidade de todos, tanto dos órgãos governamentais como comunitários. A sua importância está na colaboração efetiva para a formação do homem e do cidadão. Ela está ligada a um compromisso de vida melhor e mais saudável para todos²⁰.

Os objetivos do Programa de Atenção à Saúde Escolar, do Município de Mogi Mirim, são: Geral – Promover a saúde integral da comunidade escolar e integrar a Saúde Escolar às demais ações da área da saúde; Específicos: (1) Contribuir para universalizar o acesso ao Sistema Educacional; (2) Promover a reflexão sobre as concepções, posturas e ações vivenciadas no contexto escolar; (3) Compartilhar com os educadores, diferentes práticas que colaborem para a otimização do desempenho escolar; (5) Valorizar a participação da família, no processo de aprendizagem, viabilizando a discussão de propostas da área de saúde, dirigidas aos escolares; (6) Valorizar a participação dos funcionários, no ambiente escolar em geral, viabilizando discussões sobre suas dificuldades; (7) Identificar, precocemente, as situações que possam interferir no processo ensino-aprendizagem; (8) Identificar fatores de risco relacionados à Comunicação Humana, para elaborar projetos de promoção e prevenção; e (9) Propor medidas para solucionar os problemas encontrados.

As ações destinam-se a toda comunidade escolar dos Centros de Educação Municipal de Primeira Infância (CEMPIs), Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI), Creches filantrópicas e Educação de Jovens e Adultos. São atendidos neste programa: estudantes, educadores, funcionários, direção, equipe técnica, familiares, bem como as crianças em idade escolar, fora da escola.

As ações individuais ou coletivas são planejadas junto a toda comunidade escolar, considerando-se a realidade e necessidade de cada território e instituição.

Ações voltadas aos educadores:

As ações individuais, junto aos educadores, são desenvolvidas em visitas às unidades escolares para educação permanente e observação do desenvolvimento dos estudantes. Este trabalho visa o empoderamento do educador para que desenvolva ações coletivas, de promoção e educação em saúde, com grupos de alunos. As visitas favorecem, ainda, a

discussão de casos com “queixa” de dificuldades na comunicação oral e escrita e sugestão de postura e atividades voltadas para estes educandos.

As ações coletivas têm como objetivo criar um espaço de reflexão em grupo para: (1) definir diretrizes gerais para o trabalho; (2) buscar soluções para situações específicas da unidade educacional ou grupo e (3) atualização e aprofundamento teórico de questões relacionadas à saúde e educação.

A periodicidade das ações depende do interesse de cada unidade educacional, das necessidades de cada grupo e da disponibilidade dos diferentes profissionais, exigindo a definição de um cronograma para cada situação.

As ações coletivas podem ocorrer nos seguintes contextos: planejamento pedagógico, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Reuniões de Equipe.

Além das ações voltadas aos educandos, o programa prevê o cuidado à saúde do educador. Considera-se que as condições do trabalho docente criam um desgaste físico e psicológico que, certamente, comprometem a qualidade de sua prática. Neste sentido, são propostas dinâmicas de grupo e oficinas de Saúde Vocal com ênfase no processo de motivação, comunicação interpessoal e a importância da equipe, com o objetivo de otimizar as condições de trabalho e garantir sua saúde global.

O sucesso escolar depende de um conjunto de fatores intra e extraescolares, por isso a atuação com funcionários é importante para valorizar o papel de cada ator social envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Para o alcance desse objetivo, são realizadas dinâmicas de grupo, momento para trabalhar a comunicação e relacionamento da equipe, por meio da reflexão do papel de cada profissional e da importância de cada um dentro da escola.

Ações voltadas aos educandos:

A atuação com os alunos pode ocorrer direta ou indiretamente. O programa pressupõe ações diretas com o corpo discente das unidades educacionais, tais como: (1) grupos educativos para promoção da

saúde, que são organizados por faixa etária ou nível de escolaridade e abordam temas voltados para a garantia do desenvolvimento global e educação em saúde, como por exemplo: Campanhas de Saúde Auditiva, Vocal, Aleitamento Materno, entre outras; (2) atendimento às necessidades individuais para proteção e recuperação da saúde dos estudantes. Quando necessário, os casos são direcionados ao serviço de saúde para atendimento médico (em diferentes especialidades), odontológico, fonoaudiológico, psicológico, de enfermagem, serviço social, orientação nutricional, entre outros. O acesso a cada especialidade é definido a partir da organização e funcionamento de cada serviço. Pode ocorrer por meio de ações nas UBSs ou qualquer outro equipamento da área da saúde, dependendo da complexidade de cada caso. Além disso, o programa prevê ações indiretas aos estudantes, por meio da parceria com os educadores e os pais.

Na Unidade Básica de Saúde, os educandos da Educação Infantil são atendidos para Acompanhamento do Desenvolvimento, por meio de Protocolo Específico, até os quatro anos de idade. Além disso, a Triagem Fonoaudiológica para todos os alunos pode ser realizada por procura espontânea ou a partir de encaminhamento da unidade escolar e demais profissionais da área da saúde, sem restrição de idade ou queixa.

Ações voltadas aos pais:

A atuação com os pais se dá por meio de: (1) Ações coletivas que ocorrem a partir de convite para todas as famílias, para discutir assuntos gerais relacionados à promoção / prevenção e/ou necessidades específicas de cada unidade educacional, ou temas sugeridos pelos pais; e (2) Grupos de Risco que são organizados para grupos menores de pais, para orientação de temas específicos, relacionados a dificuldades / risco de cada grupo (por exemplo: gagueira, hábitos bucais viciosos, atraso no desenvolvimento, letramento, entre outros).

O atendimento integral às necessidades da comunidade escolar prevê a participação de outras categorias profissionais, tanto para as

ações de promoção de saúde como para encaminhamentos, orientações, diagnósticos e tratamentos. A retaguarda para a Saúde Escolar conta com atuação de Fonoaudiólogos dos setores de diagnóstico e atendimento terapêutico da atenção especializada; Médicos (clínico geral, pediatra, neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista); Equipe de Vigilância Epidemiológica; Equipe de Enfermagem; Psicólogos; Cirurgiões Dentistas; Assistentes Sociais; Nutricionistas; Fisioterapeutas ou outros recursos quando necessário.

A possibilidade de participação de diferentes categorias profissionais, constituindo equipes multiprofissionais, interdisciplinares e inter-setoriais exige planejamento e organização de ações articuladas entre a saúde e a educação. Considerando o potencial que as escolas possuem de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais saudáveis, as diferentes especialidades da área da saúde e educação devem partilhar tempo, energia e recursos financeiros, potencializando-os.

Referências

1. Brasil. Lei nº 6965 de 09 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo e determina providências. Brasília, 1981.
2. Giroto CRM. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador. In: Giroto CRM (org.). *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999.
3. Guedes ZCF. Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção. In: Ferreira LP (org.). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991.
4. Conselho Regional de Fonoaudiologia. *Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo*. Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª região. São Paulo: 2010.
5. Cavalheiro MTP. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: Giroto CRM (org.). *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999.
6. Cavalheiro MTP. Trajetória e possibilidades de atuação do Fonoaudiólogo na Escola. In: Lagrotta MGM e CÉSAR CPHAR (org.). *A Fonoaudiologia nas Instituições*. São Paulo: 1997.
7. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
8. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa. no 232, de 01 de agosto de 1999. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo em escolas e dá outras providências. Brasília, 1999.
9. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa no 309, de 1 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Brasília, 2005.
10. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa. nº 387, de 18 de setembro de 2010, dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional. Brasília, 2011.
11. Brasil. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).

12. Brasil. Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa de Saúde na Escola – PSE.
13. Martins PC; Cotta RMM; Siqueira-Batista R; Mendes FF, Franceschini SCC, Priore SE; Dias G. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [3]: 679-694, 2009.
14. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. IBGE.
15. Lima MCMP, Gagliardo HGRG, Gonçalves VMG. Desenvolvimento da função visual em lactentes ouvintes e surdos: Importância para a aquisição da língua de sinais. *Disturb Comum*. 2001;12(2):239-55.
16. Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a e promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes.
17. Brasil. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde.
18. Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
19. Collares CAL, Moysés, MAA. O Profissional de Saúde e o Fracasso Escolar: Compassos e Descompassos. In: Machado, AM et al. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: CRP-06, 1997.
20. Focesi É. Uma Nova Visão de Saúde Escolar e Educação em Saúde na Escola. *Rev. Bras. Saúde Esc.*, 2 (1): 19-21, 1992.

Percurso de construção de uma Prática de
Fonoaudiologia Educacional em
Rede Municipal de Ensino



Sílvia Guarin Ello Cariola - Fonoaudióloga graduada pela UNIFESP. Especialista em Voz pelo Centro de Estudos da Voz. Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: silviacariola@yahoo.com.br



Simone Aparecida Conceição Favaretto - Fonoaudióloga graduada pela UNIFESP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo CFFa. Especialista em Gestão Escolar pela FAFE-USP e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: simone.favaretto@gmail.com



Andrea Mariz de Medeiros Girardi - Fonoaudióloga graduada pela Universidade de São Paulo, Licenciada em Letras (Língua Portuguesa) pelo Centro Universitário Claretiano. Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: andreamariz@uol.com.br



Renata Cristina Bernardi Gramani - Fonoaudióloga graduada pela PUC-SP. Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP – 2012). Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo (SP), colaboradora do “De Igual para Igual”. Autora de capítulo relacionado ao tema: Diálogo, Educação e Saúde em parceria com o Grupo 25 (2012).

E-mail: renatagramani@uol.com.br



Marcia Azevedo de Sousa Matumoto - Fonoaudióloga pela UNIFESP. Mestre em Linguística e Doutora em Letras (FFLCH/USP). Especializada em Medicina Preventiva – Saúde Coletiva (HC/FMUSP) e Fonoaudiologia nas Ciências (FMUSP). Especializanda em Planejamento, Implantação e Gestão em EAD (UFF). Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo (SP), colaboradora do “De Igual para Igual”. Formadora do DOT EE da Secretaria de Educação PMSP 2014/2015 no tema de CSA. Autora/parceira das publicações do CRFa 2ª região nos temas de Fonoaudiologia na Educação e Inclusão e autora de capítulos relacionados aos temas de Fonoaudiologia e Educação Especial e articulação saúde/educação.

E-mail: marcia.sousa.matumoto@gmail.com



Elaine Cristina Paixão - Fonoaudióloga graduada pela Faculdade São Camilo. Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva pela Faculdade Jaboticabal e em deficiência intelectual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: elainepaixao.in@gmail.com



Denise Pereira Silva - Fonoaudióloga graduada pela Faculdade São Camilo. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: *denisepesil@uol.com.br*



Heidi Mara De Mare - Fonoaudióloga graduada pela PUC-SP, Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fonoaudióloga da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

E-mail: *heididemare1963@hotmail.com*

Percurso de construção de uma Prática de Fonoaudiologia Educacional em Rede Municipal de Ensino

Silvia Guarinello Cariola, Simone Aparecida Conceição Favaretto, Andrea Mariz de Medeiros Girardi, Renata Cristina Bernardi Gramani, Marcia Azevedo de Sousa Matumoto, Elaine Cristina Paixão, Denise Pereira Silva, Heidi Mara De Mare.

Este relato tem por objetivo historicizar o processo de inserção da Fonoaudiologia Educacional, a partir da década de 1990, em uma secretaria de Educação de um município da grande São Paulo, resgatando processos de aproximação da Fonoaudiologia com a Educação, a construção da equipe de trabalho dos fonoaudiólogos da Rede Municipal de Educação e as possibilidades de práticas que foram desenvolvidas para dar suporte à Rede.

Ao falarmos em resgate histórico e processual, temos que considerar que os princípios de trabalho foram embasados e construídos a partir das propostas de Educação Pública do país e do município de atuação. Essa rede municipal de ensino teve início em 1950, no campo da Educação Especial, especificamente com uma classe para munícipes com surdez, cuja oferta foi expandida por volta de 1970. Em 1960, a Educação infantil passou a fazer parte da rede municipal e em 1998 o Ensino Fundamental¹.

Atualmente a Rede é composta por 169 escolas de Educação Básica (que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos, 4 e 5 anos e 6 a 10 anos), 8 escolas de Educação profissional, 6 unidades de complementação educacional e 31 entidades educacionais conveniadas (que ofertam a Educação Básica na faixa etária de 0 a 3 anos)², totalizando aproximadamente 100.000 alunos atendidos³.

Nessa organização da Secretaria de Educação, o fonoaudiólogo compôs, primeiramente, o quadro de profissionais da escola especial para alunos com surdez e deficiência intelectual na década de 1970.

Só em 1992, por meio de concurso público, foi contratada a primeira fonoaudióloga para atuar no ensino comum, compondo o quadro do Serviço de Orientação Técnica (SOT) que era constituído também por orientadores pedagógicos e psicólogos⁴. Em 1998, iniciou-se a municipalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, houve a necessidade de formar um quadro multidisciplinar para esse segmento, o que novamente gerou a ampliação do quadro de funcionários contratados, entre eles, fonoaudiólogos.

A divisão dos segmentos de ensino, em Educação Especial, Infantil e Fundamental, traçou atuações e inserções diferentes dos fonoaudiólogos dentro da Secretaria de Educação, correspondentes aos paradigmas educacionais da época, às especificidades de cada segmento e às diretrizes discutidas nos próprios cursos de graduação em Fonoaudiologia.

As fonoaudiólogas das escolas para alunos com deficiência intelectual e surdos trabalhavam dentro das unidades escolares, em equipe multidisciplinar que objetiva o trabalho de orientação aos professores e pais e a ação educacional e clínica/terapêutica com os alunos⁴.

As primeiras fonoaudiólogas contratadas para o ensino comum, especificamente na Educação Infantil, também atuaram em equipe multidisciplinar com psicólogos e orientadores pedagógicos. Esse serviço tinha por objetivo dar suporte às políticas públicas de Educação do município, à formação continuada dos educadores e realizar acompanhamento às unidades escolares, dentro de suas necessidades e peculiaridades.

A expectativa da Secretaria de Educação (SE) com relação ao trabalho do fonoaudiólogo no ensino comum era de atendimento à demanda de discussão sobre encaminhamentos de alunos para área da saúde e uma ação formativa e complementar no que se refere ao currículo e às práticas e intervenções educacionais. Lembramos que o paradigma vigente nesta época era o de serviços⁵, no qual se pensava, em um padrão de normalidade de sujeito. Assim, a escola comum organizava-se para ensinar somente os alunos ditos “normais”. Os alunos com deficiência eram encaminhados para escolas especiais ou classes especiais dentro das escolas comuns. A concepção de escola

era elitista, não obrigatória, e a exigência era que a criança conseguisse acompanhar o plano de ensino de sua turma.

Para a primeira expectativa da SE a formação acadêmica do fonoaudiólogo embasava a ação como o profissional que avalia e detecta precocemente desvios e os corrige, de forma a reeducá-los e “normalizar” os padrões do sujeito^{6,7,8,9}. Contudo, aprender a ser formador do professor, ator principal nas relações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças-alunos no ambiente escolar, foi algo construído na discussão com as pedagogas da equipe e no processo de constituição do grupo de orientação técnica responsável pela formação continuada da Rede. Para isso, a graduação deu pouco alicerce e os subsídios teóricos para atuação na área educacional eram escassos.

Era, portanto, necessário ressignificar nosso campo de ação, considerando a escola como lugar primordial de constituição de sujeito, primeiro lugar social de acesso das crianças ao conhecimento, com foco na constituição de autonomia, no desenvolvimento de linguagem e aprendizagem de procedimentos.

A primeira experiência foi na discussão e formulação do currículo municipal de Educação Infantil, na qual a equipe multidisciplinar foi responsável pela sua organização, problematização e divulgação na Rede, por meio da formação continuada, focando na sua implementação. O desafio estava lançado e um novo papel se delineava direcionando para um foco mais coletivo, no qual o olhar para as especificidades era uma das etapas da grande tarefa que se tinha: auxiliar a estruturar propostas que trabalhassem os conteúdos do currículo de forma significativa e prazerosa, de modo a tornar a aprendizagem *o foco* e o ensino *o meio*.

Assim, o foco de atuação da Equipe de Orientação Técnica (EOT) junto ao ensino comum (na Educação Infantil e posteriormente no Ensino Fundamental) era contribuir com a SE na análise das necessidades da Rede, atuar em caráter formativo com diferentes públicos, bem como acompanhar e orientar as unidades escolares, no que se refere à elaboração e execução de cada um de seus projetos políticos pedagógicos. O fonoaudiólogo, neste lugar, ora contribuía com seu saber na macropolítica de Educação, ora com o microcosmo das

unidades escolares, por meio da atuação na “equipe referência” que se constituía por um pedagogo, um psicólogo e um fonoaudiólogo, responsáveis por um determinado número de escolas com a função de assessorá-las em suas necessidades específicas.

Resumindo, a atuação no ensino comum começou com uma proposta de triagem dos alunos, prática que era fruto da nossa formação acadêmica, a fim de fazer o levantamento dos desvios e, a partir disso, encaminhamento precoce para “correção”. Associaram-se a isso ações formativas, em parceria com os orientadores pedagógicos, para professores e equipes de gestão (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos), para a implementação do currículo da Educação Infantil da Rede. Seus conteúdos eram voltados para os instrumentos metodológicos dos educadores (registro, observação entre outros) e conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil e ao papel do educador. Dentro da equipe multidisciplinar, outro foco era a discussão das propostas pedagógicas de Língua Portuguesa (comunicação e linguagem) e do brincar.

Entendeu-se, desde o início, que a nossa ação dentro da SE não era clínica/terapêutica, mas institucional, tendo como contribuição o auxílio ao refinamento e incremento do ensino, para que tivesse maior qualidade e significação, no qual os conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem nos interligaram fortemente às propostas educacionais^{7,11,12}.

O detalhamento da queixa do professor sobre o aluno possibilitou a discussão acerca de procedimentos sobre sua ação, propiciou sistematização de dados institucionais da Rede e por escola, desencadeou ações formativas mais amplas e desfocadas do “desvio” dos alunos. Tal sistematização, e consequente análise, foi a chave para a leitura institucional, discussão e definição de diretrizes coletivas para a atuação do fonoaudiólogo educacional na Rede.

Uma das questões recorrentes trazidas pelos professores, naquela época e ainda hoje, era o pedido de confirmação dos seus observáveis sobre o aluno quanto às necessidades de atendimentos nos serviços de Saúde. Alguns deles tinham dificuldades em perceber e sustentar seu papel na aprendizagem escolar dos alunos que apresen-

tavam questões de aprendizagem e/ou deficiência. Por outro lado, era também frequente a solicitação de orientações sobre formas de compreender e auxiliar o aluno na sua necessidade e possíveis correlações com o aprendizado escolar. A amplitude dessa atuação, tanto juntos às unidades escolares quanto no trabalho de análise e organização de diretrizes para a Rede, gerou um desnivelamento entre a quantidade de profissionais e a demanda de trabalho.

As ações formativas foram substituindo as triagens, sendo a observação em sala e/ou contexto escolar a base para o fortalecimento e expansão do papel do fonoaudiólogo como formador, ampliando sua ação ao mesmo tempo em que foi construindo corresponsabilidade da escola e do professor na sua ação com o aluno. Neste sentido, o desenvolvimento de temas mais voltados ao contexto educacional estendeu-se e o discurso fonoaudiológico foi se adequando à linguagem pedagógica, como por exemplo, a discussão da rotina escolar e da organização do trabalho didático.

Em termos administrativos, o Estatuto Municipal do Magistério¹³, que orientava as ações do fonoaudiólogo nessa Rede, apontava como atribuições do cargo, tanto ações voltadas às dificuldades dos alunos quanto para uma atuação mais ampla e abrangente no que se refere à participação no projeto educacional das escolas e nas políticas públicas de Educação da Rede Municipal de Ensino. Havia um plano de trabalho elaborado pela equipe multidisciplinar que norteava a ação de todos os profissionais, o qual, por sua vez, devia ser baseado na avaliação das necessidades de cada escola. O público alvo poderia ser o aluno, sua família, o professor, a equipe de gestão da escola e, ainda, a própria Secretaria de Educação¹⁴.

Em 1998 toma força a discussão, de forma abrangente, acerca da implantação de uma política inclusiva que atenda as especificidades dos alunos, as necessidades dos professores e as adaptações no contexto escolar, resultando em ações conjuntas entre a Educação Especial e ensino comum, que até então eram segmentos separados. A entrada de alguns alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum já ocorria, mas estava vinculada à concepção de serviços⁵ e ao objetivo de socialização e convívio social e/ou inserção de alunos

com deficiência já “preparados” para frequentar as escolas comuns e conviver com alunos “normais”. É neste ano que a Rede começa a assumir um posicionamento político-administrativo mais favorecedor da inclusão, buscando a superação do paradigma de serviço para o de suporte⁵, discutindo com as equipes escolares o direito de todos ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na escola comum.

Neste sentido, a discussão do processo de identificação das necessidades educacionais especiais^{16,17}, tal qual preconizado na Declaração de Salamanca¹⁸, acaba acontecendo, paralelamente, no ensino comum e na Educação especial, provocando a participação da escola comum, ou seja, do professor, da equipe gestora e da EOT- referência.

O processo de transformação para um sistema educacional inclusivo, que garantisse o direito das pessoas com deficiência frequentar e aprender com qualidade na escola comum foi, e ainda é, tão complexo, que demandou múltiplos olhares e processos formativos. Ele também foi responsável pela construção de uma maior articulação e aproximação entre o papel dos fonoaudiólogos da SE, uma vez que todos tornam-se responsáveis pelo suporte ao poder público para que este pudesse cumprir com seu papel social junto ao ensino comum e buscando a desconstrução da escola/classe especial.

Na Educação especial o fonoaudiólogo estava vinculado a uma unidade escolar e compunha, em equipe multidisciplinar, a equipe de orientação técnica. Além disso, participava de serviços de avaliação específica que realizava a identificação das características individuais do aluno avaliado, dos serviços e modalidades que melhor atendessem suas necessidades (escola comum, especial ou de bolsa), assim como orientava procedimentos para o plano educacional, atuação fundamentada teoricamente na Psicologia, Psicopedagogia, Linguística e a Pedagogia¹⁵.

Com a discussão do sistema de ensino inclusivo, a atuação do fonoaudiólogo na Educação Especial foi se modificando, de um caráter clínico/terapêutico para uma vertente mais educacional e formativa, caracterizada pelo acompanhamento do trabalho pedagógico planejado e executado com cada aluno e para cada grupo/classe da escola especial ou da classe especial/integrada em prédios da escola

comum. Passou-se, assim, a ter uma ação mais próxima entre os fonoaudiólogos que estavam na escola especial e no ensino comum. No entanto, ainda estavam ligados a diferentes segmentos, não havendo a transversalização da Educação Especial no ensino comum.

Esse processo influenciou também a Rede que reformulou progressivamente o papel da escola especial e comum. De um lado e de outro, houve uma crescente discussão sobre direitos individuais, qualidade de ensino e papel da escola como agente transformador da sociedade.

Outro desafio institucional relacionado à reformulação da Educação especial foi a destituição da classe especial dentro da escola comum, ação que teve papel fundamental do fonoaudiólogo, uma vez que as questões de comunicação e linguagem se colocavam intensamente neste processo de reinserção e inserção¹⁹.

Essa mudança de perspectiva culminou também com o fechamento do serviço de avaliação específica e a transferência do gerenciamento das classes especiais e salas de recursos da Educação Especial para o ensino comum (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e, com ela, a responsabilidade pela formação e acompanhamento dos professores que atuavam nestes serviços^{20,21,22}. Esse contexto educacional gerou uma discussão interna importante entre o grupo de fonoaudiólogos da Educação Básica, no que se refere à reformulação das suas atribuições profissionais, a medida que a Educação Especial deixou de ser uma modalidade de ensino e passou a ser um serviço que transversaliza o ensino comum, tendo como consequência também a reorganização dos cargos, lotando todos os fonoaudiólogos no ensino comum, conforme foram sendo reformuladas e extintas as escolas especiais.

Outra etapa de ação para a implantação de um sistema educacional inclusivo e de melhor qualidade de ensino foi desenvolvido junto à Educação Infantil e Ensino Fundamental, no qual toda EOT, incluindo o fonoaudiólogo, contribuiu para as novas propostas curriculares da Rede²³.

Frente ao novo contexto do sistema de ensino e a possibilidade de reformulação administrativa das atribuições do fonoaudiólogo na SE, valorizou-se o fonoaudiólogo como formador, parceiro que pau-

ta sua ação na análise da demanda e identificação das necessidades formativas das escolas, seja ela feita de modo individual (por unidade escolar) ou coletiva (da rede de ensino). Parceria implica em ter competência para um olhar distanciado e crítico sobre a realidade escolar e ser corresponsável na busca de soluções para superar dificuldades enfrentadas pela equipe escolar²⁴. Dessa forma, a equipe de fonoaudiólogos da SE redefiniu suas atribuições de atuação tanto com as demandas provenientes das escolas quanto aquelas definidas pela Secretaria de Educação, voltando-se ora para uma atuação mais individualizada em cada unidade escolar ora para a análise e proposição de políticas públicas para o município ^{4,25,26,27}, a partir de ações voltadas a formação e assessoria ao processo educacional. A grande diferenciação de atribuição foi a consolidação do papel de formador e assessor, com foco mais institucional, minimizando o olhar sobre o desvio e valorizando as singularidades do processo de aprendizagem.

A qualificação da ação educativa e/ou o atendimento à diversidade provocou maior proximidade entre o trabalho do fonoaudiólogo e o do professor do ensino comum de forma mais sistemática e específica, gerando propostas de grupos de discussão sobre comunicação e linguagem e comunicação alternativa, na busca de apoio e suporte a alunos matriculados no ensino comum, advindos ou não de escolas e/ou classes especiais, e aprimoramento da prática pedagógica nestes grupos/classe, nos anos subsequentes^{28,29,30}.

A prática de atuação do fonoaudiólogo da SE foi se adequando com objetivo de atender dois princípios: ajustar a observação do professor à possibilidade do aluno, considerando sua faixa etária, e aprimorar o currículo proposto para todos os alunos^{26,29,31,32}. Essa organização teve como base uma visão ampla do sistema de Educação Municipal, a participação na análise das necessidades estruturais, humanas, de ensino-aprendizagem e formativas da Rede, bem como na proposição de mudanças e adequações, resultando em uma mudança de paradigma na atuação da Fonoaudiologia Educacional⁴, que tem, como pressupostos, a compreensão da linguagem como constitutiva dos sujeitos em seu caráter social e cultural e, principalmente, com o compromisso da Fonoaudiologia com a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem^{21,27,33,34,35}.

A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município, contou desde o início, com a participação das fonoaudiólogas da SE, que colaboraram com a proposição e organização desse serviço bem como com a formação dos professores de educação especial^{36,37,38,39}. Em 2008, complementando as ações já iniciadas, a SE assinou o *Compromisso “Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR)”*, que propiciou ao município o recebimento dos equipamentos para as salas de recursos multifuncionais e a formação, em nível de especialização, de professores sobre o atendimento educacional especializado oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Essa adesão, junto com as ações já adotadas em nível municipal anteriormente, levou à grande reformulação dos serviços ofertados pela Educação especial.

Além das discussões e reformulações dos acompanhamentos e serviços de Educação especial, outras temáticas, vinculadas à discussão da inclusão, com diferentes públicos-alvo (inspetores escolares, por exemplo), ampliaram ainda mais a ação formativa e de assessoria do fonoaudiólogo do ensino comum em uma formação continuada sobre o tema da inclusão para todos os professores e equipes gestoras da rede de Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

Outros pontos surgiram como necessidades formativas: o alinhamento conceitual entre deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as atribuições do professor de AEE e o estudo de caso (conforme abordado pelo MEC em sua formação com os professores de AEE). As formações específicas aos professores de AEE discutiram linguagem e comunicação, recursos de comunicação suplementar e alternativa e também tecnologia assistiva³⁹ com o objetivo de fornecer suporte educacional aos alunos público-alvo desse serviço (deficiência auditiva, visual, física e intelectual, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades).

A atuação do fonoaudiólogo da SE passou a ser assim totalmente voltada para o ensino comum, determinada para todas as especificidades e peculiaridades do público que o frequenta, com deficiência ou não, em ações de assessoria, formação e gerenciamento de diferentes

alunos e contextos, de modo a construir o sistema de ensino inclusivo e com qualidade de atendimento para todos.

Considerações Finais

A experiência dessa equipe de fonoaudiólogos, construída nessa rede de ensino, delineou um princípio importante para a Fonoaudiologia Educacional: não impor conteúdos que, a priori, julga-se que a escola deveria saber (Fonoaudiologia como foco), mas sim, atuar a partir das necessidades reais (Escola como foco)^{40,41}. Isso só foi possível pela conciliação das observações do contexto escolar e do aluno em relação a esse contexto, bem como atendendo as demandas previstas pela SE. Para isso, foi necessário vínculo com a escola, conhecimento da comunidade escolar e da sua especificidade, e análise global de modo que fundamentasse planos de ação a curto, médio e longo prazo. O trabalho no setor público exige clareza de que se está a serviço das necessidades dos munícipes, e não da gestão administrativa, o que implica, muitas vezes, em indicar modificações no sistema.

Para a organização do trabalho do fonoaudiólogo na Educação, foram fundamentais as reuniões coletivas com a equipe multidisciplinar, reuniões entre as fonoaudiólogas da SE além de assessoria externa e estudo coletivo, embasando e fortalecendo, dessa forma, a Fonoaudiologia, enquanto especialidade da Saúde, dentro da Educação.

Observa-se que a história da Fonoaudiologia, neste município, acompanha a história recente da profissão no Brasil. Num curto espaço de tempo, houve muitas modificações, mas ainda muito há de se percorrer, pois falar de Fonoaudiologia Educacional no Brasil é falar de Educação no Brasil. Vemos, então, o grau de responsabilidade que temos. Para isso, ainda é necessário muito estudo coletivo entre os profissionais da área e com outras áreas.

O redimensionamento das triagens feitas inicialmente para a avaliação e observação do aluno e de suas especialidades gerou uma mudança de perspectiva de trabalho, que não negligencia a detecção precoce, mas foca na queixa escolar. A partir da queixa da escola, so-

licitando a discussão sobre o aluno, busca-se olhar toda a dinâmica envolvida²⁶ e auxiliar na reflexão sobre o diagnóstico pedagógico em detrimento do diagnóstico clínico e o aprisionamento que ele pode causar^{16,17}.

Mesmo com todo esse processo de trabalho, ainda depara-se com questões relacionadas ao binômio normal-patológico e às singularidades das diferentes produções infantis, que ainda são frequentemente reduzidas ao funcionamento orgânico⁴². Isso aparece fortemente em algumas escolas que buscam se isentar da responsabilidade pela aprendizagem do aluno, ficando para a criança-aluno uma rotulação com possível estigmatização, o que pode interferir na autoestima, autoconceito e na autoimagem⁵. Da mesma maneira, os professores, ao se depararem com diagnósticos clínicos, ainda apresentam resistências e sentimentos de impotência e incompetência. A parceria fonoaudiólogo-educador na elaboração do diagnóstico educacional tem favorecido o fortalecimento dos pontos de observação importantes para cada situação e o ajuste na definição da melhor ação educativa. Essa ação contribui com a materialização da função social do sistema educacional municipal: garantir o direito de aprender a todos os alunos da Educação Básica.

Assim, grande parte do trabalho atual do fonoaudiólogo educacional nesta Rede decorre da queixa escolar^{16,17,43}. Outra parte é construída a partir das necessidades levantadas e observadas na Rede pela EOT²⁶, para a busca das indicações, com diretrizes comuns e claras, princípios norteadores de trabalho em Educação²⁷. A partir das reflexões de algumas pesquisadoras^{7,8,33,44} e das situações vivenciadas, busca-se não patologizar as questões da Educação.

Sempre surgem novos desafios e questões a serem respondidas e solucionadas. Isto fortaleceu e fortalece o papel do fonoaudiólogo da Rede, que foi sempre de construção conjunta na escola, não sobre ou para ela⁴⁰. Dessa forma, novos princípios e ações, análises e reestruturação de respostas às demandas, geram novas ações formativas podendo atingir diferentes públicos-alvo, contextos e temas, pedagógicos ou mais específicos de área, mas que buscam construir reflexão e respostas educacionais para as problemáticas levantadas.

Como detalhamento das ações já discutidas podemos exemplificar:

- gerenciamento do contexto alimentar, na presença ou não de alunos com questões específicas, com adequação de procedimentos e cardápios^{45,46};

- construção de uma escola que considere as singularidades do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos no que se refere à comunicação, linguagem, organização da Língua Portuguesa, oral e escrita, por meios alternativos e/ou suplementares^{32,35,47};

- discussão das propostas educacionais e do processo ensino/aprendizagem³⁵;

- saúde vocal dos educadores e dos alunos, considerando os aspectos ambientais e individuais, assim como a proposta educacional;

- saúde auditiva no ambiente escolar, considerando suas necessidades e possibilidades de soluções;

- adequação dos ambientes físicos das escolas, tornando-os acessíveis, seguros e saudáveis, no que se refere aos aspectos fonoaudiológicos (voz, audição, linguagem e comunicação);

- fortalecimento do ensino e da prática da Língua, de maneira a valorizar a cultura - textos da tradição, espaços da interlocução e suas variações - suas contribuições para a aprendizagem e para a constituição individual dos alunos³⁵;

- indicação, orientação e acompanhamento do uso de tecnologias para favorecer a comunicação e a aprendizagem;

- garantia da circulação da LIBRAS nas escolas³², com ampliação do olhar sobre a surdez e a LIBRAS, minimizando a desvantagem⁴⁸.

Vivemos um tempo de consolidação da mudança paradigmática na Educação e, portanto, do papel do fonoaudiólogo educacional. A Educação Pública tem um papel de destaque quando se trata de pensar e fazer a sociedade que queremos. Há que se pensar que sujeitos serão criados numa prática de linguagem, descrevendo-a, mensurando-a e/ou sistematizando-a. Pensar a linguagem numa perspectiva ideológica e histórica é atuar pela emancipação de todos.

A escolarização de cada criança brasileira dá a dimensão do cidadão que se está formando. Sendo a linguagem, objeto da Fonoaudiologia, estruturante do sujeito e facilitador da circulação social,

entende-se que a ação profissional na amplitude que ela é concebida e dividida aqui pode alcançar, ao mesmo tempo, o aluno bem como os demais atores do cenário escolar e a sociedade atual e futura. Essa é uma luta da Educação! Um objetivo da Fonoaudiologia Educacional! Vamos enfrentá-lo? Nós já começamos e esperamos ter contribuído ao relatar esta experiência, não como um processo finito e único, mas como uma possibilidade, uma fase de grande metamorfose que envolve o nosso ser e atuar em Educação.

Referências bibliográficas

1. Campos EFE. A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos Círculos de Debates [tese] São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. [Acesso 26 set 2012]. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-140600/>>.
2. São Bernardo do Campo. Sumário de Dados 2010 [Acesso 10 out 2012]. Disponível em:<http://www.saobernardo.sp.gov.br/dados1/arquivos/sumariodedados/SBC_DADOS_Capitulo04.pdf>.
3. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica de 2014. [Acesso 12 abr 2015]. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2014/anexo_i_final.xlsx .>.
4. Cariola SG. Fonoaudiologia Educacional: Inserção e Prática no Município de São Bernardo do Campo [Dissertação]. Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Unicamp. 2012.
5. Aranha MSF. Paradigmas da relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. Revista Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nr. 21: 160-173. março, 2001.[Acesso 31 ago 2011]. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>.
6. Figueredo Neto, LE. O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo – seus determinantes históricos e sociais. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Distúrbios da Comunicação, PUC/SP, 1998.
7. Berberian, AP. Fonoaudiologia e História, ano 1:15-16. In Revista Fono Atual, ano 1:15-16. São Paulo: Pancast, 1997.
8. Berberian AP. Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico. São Paulo: Plexus.1995.
9. Masson MLV. É melhor prevenir ou remediar? Um estudo de caso sobre a construção do conceito de prevenção em Fonoaudiologia. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1995.
10. São Bernardo do Campo. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. 1992.

11. Silvestre C. Silva ECP. Antunes SR. Cariola, SG. Silva DP Fonoaudiologia: de onde partimos? para onde vamos?. 17o. Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. 2009.
12. Cavalheiro, MTP. Trajetória e Possibilidades de Atuação do Fonoaudiólogo na Escola. In Lagrotta MGM; César, CPHAR. A Fonoaudiologia nas Instituições. São Paulo: Editora Lovise. 1997.
13. São Bernardo do Campo. Lei nº. 4681, de 26 de novembro de 1998 [Internet]. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo [Acesso 26 set 2012]. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-sao-bernardo-do-campo/725624/lei-4681-1998-sao-bernardo-do-campo-sp.html>>.
14. São Bernardo do Campo Responsabilidades e Ações das Equipes de Orientação Técnica da Secretaria de Educação e Cultura. Secretaria de Educação e Cultura. São Bernardo do Campo. 2004.
15. Bassedas E et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
16. Matumoto, MAS, Gramani, RCB, Silva, MFN. A Queixa do Professor de Ensino Fundamental: Trabalho Formativo e Ressignificação. In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2008, 24 a 27 de setembro; Campos do Jordão, São Paulo. AO – 272/42.
17. Gramani, RCB, Matumoto, MAS, Silva, MFN Diagnóstico Institucional: articulando queixa escolar, diagnóstico clínico e assessoria fonoaudiológica à escola. In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2008, 24 a 27. de setembro; Campos do Jordão, São Paulo.
18. Unesco. Declaração de Salamanca. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca. 1994. [Acesso em 14 out 2012]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.
19. Favaretto, SAC, Caovila, J, De Mare, HM. Contribuições da fonoaudiologia educacional para a extinção das classes especiais na rede regular de ensino. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.
20. Matumoto, MAS, Ramos, EA. Construindo redes de apoio: o papel do fonoaudiólogo que atua na educação básica e a parceria com o professor de educação especial. In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2008, 24 a 27 de setembro; Campos do Jordão, São Paulo.

21. Matumoto, MAS, Moura, MC, Cárnio, MS. Fonoaudiologia, Educação Especial e Educação Inclusiva. In: Anais do 17º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 1º Congresso Ibero-Americano de Fonoaudiologia, 2009, 21. a 24 de outubro: Salvador, Bahia. Mesa Redonda.
22. Favaretto, SAC. Parceria fonoaudiologia-professor no atendimento educacional especializado para uso de comunicação suplementar e alternativa. In: 19º Congresso Brasileiro e 8º Internacional de Fonoaudiologia, 2011, 30 de outubro a 2 de novembro: São Paulo, São Paulo.
23. São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação e Cultura, Proposta Curricular, volume II. São Bernardo do Campo, 2007.
24. São Bernardo Campo Lei nr. 5309-30, de 30 de junho de 2004 [Internet]. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo [Acesso 26 set 2012]. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-sao-bernardo-do-campo/231203/lei-5309-2004-sao-bernardo-do-campo-sp.html>>.
25. Matumoto, MAS, Caovila, J, De Mare, HM, Favaretto, SAC, Girardi, AMM, Gramani, RCB. Possibilidades de Ação em Educação: Contribuições para a reflexão do papel do fonoaudiólogo no ensino fundamental. In: Anais do 17º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 1º Congresso Ibero-Americano de Fonoaudiologia, 2009, 21 a 24 de outubro: Salvador, Bahia.
26. Favaretto, SAC. A observação em sala de aula como estratégia da fonoaudiologia educacional. . In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.
27. Bitar, ML, Lacerda, CBF, Matumoto, MAS. Consultoria, Assessoria e Gerenciamento Fonoaudiológico em Educação. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná. Mesa redonda Saúde Coletiva.
28. Girardi, AMM, Matumoto, MAS, Caovila, J, De Mare, HM, Favaretto, SAC. Atuação Fonoaudiológica no Ensino Fundamental: uma experiência na formação de professores na perspectiva da construção de uma escola para todos. In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2008, 24 a 27. de setembro; Campos do Jordão, São Paulo.
29. Favaretto, SAC, De Mare, HM, Caovila, J, Matumoto, MAS. Atuação Fonoaudiológica na Educação: formação de professores na perspectiva do papel da escola na constituição da linguagem e da fala. In: Anais do 17º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 1º Congresso Ibero-Americano de Fonoaudiologia, 2009, 21 a 24 de outubro: Salvador, Bahia.

30. Favaretto, SAC, Caovila, J, De Mare, HM. O uso da linguagem oral como fator de facilitação do exercício da cidadania: contribuição da fonoaudiologia educacional para a efetivação de práticas democráticas no contexto escolar. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.
31. Favaretto, SAC, Girardi, AMM, De Mare, HM, Matumoto, MAS, Gramani, RCB, Caovila, J. Atuação Fonoaudiológica no Ensino Fundamental: o olhar individualizado provocando a transformação do coletivo para o atendimento à diversidade humana. In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2008, 24 a 27 de setembro; Campos do Jordão, São Paulo.
32. Campeão, MLR, Matumoto, MAS, Fregonezi, RFN, Lima, BP, Marquês, VAV, Franchin, AC. Contribuindo para a inclusão escolar: quando o acompanhamento do fonoaudiólogo educacional pode fazer a diferença. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.
33. Berberian AP, Calheta PP. Fonoaudiologia e Educação: sobre práticas voltadas à formação de professores. In Fernandes FDM e outros. Tratado de Fonoaudiologia. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 682-691.
34. CRFa. A Fonoaudiologia na Educação. Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo. São Paulo: Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região. 2010.
35. Matumoto, MAS, Giroto, CRM. Formação do fonoaudiólogo para a atuação na área de Educação. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.
36. Gramani RCB. Ensino Colaborativo: revisão bibliográfica e da legislação. Trabalho de conclusão do curso de especialização em educação inclusiva – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.
37. Fagliari SSS. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre as políticas federal e municipal [dissertações] São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. [Acesso 14 out 2012]. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/pt-br.php> >.
38. Girardi, AMM, Matumoto, MAS, Salomé, LC. Formação para professores de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado: necessidades e possibilidades. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná.

39. Matumoto, MAS, Antonialli, ACL, Silvestre, C, Gramani, RCB. Comunicação suplementar e alternativa: saberes dos professores que realizam o atendimento educacional especializado. In: 19º Congresso Brasileiro e 8º Internacional de Fonoaudiologia, 2011, 30 de outubro a 2 de novembro: São Paulo, São Paulo. AO1495.
40. Matumoto, MAS. Desempenho em Provas de Consciência Fonológica e Hipóteses de Escrita de Alunos do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
41. Girardi AMD, Silva DP, Silva ECP, Cariola SG. O fonoaudiólogo em uma escola para todos. In: Colóquio Fonoaudiologia na Instituição Educacional, 2003, São Paulo. Colóquio Fonoaudiologia na Instituição Educacional, 2003. p. 48-49.
42. Moyses MAA, Collares CAL. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES. São Paulo, n-28,1992,p.31-47 (p. 45).
43. Souza BP org. Orientação à Queixa Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.
44. Patto MHS. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz,1990.
45. Gramani, RCB, Matumoto, MAS, Girardi, AMM, De Mare, HM, Caovila, J, Favaretto, SAC, Cariola, SG, Silva, DP, Silva, ECP, Silvestre, C, Antunes, SR, Furkim, AM. Gerenciamento da situação alimentar em ambiente escolar de alunos com suspeita de disfagia: construção de um protocolo. In: Anais do 17º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 1º Congresso Ibero-Americano de Fonoaudiologia, 2009, 21 a 24 de outubro: Salvador, Bahia.
46. Caovila, J, Antonialli, ACL, Antunes, SR, Cariola, SG, Gramani, RCB, Girardi, AMM, Matumoto, MAS, Silva, DP, Silva, ECP. A criança disfágica vai à escola. In: Anais do 18º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2010, 22 a 25 de setembro: Curitiba, Paraná. – Prêmio Excelência em Fonoaudiologia da SBFa.
47. Silva, ECP, De Mare, HM. O aluno surdo na escola comum: da creche à EJA – uma história em movimento. In: 19º Congresso Brasileiro e 8º Internacional de Fonoaudiologia, 2011, 30 de outubro a 2 de novembro: São Paulo, São Paulo.
48. Amaral, LA. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino JG. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial.1998.

A interface entre fonoaudiologia e educação
inclusiva: implicações na formação e
profissionalização do fonoaudiólogo

Claudia Regina Mosca Giroto



Claudia Regina Mosca Giroto - Fonoaudióloga, Mestre e Doutora pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)/UNESP/Campus de Marília/SP. Docente do Departamento de Educação Especial e Supervisora do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (CEFPEPI) da FFC/UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr)/UNESP/Campus de Araraquara/SP. Conselheira Fiscal da Associação Brasileira de Alfabetização.

E-mail: *claudia.mosca@marilia.unesp.br*

A interface entre fonoaudiologia e educação inclusiva: implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo

Claudia Regina Mosca Giroto

Introdução

É inegável o avanço científico no campo da fonoaudiologia, nos últimos anos. Particularmente, tem sido observada uma maior inserção da atuação fonoaudiológica em diferentes contextos educacionais. Essa condição tem evidenciado a urgência de sistematização de um conjunto de diretrizes e conhecimentos, com vistas a nortear a composição de conteúdos curriculares que devem figurar nas propostas de formação inicial e continuada, bem como orientar a formação em serviço do fonoaudiólogo que se dedica, mais diretamente, a essa área de atuação^(1, 2, 3, 4, 5, 6).

Concomitantemente, o sistema educacional tem passado por mudanças, sob o paradigma da inclusão, que culminaram na implantação da proposta de educação inclusiva instituída pelas atuais políticas educacionais vigentes^(7, 8, 9). Semelhantemente, políticas públicas em saúde têm sido fortemente fundamentadas no princípio da intersetorialidade e nos paradigmas da promoção da saúde e da inclusão⁽¹⁰⁾.

Observa-se, portanto, uma gradual, mas crescente, transformação do cenário nacional, sob influência de políticas mundiais, com vistas à articulação, por parte de diferentes setores da sociedade, de princípios, metas e estratégias que fortaleçam a ideia de convivência na e com a diversidade, em busca da redução das desigualdades sociais⁽¹¹⁾. Compromisso esse estabelecido entre o governo brasileiro e órgãos internacionais, cujas implicações políticas, econômicas e ideológicas não serão alvo de análise nesse texto^(12, 13). Condicionadas a esse compromisso, dentre outras metas, encontram-se, por exemplo, a promoção de melhor qualidade de vida e de educação.

Consequentemente, as relações estabelecidas entre esses diversos setores, a exemplo da educação e da saúde, bem como entre as práticas que até então subsidiavam a interface entre essas duas áreas, também têm sido alvo de ressignificação.

Frente a esse cenário, o presente texto tem por objetivo apresentar uma breve reflexão acerca da interface entre a fonoaudiologia e a educação inclusiva e suas implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo para a atuação na educação.

Para tal, a reflexão aqui pretendida abordará essa temática, mais pontualmente, sob dois aspectos:

- a necessidade de compreensão dos conceitos de intersectorialidade e inclusão que fundamentam as atuais políticas vigentes que, legalmente, respaldam essas transformações; e

- a necessidade de articulação entre as propostas de formação inicial e continuada, em consonância com tal cenário, como resultado de parceria entre os órgãos representativos da fonoaudiologia (seja no exercício da profissão, seja no âmbito acadêmico-científico), a universidade e os profissionais que constituem essa categoria profissional.

Intersetorialidade e Inclusão: implicações na relação entre fonoaudiologia e educação inclusiva

A presente reflexão se inicia sob a compreensão de que o conceito de inclusão compreende um conjunto de princípios e metas que visam à constituição de uma sociedade mais igualitária e justa, que respeite a dignidade de seus cidadãos e os direitos estabelecidos pelo estado democrático⁽¹⁴⁾. Tal compreensão encontra-se articulada à ideia de promoção da saúde como:

[...] estratégia de articulação transversal na qual se confere visibilidade aos fatores que colocam a saúde da população em risco e às diferenças entre necessidades, territórios e culturas presentes em nosso País, visando à criação de mecanismos que reduzam as situações de vulnerabilidade, defendam radicalmente

a equidade e incorporem a participação e o controle sociais na gestão das políticas públicas.⁽¹⁰⁾

Sob tais premissas, esses conceitos, embora distintos, guardam relação entre si, na medida em que os princípios e metas educacionais e em saúde, estabelecidos por meio da legislação vigente^(7, 8, 9, 10), têm se constituído sob um ideário em defesa da igualdade no acesso a diferentes oportunidades, nas diferentes instâncias sociais, com vistas à redução das desigualdades e à garantia da equidade nas formas de acolhimento, reconhecimento e enfrentamento das diferenças inerentes à diversidade humana^(15, 16).

Por sua vez, a intersetorialidade entre saúde e educação, fundamentada no paradigma de promoção da saúde, é entendida, nesse contexto, como a possibilidade de promoção e articulação de práticas que favoreçam o entendimento mais amplo dos determinantes sócio-históricos, econômicos, políticos e ideológicos que permeiam o contexto escolar. Nessa direção, devem ser valorizadas medidas que resultem no empoderamento de todos os envolvidos: profissionais da saúde e da educação; público escolar; família; e comunidade, para a resolução, de forma emancipatória e consciente, das questões presentes nesse cenário, que se relacionam com essas duas áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, a intersetorialidade entre saúde e educação, sob essa articulação entre os paradigmas da inclusão e da promoção da saúde, se constitui como pilar fundamental para o processo de transformação/superação de concepções e ações consideradas restritivas que, ao longo do tempo, deflagraram equívocos que resultaram em maior exclusão educacional e social. Ainda, tem merecido destaque considerável tanto na legislação atual, por meio das orientações e ações disseminadas nos âmbitos federal, estadual e municipal, quanto nas propostas de caráter internacional, que tem influenciado o cenário nacional^(11, 12, 13).

Sob o ponto de vista de que a saúde “[...] é o resultado dos modos de organização da produção, do trabalho e da sociedade em determinado contexto histórico”⁽¹⁰⁾ e a educação, resguardadas suas especificidades, também pode ser assim compreendida, a defesa pela

intersetorialidade implica “[...] na troca e na construção coletiva de saberes, linguagens e práticas entre os diversos setores envolvidos [...] em produzir soluções inovadoras quanto à melhoria da qualidade de vida”⁽¹⁰⁾.

Dessa articulação deve resultar a instauração de um processo colaborativo¹, no qual as questões do micro contexto possam ser analisadas à luz do macro contexto, ou seja, no qual questões mais pontuais precisam ser compreendidas vinculadas à multiplicidade de fatores que permeiam todos os aspectos salutarés para a garantia de qualidade de vida no cenário educacional e social, de maneira que:

Tal processo propicia a cada setor a ampliação de sua capacidade de analisar e transformar seu modo de operar a partir do convívio com a perspectiva dos outros setores, abrindo caminho para que os esforços de todos sejam mais efetivos e eficazes.⁽¹⁰⁾

Se “[...] o processo de transformação da sociedade é também o processo de transformação da saúde]”⁽¹⁰⁾, pode-se dizer que a fonoaudiologia, como uma área cujas ações se vinculam, mais diretamente, com a saúde, também tem passado por importantes transformações que abrangem desde sua própria ressignificação como campo de conhecimento, até a redescoberta de seu papel social, frente à idéia de sociedade aberta à convivência na e com a diversidade.

Cabe destacar que, a articulação intersetorial entre saúde e educação tem sido mais amplamente defendida nas políticas nacionais em saúde, do que nas que se referem à educação ou, mais diretamente, à educação inclusiva, uma vez que a intersetorialidade entre essas áreas é mencionada muito timidamente em documentos recentes^(7, 8, 9).

1. Por processo colaborativo entende-se o processo democrático e dialógico do qual resultam práticas elaboradas, definidas e sistematizadas em conjunto, tanto por profissionais da saúde quanto da educação, atreladas à realidade educacional e, portanto, aos aspectos sócio-históricos, políticos e ideológicos que configuram tal realidade, ainda que particularizem determinado aspecto ou situação⁽⁴⁾.

Uma possível causa para essa situação decorre, provavelmente, do próprio histórico da relação entre saúde e educação, tradicionalmente calcada na dicotomia saúde-doença e submetida a processos de normificação, a exemplo da medicalização de aspectos inerentes aos processos de aprendizagem ou da pedagogização, que leva à neutralização de diferenças individuais expressivas⁽¹⁷⁾. Uma vez que a proposta de educação inclusiva remete à consideração dos múltiplos fatores envolvidos no processo de escolarização, tal proposta refuta a ideia de que a saúde, por si só, seja responsável pelos condicionantes e/ou determinantes desse processo.

Outro fator relevante que pode estar relacionado a tal situação se refere à subjetivação do discurso médico pela educação, que sustentou, por muito tempo, a hierarquização de papéis no cenário educacional. Mais recentemente, a parceria entre profissionais dessas áreas, no âmbito educacional, tem se configurado sobre pressupostos teórico-metodológicos que prevêm ações colaborativas, o que, sem dúvida, tem contribuído para a ressignificação dessa hierarquização de papéis. Porém, nem sempre tal relação se deu dessa forma e, ainda hoje, persistem exemplos de atuações equivocadas, restritas a ações prescritivas, informativas e impositivas.

O fato de a intersetorialidade entre essas áreas não figurar mais assertivamente nos documentos educacionais atuais, que representam, mais concretamente, as transformações propostas para a educação, no cenário nacional, pode ser considerado como um sério alerta que deve mobilizar o questionamento, principalmente por parte dos profissionais da saúde, acerca da concepção que a educação tem sobre sua atuação nesse contexto.

Cabe responder, de forma geral, a esse questionamento com a ideia de que “[...] será muito mais proveitoso se buscarmos as origens da rejeição e pudermos remover esta barreira, usando-se, dentre outros mecanismos, as relações dialógicas, exercitando a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas”⁽¹⁰⁾.

Assim como são tecidas críticas acerca da subjetivação do discurso médico pela educação e pela Fonoaudiologia, esta deve se precaver a respeito da subjetivação de um discurso sobre inclusão e educação inclusiva sem a devida dimensão da amplitude que esses conceitos assumem no contexto mundial e nacional.

Quando se remete à ideia de inclusão, quase que automaticamente se pensa no público-alvo da educação especial. Entretanto, tal paradigma, embora tenha se fortalecido também pelo próprio histórico negativo de como a sociedade, mundialmente, tem enfrentado as diferenças, incluindo aqui aquelas apresentadas por esse público, além das implicações políticas, econômicas e ideológicas que corroboraram para sua disseminação em caráter mundial, precisa ser compreendido de uma maneira mais ampla:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.⁽¹⁸⁾

Nessa mesma direção, se faz necessária a distinção entre os conceitos de educação inclusiva, que se refere “[...] a um objetivo político a ser alcançado”⁽¹⁹⁾ e de inclusão escolar, que caracteriza “[...] uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente tem sido excluídos da escola”⁽¹⁹⁾.

A respeito da ideia de diversidade, incorporada nas atuais políticas públicas, ressalta-se que:

[...] Evidentemente, existe uma distância entre o discurso da interculturalidade e as práticas que a realizam, o que coloca também contraditórias relações entre discursos e práticas educacionais em questão, uma vez que, tradicionalmente, a educação tem se voltado ao estabelecimento de um padrão cultural hegemônico.⁽¹⁸⁾

Embora a discussão sobre educação inclusiva deva compreender toda a diversidade de alunos matriculados no sistema educacional, ainda tem sido compreendida por muitos como restrita a esse público

-alvo da educação especial: alunos com deficiências⁽¹⁴⁾; e, mais recentemente, também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação^(7, 8, 9). Dessa maneira, ainda é muito comum a confusão entre educação inclusiva e educação especial. Esta última deve ser entendida como parte complementar e transversal da primeira, disponível, na condição de suporte, em todos os níveis de ensino, por meio de serviços e recursos destinados a esse público específico.

Também tem sido alvo de divergências o objetivo geral da proposta de educação inclusiva, na medida em que parte da sociedade entende que a mesma representa a possibilidade de garantir a escola apenas como espaço de sociabilização para aqueles historicamente excluídos da convivência com seus pares nesse contexto. Em oposição, tem mais fortemente prevalecido a ideia de que o objetivo precípua da educação inclusiva é se constituir como condição para o acesso ao currículo culturalmente veiculado na e pela escola, com vistas à educação de qualidade⁽²⁰⁾.

Sob essa perspectiva, não basta apenas incluir toda a diversidade de alunos na escola, mas se faz necessário garantir respostas a todas as demandas educacionais apresentada por tal diversidade, de forma que possa se tornar emancipada para o exercício da cidadania, por meio da educação.

A educação inclusiva pode ser compreendida, então, como uma proposta educacional que deve assegurar a garantia de condições efetivas de aprendizagem à diversidade de alunos, por meio de repostas educacionais às peculiaridades de cada um, durante o processo de escolarização formal^(7, 11).

A partir dessa concepção, a inclusão escolar representa, mais diretamente, o conjunto de ações que, na prática, deve concretizar a efetivação da proposta de educação inclusiva no sistema educacional⁽¹⁹⁾, o que perpassa pela reorganização da escola. Porém, “[...] mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam”⁽²¹⁾.

É importante lembrar que as políticas públicas, para serem efetivamente reconhecidas como resultado de processo democrático, pre-

cisam garantir, além do envolvimento dos órgãos governamentais, a participação da universidade e pesquisadores, dos profissionais e da comunidade na elaboração e discussão coletiva sobre princípios, metas e estratégias que, necessariamente, atingem, de forma geral, a população.

Essa garantia nem sempre tem ocorrido, e o fato de se constituírem em documentos legalmente reconhecidos não significa, necessariamente, que as transformações propostas estejam, na prática, se efetivando, em razão de distorções e equívocos que circundam tais documentos e que, por ora, não serão tematizados.

É responsabilidade do fonoaudiólogo, então, inserir-se nas discussões acerca da própria legitimidade dessas políticas, de forma a não aderir, simplesmente, às ações por elas estabelecidas sem, minimamente, questioná-las e as compreender.

Por uma articulação entre as propostas de formação inicial e continuada para a profissionalização do fonoaudiólogo para atuação na educação

De fato, muito se avançou, quando se toma como parâmetro as primeiras práticas fonoaudiológicas promovidas em escolas, por ocasião da criação da Fonoaudiologia como área de conhecimento, até o presente momento^(1,3). Porém, ainda se configura como necessária a superação de práticas fonoaudiológicas calcadas: no reprodutivismo acrítico de concepções e ações reducionistas; na dicotomização entre normal/patológico e saúde/doença; no modelo assistencialista de atenção à saúde; na supervalorização de causas individuais para explicar o fracasso escolar; no deslocamento de questões pedagógicas para o contexto clínico; e na legitimação de rótulos e estereótipos equivocados^(1,3,5,17).

Essa superação é de fundamental importância para a desconstrução do modelo tradicional de atuação do fonoaudiólogo na educação, bem como para a ressignificação de seu papel no contexto educacional inclusivo. Entretanto, tal ressignificação só ganhará legi-

timidade quando apoiada em experiências cotidianas, fundamentadas em conhecimentos constituídos sob vertentes teórico-metodológicas que privilegiam a multiplicidade de aspectos envolvidos tanto nas condições de acesso à educação de qualidade, quanto de permanência estudantil⁽¹⁷⁾.

São essas as condições sob as quais podem ser instauradas as bases para a transformação da atuação fonoaudiológica, no contexto educacional, que resulte, de fato, no reconhecimento da contribuição dessa atuação na promoção da educação de qualidade, independentemente das diferenças apresentadas pela diversidade de alunos.

Esse reconhecimento não envolve apenas a necessidade de investimentos junto a esses profissionais na superação da ideia de que a atuação fonoaudiológica se presta à legitimação de rótulos e resolução de questões educacionais no contexto clínico, na busca por justificativas para o fracasso escolar. A questão é mais complexa: requer a conscientização² coletiva para a transformação da visão do próprio fonoaudiólogo sobre sua atuação na educação, que resulte num saber/fazer em consonância com a proposta de educação inclusiva implantada no sistema educacional nacional, assegurada pelo paradigma da inclusão. Em outras palavras, a mudança de visão e/ou de expectativas acerca da atuação fonoaudiológica na educação, por parte dos demais profissionais que atuam nesse cenário, só se efetivará na medida em que o fonoaudiólogo for capaz de demonstrar ser capaz de pensar a educação de forma mais ampla e de propor práticas que, embora particularizem determinado aspecto ou situação, se encontrem atreladas à multiplicidade de aspectos que devem ser considerados numa análise coerente e consistente da realidade educacional.

Dessa forma, nenhuma prática fonoaudiológica por si só, principalmente aquelas direcionadas à uniformização/normificação de há-

2. Conscientização é aqui entendida como uma posição ética e dialógica compromissada com a articulação entre teoria e prática e a realidade educacional que se apresenta, em suas múltiplas dimensões. Portanto, requer o diálogo democrático entre o fonoaudiólogo e os profissionais da educação para que essa articulação se estabeleça, de forma a instaurar um movimento dinâmico e reflexivo que permita uma análise contínua que amplie, cada vez mais, essa consciência⁽²²⁾.

bitos e/ou condutas, resolverá as demandas educacionais que se apresentam nesse contexto. Se a proposta de educação inclusiva orienta sobre a necessidade de considerar as singularidades da diversidade de alunos presente no contexto educacional e de adoção de práticas que respondam a essas singularidades, obviamente práticas homogeneizadoras, condicionadas a processos de normificação, perdem o sentido nesse contexto. Portanto, a menos que a atuação fonoaudiológica na educação supere o caráter de homogeneização e normificação, que por muito tempo a caracterizou, e proponha práticas que estejam articuladas com a proposta da educação inclusiva, dificilmente tal reconhecimento e conscientização se materializarão.

A instauração dessa conscientização remete, quase que diretamente, à reflexão sobre a formação inicial e continuada do fonoaudiólogo, bem como às implicações dessa formação em sua profissionalização para atuação na perspectiva da educação inclusiva.

Essa conscientização impõe, apenas para citar alguns, dentre tantos outros aspectos:

- a compreensão acerca da articulação entre as dimensões individual/singular e coletiva;
- a articulação entre o micro e o macro contexto;
- o reconhecimento do outro (profissionais da educação e diversidade de alunos) e de sua condição de coautoria e/ou protagonismo; o que impõe a necessidade de diálogo com o outro;
- a valorização da escuta e da participação da comunidade escolar nas práticas adotadas;
- o conhecimento e reconhecimento de paradigmas teórico-metodológicos que privilegiam análises e ações processuais, em detrimento de práticas que resultam em análises superficiais, desfragmentadas e desarticuladas da realidade educacional e social.

Sob tais premissas, o fonoaudiólogo, seja o generalista ou o especialista, precisa se comprometer com essa transformação, uma

vez que será co-responsabilizado pela maneira como a educação compreende a Fonoaudiologia e, particularmente, suas ações vinculadas às questões educacionais. Esse compromisso independe, ainda, de seu vínculo empregatício. Mesmo porque restringir a reflexão acerca da interface entre a fonoaudiologia e a educação inclusiva somente ao fonoaudiólogo que atua mais diretamente no âmbito da educação, pode reduzir as possibilidades de atuação desse profissional como gestor, na saúde, de questões que permeiam os processos de letramento, de alfabetização e de escolarização, bem como pode comprometer sua compreensão acerca da multiplicidade de fatores envolvidos na produção do fracasso escolar. Além de contribuir para a redução da interlocução, dentro da própria fonoaudiologia, acerca das possibilidades de intersectorialidade entre essas áreas de conhecimento.

Desde sua formação inicial, esse profissional precisa ter acesso a oportunidades e conteúdos que o habilitem a pesquisar, desenvolver e propor práticas articuladas com os princípios da educação inclusiva. É fundamental conhecer, nesse contexto de formação, as políticas públicas em saúde e educação, os documentos que orientam as práticas educacionais no Brasil, a exemplo da Constituição Federal⁽¹⁴⁾, da Lei de Diretrizes e Bases⁽²³⁾, dos Parâmetros Nacionais Curriculares⁽²⁴⁾, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁽⁷⁾, entre outros. Assim como é de suma importância que aprenda a pensar a educação como um campo de atuação que se estende para além do conhecimento sobre métodos de alfabetização e critérios normatizadores de classificação e da realização de triagens, diagnósticos, encaminhamentos e ações meramente informativas. Pensar a educação para além dessa visão simplista, fragmentada, significa compreendê-la como direito que constitui o homem. Significa pensar nas formas de organização social e familiar, em critérios de inclusão e exclusão, em determinantes socioeconômicos que geram índices educacionais por vezes distorcidos, que também contribuem para os equívocos acerca dos critérios de diagnósticos empregados por profissionais da saúde, apenas para citar alguns aspectos que configuram a complexidade envolvida nesse conceito.

Analogamente, a formação continuada, no âmbito da pós-graduação, precisa assumir o compromisso de aprimorar sua competência metodológica para a: proposição de soluções e alternativas viáveis de atuação frente à diversidade de diferenças com as quais o fonoaudiólogo irá se deparar nesse contexto e que se relacionam com sua área de atuação; e a concretização de um perfil que carece ser reconhecido por ele próprio e por seus pares.

Entretanto, nem todo fonoaudiólogo fará a opção pela formação continuada. Porém, em alguma medida e em algum momento se deparará, no exercício profissional, com a diversidade de clientela em processo de escolarização. A graduação pode se constituir, portanto, em ambiente propício para a promoção da tão almejada conscientização para a ressignificação da atuação fonoaudiológica na educação.

Por sua vez, espera-se que as propostas de formação continuada, no âmbito da pós-graduação, estendam-se para além dos conhecimentos tratados na graduação. À pós-graduação deve se resguardar a possibilidade de produzir recursos humanos e conhecimentos que promovam o crescimento científico dessa área de atuação, de forma a impactar, continuamente, na formação básica do fonoaudiólogo. O que estabelece um movimento dinâmico de um processo de atualização constante de informações. É esse movimento dinâmico que impulsionará o aprofundamento do questionamento sobre as bases necessárias para aprimorar sua profissionalização na atuação com as questões educacionais.

Essa reflexão se faz necessária, na medida em que as ações são, na prática, sempre pautadas por um escopo teórico. Ainda que algum profissional não seja capaz de qualificar e denominar sob qual escopo teórico atua, sua prática estará sempre impregnada de ideias e ações que remetem a pressupostos teórico-metodológicos, muitas vezes “absorvidos” de forma alienada, por meio da subjetivação do discurso de alguém ou de uma área de conhecimento. Sob essa alienação, se distancia das possibilidades de ressignificação e transformação necessárias para o avanço de qualquer campo da ciência.

Constituir-se, portanto, num profissional crítico-reflexivo, seja generalista ou especialista, é praticamente condição obrigatória para a

compreensão das inúmeras questões envolvidas na promoção da educação de qualidade. Sob essa condição, qualquer análise que enfatize determinado aspecto de um micro contexto não deve perder de vista o cenário mais amplo no qual se insere. Em outras palavras, ainda que necessite se pautar em aspectos particulares de sua formação ou mesmo em ações de natureza individual, o fonoaudiólogo precisa enxergar a si e a sua atuação como parte de um todo, de forma que seu papel na educação resgate também o papel social da fonoaudiologia.

Sendo assim, a educação não pode ser compreendida como um espaço qualquer, em que um fonoaudiólogo com qualquer tipo de formação pode atuar. Se ela (a educação) passa a ser ressignificada sob o *status* de campo de atuação do fonoaudiólogo, então se deve ter como compromisso preparar profissionais com formação consistente que, de fato, sejam capazes de compreender tal campo de atuação em sua totalidade, em detrimento de visões fragmentadas e tecnicistas.

A educação indiscutivelmente tem uma tradição muito maior na sistematização de diferentes visões que norteiam os processos de ensino e aprendizagem. Ao se debruçar sobre as produções dessa área é possível observar debates acirrados em torno das diferentes concepções de sujeito, de sua constituição e dos processos de apropriação de conhecimentos. Pode-se afirmar que essa diversidade de posicionamentos teórico-metodológicos é reveladora das contradições que existem nesse cenário e, portanto, não podem ser apagadas nem caladas. Ao contrário, devem ser reconhecidas e debatidas.

Espera-se, então, que, a exemplo da educação, a formação continuada direcionada à atuação fonoaudiológica, nesse contexto, também possa se constituir a partir da diversidade teórico-metodológica, de maneira a se tornar um espaço no qual aqueles profissionais que encontram a vocação para se envolver mais diretamente com essa área compreendam as bases sob as quais as diferentes perspectivas estejam assentadas e se constituam como autores e não reprodutores de práticas que, por vezes, sequer compreendem.

Desse ponto de vista, o fonoaudiólogo tem o compromisso de se responsabilizar por suas escolhas. Se quiser se constituir apenas num clínico que aplica conhecimentos e procedimentos para detecção de

supostos distúrbios e realiza encaminhamentos para programas de remediação, que essa seja uma escolha consciente das consequências para a continuidade de uma atuação acrítica, refutada pela própria educação. Ao contrário, se considera que o papel do fonoaudiólogo, nesse cenário, é o de se comprometer com a promoção da qualidade de vida e, conseqüentemente, com uma educação de qualidade, então deixará de ser um clínico para se constituir como educador em saúde.

Neste sentido, a recente criação da especialidade em fonoaudiologia educacional^(25, 26) propicia uma oportunidade única para que tal especialidade se constitua, de fato, num espaço de: reconhecimento das diferentes visões acerca dessa atuação; possibilidade de debate entre elas; e, inclusive, de construção de novas perspectivas de compreensão da atuação fonoaudiológica na educação.

Um caminho coerente para fomentar e respaldar essa articulação entre as propostas de formação inicial e continuada é o fortalecimento da parceria entre os diversos órgãos que representam o fonoaudiólogo, a universidade e os profissionais dessa categoria, de maneira a assegurar que essas propostas de formação estejam articuladas entre si e com a realidade educacional e social.

Esse fortalecimento precisa ser contínuo, assim como os investimentos nesse processo de construção coletiva do perfil da atuação fonoaudiológica na educação que se pretende coerente com a perspectiva da educação inclusiva e, conseqüentemente, na discussão sobre os princípios, diretrizes e metas que constituem tal perfil. Assim como pode resultar em proposições que favoreçam, por exemplo, a gestão junto aos órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pela elaboração de políticas públicas em saúde e educação, com vistas à garantia da articulação intersetorial entre essas áreas, o que mantém a perspectiva de se obter maior respaldo legal para a parceria entre a fonoaudiologia e a educação.

É importante destacar que ações dessa natureza vêm ocorrendo e devem ser valorizadas, a exemplo da articulação entre os Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia e a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, por ocasião da realização, em diferentes regiões do país, de Oficinas de Sensibilização acerca dessa temática.

Mas, o mais importante: essa parceria pode e deve se constituir em instrumento de mediação, nessa discussão coletiva, para a ampliação do conhecimento e do diálogo acerca de diferentes possibilidades epistemológicas, filosóficas, metodológicas que podem contribuir para diferenciar a atuação fonoaudiológica educacional da clínica, com vistas a evitar a racionalidade técnica resultante da simples transposição de procedimentos clínicos para o âmbito educacional.

Considerações finais

Obviamente, a presente reflexão não foi apresentada com a pretensão de se esgotar a discussão acerca da multiplicidade de fatores envolvidos na constituição da interface entre a fonoaudiologia e a educação inclusiva e suas implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo para atuação na educação.

Ao contrário, a pretensão foi justamente provocar tal reflexão, com vistas à ampliação de estudos que possam esmiuçar essa temática com maior complexidade e colaborar com a revisão, por parte da fonoaudiologia, sobre sua relação com a educação, bem como sobre as metas e estratégias para a consolidação da articulação entre as ações fonoaudiológicas e as práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda que se depreenda com a adjetivação, por vezes pejorativa, da educação “inclusiva” direcionada para alunos de “inclusão”, efetivada por meio de ações “inclusivas”, a atuação fonoaudiológica na educação deve contemplar a discussão sobre sua contribuição à educação de qualidade para todos.

As propostas de formação inicial e continuada devem compreender, portanto, condições efetivas que permitam ao fonoaudiólogo se questionar, permanentemente, sobre as reais possibilidades de, sob os paradigmas da inclusão e da promoção da saúde e por meio da intersetorialidade, efetivar sua contribuição para a inclusão escolar de todos os alunos, considerando as condições de letramento da população, bastante precarizadas.

Para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento de estudos acerca da maneira como essas propostas de formação, em nível de graduação e de pós-graduação, têm se articulado frente a esses para-

digmas, bem como sobre as possibilidades de parceria entre os órgãos representativos da fonoaudiologia com as universidades e os fonoaudiólogos, quer tenham vínculo empregatício na saúde quer na educação, que permitam a essa área de conhecimento, sob esse diálogo democrático, contribuir, efetivamente, para a construção da educação inclusiva.

Referências

1. Berberian AP. Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico. São Paulo: Plexus, 1995.
2. Berberian AP. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: Ferreira LP, Beffi-Lopes DM, Limongi SCO, organizadores. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004, p. 846-61.
3. Cavalheiro MTP. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: Giroto CRM, organizadora. Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola. São Paulo: Plexus, 1999, p. 11-23.
4. Giroto CRM. A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. [tese]. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2006.
5. Cárnio MS, Berberian AP, Trenche MCB, Giroto CRM. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. *Distúrb. Comum.* 2012, 24(3): 249-56.
6. Bortolozzi KB. Fonoaudiologia e educação: a constituição de uma parceria responsiva ativa. [tese]. Curitiba: Faculdade de Ciências Biológicas e Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.
7. Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [Internet]. [citado 11 out 2011]. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
8. Brasil. Ministério da Educação. Resolução N. 4/09. [Internet]. [citado 11 out 2011]. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNB.pdf.
9. Brasil. Ministério da Educação. Decreto 7.611. [Internet]. [citado 11 maio 2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
10. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Secretaria de atenção à saúde. Política nacional de promoção da saúde. Brasília: Ministério da saúde: 2010.
11. Kassar MCM. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev Bras Ed Esp.* 2011;17(1):41-58.

12. UNESCO. Conferência mundial de educação para todos. Declaração mundial sobre educação para todos. [Internet]. [citado 12 dez 2012]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
13. UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Internet]. [citado 12 dez 2012]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
14. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
15. Brasil. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
16. Carvalho RE. Educação inclusiva com os pingos nos is. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
17. Giroto CRM, Berberian AP, Santana, AP. Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: Giroto CRM, Del Masso MCS, Milanez SGC, organizadores. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de La UAH, 2014. p. 101-24.
18. Geraldles MAF, Roggero R. Educação e Diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. Educ. Soc. 2011; 115 (32):471-87.
19. Bueno JGS. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO JGS, MENDES GML, SANTOS R A, organizadores. Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2008, p.43-63.
20. Giroto CRM, Milanez, SGC. La formación Del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿ qué há cambiado em la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: Heredero ES, Giroto CRM, Martins SESO, organizadores. La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y Espanha. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2013, 45-62.
21. Glat R, Pletsch, MD. O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos. Educ. Espec. 2010; 38(23):345-56.
22. Giroto CRM. Atuação fonoaudiológica na educação inclusiva. In: Marchesan, IQ; Silva, HJ; Tomé, MC, organizadores. Tratado das especialidades em fonoaudiologia. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, 497-505.

23. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
24. Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEESP, vol I, 1999.
25. CFFa. Resolução nº 382, de 20 de março de 2010. (2010) [Internet]. [citado 13 abril 2013]. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/>.
26. CFFa. Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010. (2010) [Internet]. [citado 13 abril 2013]. Disponível em: <http://www2.cfa.org.br/legislacao/resolucoes/2010/rn10387.pdf>.

Atuação na formação continuada de professores

Patrícia Prado Calbeta



Patrícia Prado Calheta – Mestre em Linguística Aplicada, pela PUC-SP. Especialista em *Linguagem*, pelo CFF^a, e em *Ensino de Línguas Mediado por Computador*, pela UFMG. Graduada em Fonoaudiologia pela PUC-SP. Sócia Fundadora da *Langue* – Assessoria e Consultoria em Linguagem, Educação e Cultura. Formadora de professores, na área de Língua Portuguesa, em instituições de ensino públicas e privadas, com experiência no trabalho presencial e à distância. Atuação voltada às seguintes áreas: letramento e alfabetização, gêneros do discurso, ensino de língua materna e elaboração de material didático impresso.

Atuação na formação continuada de professores

Patrícia Prado Calbeta

Introdução

Atualmente, a prática de formação continuada de professores configura-se como uma das mais consistentes possibilidades de ação no contexto escolar, especialmente, pelo fato de que se entende como necessidade urgente a promoção de discussões que otimizem a condição de aprendizado dos alunos sobre as práticas de linguagem (leitura, produção escrita, produção oral e análise e reflexão sobre a língua e a linguagem). A pertinência de tal atuação torna-se evidente ao nos depararmos com os resultados de sistemas de avaliação da educação básica¹, seja em uma instância federal, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), seja estadual, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Em linhas gerais, do ponto de vista das práticas de leitura e escrita, vislumbra-se como resultado um cenário de variadas dificuldades, ilustradas pelos baixos estágios/níveis de competência dos alunos, o que corrobora a inserção de profissionais que, comprometidos com a escola e a qualidade da educação, possam partilhar questões e refletir com os professores sobre formas de redimensionar olhares e práticas.

Nesse sentido, o fonoaudiólogo pode apresentar-se como um parceiro significativo da equipe pedagógica, compondo um trabalho que tenha um caráter problematizador de realidades, mas, sobretudo, propositivo, no tocante ao enfrentamento de questões e busca de ações mais efetivas e propulsoras da ampliação de conhecimentos para educadores e alunos.

Desse modo, entende-se que a atuação em escolas, tal qual a apresentada a seguir, deva contemplar a investigação sobre realidades

1. Para um estudo aprofundado acerca das especificidades dos sistemas, formas de avaliação e resultados, vale consultar os sites do SAEB – <http://portal.inep.gov.br/> e do SARESP – <http://saresp.fde.sp.gov.br> .

e necessidades dos agentes de cada instituição, a fim de somar esforços na busca por modos efetivos de falar, ler e escrever, na escola e na vida.

Sobre a Prática de Formação Continuada

A formação continuada é o que pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Mas é preciso que ela facilite o trabalho dos professores e não que complique ainda mais. Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa, mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e organizar o trabalho escolar. Isto é, deve estar dentro das escolas, não deve ser mais um conjunto de teses e teorias. E, ao mesmo tempo, esse trabalho de formação deve ter centro na equipe pedagógica dos professores, e não reforçar práticas individualistas. (NÓVOA, 2005)

Inspirados pelas palavras de Nóvoa e a fim de favorecer o entendimento do leitor acerca da presente proposta de formação de professores, entende-se como fundamental anunciar algumas das questões recorrentemente encontradas nas escolas, ao lado dos modos como são planejados e realizados os encontros. Para tanto, cabe salientar que se parte do seguinte pressuposto, já anunciado em Berberian; Calheta (2010, p.682):

Se é possível afirmar que, atualmente, existe um consenso na área fonoaudiológica quanto à pertinência de sua inserção no contexto escolar, o mesmo não se apresenta quando da definição dos princípios e das práticas envolvidos em tal atuação. Essa falta de consenso deve-se, dentre outros fatores, a perspectivas distintas assumidas por grupos de fonoaudiólogos quanto: à concepção de linguagem oral e escrita, aos seus processos de apropriação e, portanto, à participação das escolas/professores em tais processos; às articulações estabelecidas entre as políticas/realidades educacionais e as condições de letramento da população brasileira e à natureza das ações estabelecidas entre os campos da Saúde e Educação.

Diante dessa problemática, faz-se essencial esclarecer que a proposta de formação continuada de professores, aqui apresentada, está assentada em uma concepção enunciativa de linguagem (Bakhtin) e sócio-construtivista de aprendizagem (Vygotsky)², o que favorece a discussão de questões como: o trabalho com gêneros do discurso, o planejamento de sequências didáticas para o ensino de tais gêneros, as relações entre letramento(s) e alfabetização (Calheta, 2014), as capacidades atreladas à leitura e produção de textos, entre outros. Do mesmo modo, entende-se que esses encontros serão realizados pelo estabelecimento de parcerias entre o fonoaudiólogo e os professores, com vistas à *socialização de conhecimentos teórico-práticos entre os profissionais da Fonoaudiologia e da Educação, viabilizando o desenvolvimento de abordagens que possam dar conta da complexidade envolvida com os processos de linguagem* (Berberian; Calheta, 2010, p.684).

Assim compreendida a natureza da ação, vale destacar uma das formas como algumas das principais temáticas anunciadas acima estão inseridas e são dimensionadas na formação continuada, como um modo de ilustrar o trabalho realizado em diferentes escolas, assim como evidenciar as fontes de inspiração para a prática. Será aqui destacada uma temática ligada a um modo de organização do trabalho, discutida cotidianamente ao longo do percurso de 20 anos de ação com educadores: as oficinas de gêneros do discurso e elaboração de sequências didáticas.

A temática de formação voltada a gêneros do discurso³ apresenta-se de forma recorrente em diferentes instituições escolares, especialmente pelo fato de que, com a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1997) pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o acesso aos estudos sobre

2. Para maiores informações sobre a proposta de formação continuada em questão, sugere-se a leitura de: Calheta, PP Formação Continuada de Professores: inspirações para práticas docentes. In: Zaboroski, AP; Oliveira, JPde (Orgs.) Atuação da Fonoaudiologia na Escola: reflexões e práticas. RJ: Wak Editora, 2013, p.141-160.

3. Vale mencionar que a noção de gêneros do discurso baseia-se nos estudos de Bakhtin (1953/1979), sendo definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

gêneros do discurso vinculados às práticas de linguagem foi ampliado, uma vez que se anunciou oficialmente como objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (referente, na época, de 1^a. a 4^a. séries), dentre outros:

- ler textos dos **gêneros** previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o **gênero** e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos **gêneros** previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica (Brasil, 1997, p.103-104, grifo nosso).

Diante dessas considerações, a escola, na voz de seus integrantes, passou a olhar com maior cuidado e atenção para a necessidade de, por um lado, fomentar propostas de formação de professores e, por outro lado (e em consequência do anterior), (re)planejar / ajustar seu planejamento, com vistas ao ensino efetivo de gêneros do discurso, incluindo um estudo para uma seleção que evidenciasse a progressão em espiral⁴.

Assim, no intuito de otimizar a condição de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem evidenciado na proposta de trabalho, ora destacada, são realizadas oficinas de discussão de cada gênero previamente selecionado pela equipe pedagógica.

Essas oficinas organizam-se, preferencialmente, em função dessa seleção de gêneros prevista para o ensino em cada ano escolar, de modo

4. A noção de progressão em espiral, tal qual anunciada por Dolz e Pasquier (1996), “refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva. O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas”. Dessa forma, a progressão prevê um movimento de aproximação e distanciamento do aluno em relação ao ensino de um gênero, de modo que ele possa ser contemplado, em momentos diferentes da formação do aluno, em graus crescentes de complexidade.

que o formador possa realizar encontros com todos os professores daquele ano, pertencentes a uma instituição escolar ou mesmo a uma rede de ensino municipal, o que, nesse caso, envolve um planejamento mais minucioso das ações, a fim de contemplar realidades diversas.

Após a indicação dos gêneros que comporão o trabalho, são realizadas discussões voltadas à atualização e ampliação de informações acerca: do gênero em destaque, das expectativas de aprendizagem⁵ e práticas de linguagem atreladas ao gênero, da sequência didática como forma de organização do trabalho pedagógico e, finalmente, das estratégias e recursos materiais a serem utilizados em sala de aula.

Em diferentes vivências nas escolas públicas e privadas de São Paulo ou mesmo em redes de ensino, em diferentes municípios do Estado de São Paulo, a sequência didática (SD) tem recebido particular destaque como possibilidade de auxiliar professores e alunos a ensinar/aprender um gênero do discurso, sendo definida como *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito* (Schneuwly; Dolz, 2004, p.97).

Para exemplificar o movimento metodológico das oficinas, será retratado brevemente o trabalho com o gênero entrevista⁶, especialmente pelo fato de que se revela a condição de exploração de práticas orais e escritas, em progressão.

De acordo com o documento “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I” (São Paulo, SME/DOT, 2007), utilizado aqui apenas como referência ilustrativa do trabalho com gêneros, a entrevista está prevista para estudo no 4º. e 6º. anos do Ensino Fundamental.

5. De acordo com o documento “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/DOT, 2007, p.36), as expectativas de aprendizagem são “metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo, são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, em graus de complexidade crescentes”.

6. Esse gênero discursivo também foi foco de discussão em Calheta (2013), sendo possível realizar a consulta ao texto, a fim de favorecer uma análise mais completa da questão.

Assim, a ação de formação volta-se à discussão acerca do gênero, acompanhada da articulação com as expectativas de aprendizagem, a fim de promover a elaboração de uma SD aderente ao público e às necessidades de cada sala de aula. Na sequência, são tematizadas atividades que potencializam a conquista das expectativas, assim como os recursos e estratégias para a ação docente, atreladas a formas variadas de avaliação, considerando cada etapa do trabalho a ser desenvolvido.

É fundamental salientar que o conhecimento do formador sobre a teoria enunciativa e, particularmente, sobre como ensinar/aprender gêneros do discurso é entendido como condição *sine qua non* para essa proposta de ação na escola, uma vez que (conforme o leitor já deve ter percebido) o repertório técnico de natureza clínico-terapêutica não instrumentaliza o profissional para esse trabalho.

Tal perfil de formação, considerando o permanente estudo de questões que cercam a prática pedagógica, tem promovido inclusive a condição de realização de trabalhos tais como o apresentado em Calheta (2013), quando se enfatizou a relevância do papel e contribuição do formador de professores na discussão sobre práticas docentes.

Retomando o trabalho em oficinas com o gênero entrevista (na tentativa de ilustrar a ação), a SD contempla a reflexão sobre as expectativas de aprendizagem, de acordo com as distintas práticas de linguagem⁷, a seguir anunciadas:

Ao considerar esse conjunto de expectativas, destacadas aqui apenas como recurso didático para melhor visualização de uma possível organização curricular, a ação nas oficinas foca-se no seguinte raciocínio, pensando na elaboração de uma SD: apresentam-se como *etapas de trabalho*, por exemplo, a investigação de conhecimentos prévios sobre o gênero, seguida da exploração inicial de entrevistas orais e escritas, com destaque à situação de produção.

No exemplo acima, tais etapas estão vinculadas às *expectativas de aprendizagem* P26 e P27 e, para atingi-las, o professor poderá realizar *rodas de conversa e de leitura/escuta* de diferentes entrevistas, para *avaliar*

7. **Quadro 1 – Esfera Jornalística.** In: SÃO PAULO. “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I”, São Paulo: SME/DOT, 2007, p.59.

os saberes dos alunos sobre especialmente duas questões, quais sejam, o gênero e a situação de comunicação, com vistas à posterior produção da primeira versão de uma entrevista (de acordo com a estrutura de base de uma sequência didática, conforme descrita por Schneuwly; Dolz (2004)). Essa produção inicial será contrastada a uma segunda versão, elaborada após a reflexão envolvida em diferentes oficinas, de acordo com distintos objetivos e possibilidades de análise do gênero em destaque.

Assim, seguindo essa linha de reflexão, toda a SD é construída nos encontros com os educadores. Comumente, as propostas são realizadas nas salas de aula e discutidas nos grupos de formação, como forma de socializarmos o conhecimento e refletirmos sobre possíveis ajustes e necessidades de replanejamento.

Considerações Finais

A prática de formação continuada de professores, conforme aqui anunciada, envolve uma “generosa dose” de dedicação, constante estudo e flexibilidade para o acolhimento de demandas bastante diversificadas (muitas vezes, dentro de uma mesma escola!). Também o planejamento cuidadoso de propostas reflexivas que integram as oficinas/grupos de formação, aliado a uma escuta atenta de dizeres dos educadores, contribuem para o estabelecimento de parcerias de qualidade, potencializando tanto a discussão de questões, quanto a proposição de caminhos favoráveis ao aprendizado dos alunos.

Assim, entendo que a efetividade da prática deva ser guiada por duas frentes de ação: 1. as oficinas de gêneros do discurso e elaboração de sequências didáticas, que compõem uma alternativa de trabalho e auxiliam o professor a planejar sua ação para que ele possa realizá-la mais autonomamente em momento posterior, e 2. o acompanhamento do professor pelo formador durante e após os encontros, o que tende a favorecer a troca de experiências, a discussão de resultados e a composição de formas cada vez mais significativas de promover o vínculo entre sujeitos e conhecimento.

Talvez, para muitos leitores, esse modo de atuação em escolas possa causar algum estranhamento, pois pode parecer pouco vinculado à maioria dos conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação. De fato, se pensarmos pelo viés da intervenção clínica, não encontraremos marcas comuns. Mas, se entendermos que a escola precisa de profissionais que aceitem o desafio de olhar para as questões que cercam a realidade vivida por professores e alunos e que trabalhem ao lado da equipe pedagógica na tentativa de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, então poderemos vislumbrar uma possível parceria.

Referências Bibliográficas

BERBERIAN, AP; CALHETA, PP Fonoaudiologia e Educação: sobre práticas voltadas à formação de professores. In: FERNANDES, FDM; MENDES, BCA; NAVAS, ALPGP (Orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. 2 ed. São Paulo: Roca, 2010, p.682-691.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 1º ciclo*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15 out. 2012.

CALHETA, PP Formação Continuada de Professores: inspirações para práticas docentes. In: ZABOROSKI, AP; OLIVEIRA, JP de (Orgs.) *Atuação Fonoaudiológica na escola: reflexões e práticas*. RJ: Wak Editora, 2013, p.141-160.

CALHETA, PP Alfabetização, Letramento e a Formação Continuada de Professores. In: SCHIER, AC; ZABOROSKI, AP; OLIVEIRA, JP de; LIRA, ACM (Orgs.) *Desenvolvimento Infantil, Linguagem e Processos Educativos: desafios e possibilidades*. Curitiba, CRV, 2014, p.13-23.

DOLZ, J & PASQUIER, A. Um decálogo para ensinar a escrever. In: *Cultura y Educación*, 2: 31-41. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54735460/Um-Decalogo-Dolz-Pasquier>. Acesso em 16 out. 2012.

NÓVOA, A. Entrevista com Antônio Nóvoa. *Jornal Folha de São Paulo*. 24 de Junho de 2005.

SÃO PAULO. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*: ciclo I. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 15 out. 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Fonoaudiologia Educacional
em Escada /PE



José Marcos da Silva - Mestre em Ciências pelo Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/Fiocruz/Ministério da Saúde do Brasil. Doutorando em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida pela Universidade de Coimbra Portugal e Fundação Oswaldo Cruz. Fonoaudiólogo educacional da Secretaria de Educação de Escada /PE.

E-mail: *kinboventuras@hotmail.com*



Maria Isailma Barros Pereira - Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. Pedagoga do IFPE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco) e docente na Faculdade Joaquim Nabuco nos cursos de Pedagogia e Tecnólogo em Redes de Computadores.

E-mail: *isailmabarros@yahoo.com.br*

Fonoaudiologia Educacional em Escada /PE

Apresentação

No Brasil, a Constituição de 1988 foi fundamental para a garantia, mesmo que pontual, do acesso à educação escolar para todos os brasileiros. No entanto, outras iniciativas foram importantes para a consolidação e implantação de ações que garantissem efetivamente o acesso à escolarização fundamental, considerada a educação, nesse contexto, como um bem público¹.

Segundo Cury²

Esse bem público, capaz de ser como serviço público, aberto, sob condições, à iniciativa privada, é, no âmbito público cercado de proteção como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação (Cury², 2012, p. 4).

Desse modo, tornou-se evidente, no Brasil, a preocupação com o acesso à escola, sendo necessário o alcance de outro aspecto importante, que é a qualidade da educação oferecida pelos sistemas educacionais, que pode ser expressa através da oferta de ensino integral, utilização de materiais didáticos adequados, promoção de formação continuada aos gestores, professores e profissionais envolvidos com a educação, entre outros aspectos importantes.

Essa realidade é ainda mais relevante nas situações envolvendo estudantes denominados como pessoas com necessidades especiais, que precisam ser atendidas, principalmente diante de dificuldades de aprendizagem diretamente relacionadas a limitações visuais, físicas, cognitivas, que podem ser impeditivas ao processo de ensino-aprendizagem.

As perturbações de linguagem podem estar presentes em estudantes com essas limitações, por isso, se não forem enfrentadas, poderão contribuir, ainda mais, para evasão escolar, reprovações, incompatibilidades entre idade e série, entre outros dilemas educacionais. Nesse contexto, um aspecto importante que tem sido apontado em relação ao processo de inclusão escolar é a necessidade de reorganização educativa da própria gestão educacional na perspectiva de responder com qualidade às repercussões da inclusão de pessoas com necessidades, sendo as perturbações de linguagem uma das principais frente às dificuldades de aprendizagem^{3,4,5,6}.

Nesse contexto a atuação fonoaudiológica em contextos educacionais parece estar determinada por necessidades e possibilidades envolvendo, tanto o mercado de trabalho, quanto interesses políticos, econômicos e sociais⁷.

Este capítulo apresenta o resultado de uma pesquisa-ação que se justificou pela oportunidade técnico-política de prática de fonoaudiologia educacional no município de Escada/PE, visando contribuir para a qualidade da educação, ao ocupar-se com as demandas resultantes da ampliação do acesso à escola, em particular, das necessidades educacionais de estudantes com necessidades especiais e perturbações de linguagem.

De modo semelhante, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática da educação, utilizando-se como instrumento de integração o uso de redes sociais pela comunidade escolar no aperfeiçoamento de processos gestacionais, considerando que as redes sociais tornaram-se parte da vida das pessoas, principalmente pela conveniência de encontros em horários alternativos no espaço virtual.

O uso dessas tecnologias nos processos educativos e na própria gestão educacional parece disponibilizar-se como instrumento potencializador da integração dos sujeitos interessados⁸, e o Facebook tem sido considerado a maior rede social mais popular do planeta, de modo que importa conhecer suas potencialidades como ferramenta de aprendizagem, enriquecendo as práticas educativas e mesmo a gestão educacional⁹.

A experiência de que trata esse trabalho pode ser considerada um modelo de prática profissional da Fonoaudiologia Educacional em Redes Públicas.

Para superar as dificuldades concretas de ser fonoaudiólogo numa rede municipal de educação com 57 unidades de ensino, como no caso do município de Escada/PE, foi proposto o uso do Facebook como instrumento de gestão do atendimento educacional especializado com vistas ao enfrentamento das perturbações de linguagem, por ser considerada a rede social digital mais utilizada e por seus recursos relativos à criação de grupos e facilidade de utilização¹⁰. Sendo estabelecido, então, um Núcleo Gestor Ampliado do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao mesmo tempo em que se desenvolveu uma rede denominada Rede de Inclusão e Atendimento Educacional de Escada (InAEESC) para a organização de encontros, agendas, discussões, levantamento de informações e educação colaborativa, integrando professores, coordenadores pedagógicos e profissionais da educação, no intuito de ser realizado um levantamento do número de alunos com necessidades especiais na educação básica, percentual desses alunos por modalidade de ensino, número de salas de recursos multifuncionais acumulado, número de escolas e tipos de salas de recursos multifuncionais, número e categorias profissionais envolvidos com o AEE.

Realizou-se, também, uma sondagem, através da aplicação de enquete no Facebook sobre o funcionamento das salas de recursos, identificação das principais perturbações de linguagem e comportamentais apresentadas pelos estudantes atendidos, apoio da Fonoaudiologia Educacional, por fim, desenvolveu-se um plano estratégico participativo para enfrentamento das perturbações de linguagem para o Sistema Municipal de Ensino de Escada/PE, contendo objetivos, metas e estratégias.

Educação, perturbações de linguagem e as redes sociais

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta o direito público subjetivo à educação como sendo de todos os brasileiros, resultando na intenção da universalização do acesso à escola, impulsionan-

do a prática contínua de elaboração e implantação de programas que, voltados à qualificação da educação, possam materializar as políticas públicas educacionais da União, Estados e Municípios³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente no Brasil (LDB)¹¹ orienta sobre a responsabilidade da gestão educacional em atender às necessidades educacionais da população escolar, seja através de ações educacionais ou através de pactuações de setores públicos interligados.

Cury (2012) ressalta que o artigo 4º da LDB 9394/96 traz implicações no que diz respeito a assistência à saúde e destaca

Como critério extrínseco, mas intimamente ligados ao processo ensino/aprendizagem, temos o artigo 4º, VIII da LDB: atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Cury², 2012, p. 15).

Para Mantoan^{5, 6} a garantia do direito à educação ampliou o número de matrícula, em escolar regular, de pessoas com deficiência em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência e, ainda, considera que, com a inclusão escolar de pessoas com deficiências, foram instituídos os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são programas de apoio para que as escolas regulares atendam as necessidades educativas do aluno.

Nessa perspectiva, a prioridade do aprendizado é um direito social realizado, não apenas através da inclusão escolar, mas, sobretudo, a partir da inclusão no conhecimento, através da aprendizagem, considerando que

a escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. [...] O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento [...]. Esse conhecimento é indispensá-

vel para todos [...] esse conhecimento adquirido na aprendizagem da e na escola é que o Estado e seus agentes têm o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade (Cury², 2012, p. 17).

Conforme Franco; Reis; Gil⁴, enfrentar dilemas educacionais, como as perturbações de linguagem, despontam como um dos principais desafios ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, porque são responsáveis, na maioria das vezes, pelas dificuldades de aprendizagem e pelo insucesso escolar. Por isso, importa que o atendimento educacional especializado ocupe-se com o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes como dificuldades de aprendizagem em contextos educacionais¹⁰.

Nesse sentido, Fávero³ e Franco; Reis; Gil⁴, concordam que um aspecto importante parece ser o de que, na ausência de limitações sensoriais, como problemas de visão e audição, ou de motricidade, como os relacionados a quadros neurológicos de paralisia, o estudante com problemas específicos de linguagem tem sido considerado um caso problemático para o qual não há solução eficiente.

Os problemas de linguagem poderão situar-se na linguagem compreensiva, na linguagem expressiva ou na combinação de ambas, notadas tanto na oralidade, como na escrita, ao nível da recepção e expressão da linguagem, tendo como marcadores educacionais, insucessos no processamento de frases ou de informação abstrata, armazenamento de informações, recuperação da memória de curto e longo prazo, produção textual^{4, 12, 13, 14}.

Para Mantoan⁶ e Franco; Reis; Gil⁴, a escola deve ser o lugar em que os estudantes devem ser envolvidos com atividades que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, favorecendo o uso da linguagem oral e da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário identificar, caracterizar e definir processos educativos adaptados às necessidades decorrentes de perturbações de linguagem. Por isso, a gestão educacional deve utilizar-se de estratégias favoráveis à aprendizagem, superando as dificuldades que se apresentam, levando-se em conta que o atendimento educacional especializado desponta como uma estratégia para enfrentamento das perturbações de linguagem¹⁴.

A partir dos elementos potencializadores das redes sociais, apontados por Bohn⁸, pode-se considerar que as redes sociais contribuem potencialmente para a aproximação de gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis e todos os interessados na discussão de estratégias para resolver questões relativas às perturbações de linguagem, de modo a unir a comunidade escolar na gestão do atendimento educacional especializado, considerado local virtuoso para enfrentamento da problemática em tela.

Desse modo, poder-se-á promover o diálogo, o trabalho em equipe, a troca de conhecimento e a aprendizagem colaborativa, sendo uma das ferramentas de comunicação, existente em quase todas as redes sociais, utilizando-se os fóruns de discussão em que os membros possam abrir um novo tópico e interagir com outros membros compartilhando ideias⁸.

Segundo Gallo¹⁶, as redes sociais funcionam como aliada/parceiras, pois possibilitam o encontro de pessoas com interesses semelhantes e múltiplos pontos de vista, favorecendo a comunicação e ampliando a cooperação e o reconhecimento do outro.

Nesse contexto, vale destacar que a rede social Facebook foi criada pelo norte-americano Mark Zuckerberg, depois de ter invadido o sistema de diversas casas da Universidade de Harvard para reunir fotos de todas as alunas e criar um site no qual as pessoas poderiam escolher a universitária mais bonita. Essa brincadeira permitiu integrar pessoas no espaço virtual para uma finalidade, tornando-se um fenômeno mundial ao ponto de ser considerada a rede social mais popular do mundo, sendo amplamente utilizada, principalmente, por jovens e adolescentes¹⁷.

O Facebook tem sido considerado uma rede social em processo contínuo de expansão no ciberespaço, contribuindo significativamente para a formação de uma sociedade virtual, denominada como sociedade da informação¹⁸. Desse modo, atraindo, cada vez mais, usuários, principalmente, jovens e crianças, que nasceram e estão crescendo imersos numa sociedade mais tecnologizada, os quais aprendem desde a infância a acessar e utilizar as tecnologias, principalmente, as tecnologias da informação e comunicação a serviço de seus interesses – lazer,

educação, relacionamentos, etc., e as redes sociais são um importante instrumento a serviço desses interesses¹⁹.

Por outro lado, considera-se importante enfatizar que a inclusão escolar é uma obrigatoriedade constitucional que impõe aos sistemas educacionais a responsabilidade com as necessidades educacionais de todos os estudantes. Por isso, torna-se necessário a investimento em novas formas de fazer a gestão de políticas educacionais, utilizando-se as potencialidades tecnológicas trazidas pelo mundo das inovações virtuais que contribuem para a formação de espaços virtuosos de interação e transformações.

O debate sobre a inclusão escolar estar inter-relacionada a discussões amplas sobre o modo de viver em sociedade em que

no contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes²⁰ 2006, p.9).

Evidente que a inclusão escolar produz efeitos nos ambientes educacionais exigindo posturas éticas e disponibilidades para contribuir para a aprendizagem de todos sem distinção. Ao incluir um estudante com necessidades especiais no ensino regular e atendendo as essas necessidades, os sistemas de educação, através dos gestores, professores e profissionais da educação, cumprem as recomendações para a redução das desigualdades sociais, alvo da Constituição Federal de 1988¹.

Nesse sentido, Drago²¹ considera que

A LDB 9394/96 representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas com deficiência. Com ela, os municípios brasileiros receberam a res-

ponsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, isto é, a oferta de educação infantil e fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem. Também passou a ser responsabilidade do município desenvolver os passos necessários para implementar a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no âmbito da educação infantil e fundamental (Drago²¹, 2011, p. 4).

Dessa forma, esse autor sintetiza a importância da inclusão escolar e do enfrentamento das perturbações de linguagem através do atendimento educacional especializado nas escolas.

Ainda, Drago²¹ afirma que a inclusão escolar é “[...] um processo ambíguo e complexo e que traz em seu bojo muitas dúvidas nos modos de proposição de ações pedagógicas inclusivas e na promoção de políticas de acesso e permanência com sucesso nas salas comuns” (Drago, 2011, p.7). De modo que, quanto mais atores sociais e conhecimentos articulados, maiores serão as possibilidades de resolução de conflitos.

Nessa perspectiva promover a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais representa a oportunidade de promover o bem viver da comunidade escolar a partir do compartilhamento de princípios solidários e humanitários, utilizando-se de meios mais diversos, sendo o Facebook uma estratégia favorável ao aperfeiçoamento da gestão escolar, favorecendo a produção de soluções participativas para os dilemas educacionais relacionados.

Resultados da estratégia para a prática de Fonoaudiologia em contexto educacional

Como estratégia para prática fonoaudiológica, a partir de dezembro de 2010, buscou-se aproximação teórico-conceitual com temáticas relacionadas com políticas públicas, inclusão escolar e atendimento educacional especializado. Inicialmente, resumia-se a realização de triagens fonoaudiológicas, palestras sobre saúde dos professores,

encaminhamentos, pareceres fonoaudiológico para a inclusão em salas de recursos multifuncionais e para o Censo educacional.

Diante da dimensão de necessidades percebidas, em fevereiro de 2012, foi criado um Núcleo de Gestão Ampliada, com atores sociais envolvidos com a educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Escada. Realizaram-se três encontros (fevereiro, março e abril de 2012) para sensibilizar os envolvidos com a gestão compartilhada e para a utilização de redes sociais digitais como estratégias para aperfeiçoamento do AEE.

Durante os encontros, foi apresentada a proposta de utilização de redes sociais digitais no sentido de superar algumas dificuldades relacionadas à maior participação da comunidade escolar, em particular, dos professores, gestores e demais profissionais de educação, nos encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A atuação do Núcleo Gestor Ampliado tornou-se um espaço de discussão em torno do processo de inclusão escolar que tem sido complexo e gerado dificuldades de compreensão relativas aos conceitos de educação especial e educação inclusiva.

Após a aprovação por toda a comunidade escolar envolvida, foram recolhidas as informações necessárias para a criação de um grupo no Facebook com a finalidade de aperfeiçoar o AEE, com a denominação Rede InAEESC – Inclusão Escolar e Atendimento Educacional em Escada/PE.

Foram convidados a integrar a rede social os professores das salas regulares, estudantes, pais/responsáveis, professores das salas de recursos multifuncionais, os coordenadores pedagógicos, diretores, psicólogos educacionais, psicopedagogos e o fonoaudiólogo educacional. Por se tratar de uma rede social ligada a rede mundial de computadores, outros sujeitos de outros sistemas educacionais e instituições foram sendo inseridos.

No sentido de levantar indicadores educacionais relacionados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, desenvolveram-se postagens sobre inclusão escolar em redes públicas, promovendo diálogos teórico-conceituais sobre educação especial, educação inclusiva, políticas educacionais entre outros.

Foi considerado, então, como campo empírico o Município de Escada na Região Metropolitana de Recife, cuja Secretaria de Educação mantém 22 salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado em 22 das 57 unidades de ensino fundamental.

A partir das discussões na rede social Facebook, foi possível descobrir que indicadores educacionais relacionados à inclusão escolar e ao AEE são disponibilizados no Painel de Controle do Ministério da Educação²², onde foram realizadas buscas de dados e levantadas as informações de interesse.

Para caracterizar o AEE realizado pelas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Escada, foi realizada uma enquete direcionada aos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos envolvidos.

Para produzir o plano estratégico participativo de AEE para enfrentamento das perturbações de linguagem no Sistema Municipal de Ensino de Escada/PE, foi realizado um encontro no mês de maio de 2012, em que foram estabelecidas diretrizes a serem implantado a partir de agosto de 2012, ao mesmo tempo em que ficou estabelecido o desenvolvimento de um banco de dados para armazenamento das informações utilizando o software Excel Microsoft 2000. Os resultados são apresentados por meio de frequências absolutas e relativas em gráficos e tabelas.

Não foram realizados procedimentos ou técnicas fonoaudiológicas. Todo o processo de levantamento de dados foi realizado no ciberespaço, mantendo-se o anonimato dos participantes e os indicadores educacionais são dados de domínio público disponíveis via internet, de modo que não precisam de autorização prévia para sua utilização. Nestes casos, não se aplica a Resolução n. 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Indicadores educacionais relacionados com a prática fonoaudiológica

A prática da Fonoaudiologia Educacional em Redes Pública pode dispender desafios para a organização das ações, por isso importa

a produção de informações sobre aspectos relevantes sobre a inter-relação da comunicação humana e a aprendizagem.

Para isso, a implantação da Rede InAEESC tornou-se principal instrumento de gestão educacional do atendimento educacional especializado para postagem das discussões, artigos, notícias, abordagens metodológicas educacionais, publicações favoreceu a ampliação no número de profissionais envolvidos no AEE, desde professores de salas de recursos multifuncionais, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas em que existem o serviço.

A Tabela 01 demonstra o número e a percentagem de profissionais do AEE que passaram a integrar o Núcleo Gestor Ampliado após a criação da Rede InAEESC. Parece que, com a utilização do ciberespaço, a participação dos sujeitos sociais é maior quando comparada aos encontros presenciais. Houve a participação de gestores (22), psicopedagogos (2), além de professores, totalizando 71 profissionais em rede.

TABELA 01: Profissionais do Atendimento Educacional Especializado, envolvidos nas ações da Rede InAEESC para enfrentamento das perturbações de linguagem em Escada/PE, 2012.

Categoria Profissional	N	%
Secretária de Educação	1	1,4
Diretores	22	30,6
Coordenadores pedagógicos	22	30,6
Professores de salas de recursos multifuncionais	22	30,6
Psicopedagogos	2	2,8
Psicólogos educacionais	2	2,8
Fonoaudiólogo educacional	1	1,4
TOTAL	72	100,0

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Verificamos que as iniciativas inovadoras contribuem para a necessidade de pensar as transformações nas políticas educacionais, pois Drago²¹ considera que essas iniciativas devem ser colocadas em práticas para permitir que a escola se reinvente e se reinterprete a cada ano, semestre, dia, buscando soluções para superar problemas na comuni-

dade escolar. Dessa forma, buscou-se envolver o máximo de sujeitos no enfrentamento das perturbações de linguagem que estão relacionadas às necessidades educacionais dos alunos incluídos em salas de ensino regular.

Em relação aos indicadores educacionais, verifica-se que as matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de ensino regulares, no período de 2003 a 2011, apresentam-se em curva ascendente, apontando o imperativo de aprimoramentos institucional para atender essa população.

Um aspecto interessante é que os pareceres fonoaudiológicos contribuem para a inclusão de alunos com necessidades educacionais no Censo Escolar. Essa prática é importante, porque é a partir dessa inclusão que o Ministério da Educação repassa recursos financeiros para políticas educacionais de acessibilidade, educação inclusiva, formação continuada de professores, entre outras. Entretanto, deve-se ter o cuidado de não estigmatizar os estudantes a partir de triagens equivocadas, diante da pressão por justificar uma dificuldade de aprendizagem como sendo por um distúrbio de linguagem.

No Gráfico 01, pode-se perceber a evolução do número de alunos incluídos na educação básica em Escada-PE. Percebe-se um aumento significativo a partir de 2008.

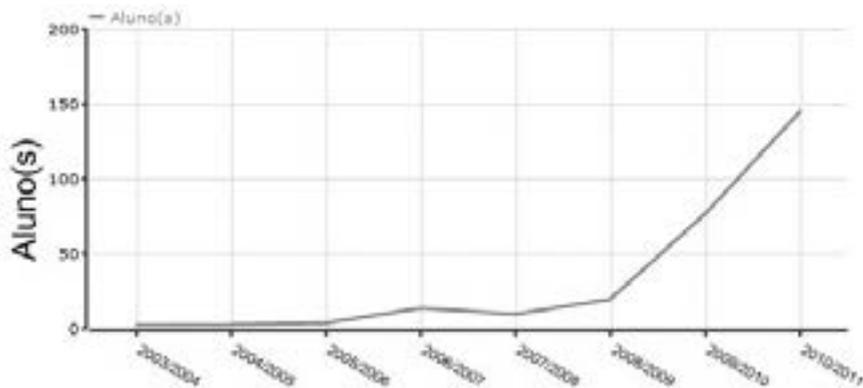


Gráfico 01: Alunos com Necessidades Especiais, Educação Básica, Escada/PE, 2012

Fonte: Painel de controle, Ministério da Educação, 2012.

Essas informações tornam-se fundamentais, porque a inclusão escolar deve ser concebida como a possibilidade de inserção do aluno ao conhecimento, sendo o atendimento educacional especializado uma possibilidade de apoio à aprendizagem desenvolvida na sala de ensino regular, incrementando práticas e ações facilitadoras do processo educativo, contemplando ações que possibilitem a plena inserção, independente de classe social ou outros fatores²⁰.

Quanto à modalidade de ensino em que os alunos estão inseridos, o Gráfico 02 mostra que 67,7% dos alunos com necessidades especiais estão incluídos no ensino fundamental, seguido pelo ensino infantil com 13,92%, educação de jovens e adultos (9,53%) e ensino médio (8,79%).

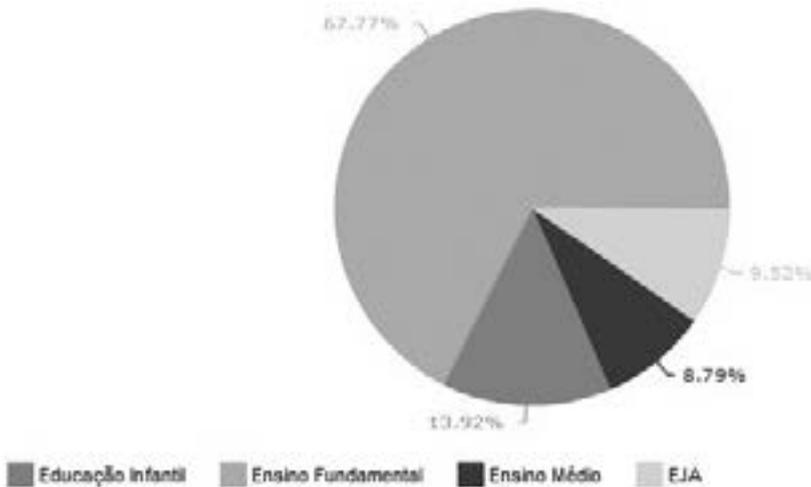


Gráfico 02: Percentuais de alunos com necessidade especiais, modalidade de ensino, Escada/PE, 2012.

Fonte: Painel de controle, Ministério da Educação, 2012.

Um aspecto importante em relação a esses dados é que as modalidades de ensino infantil e fundamental estão sob a responsabilidade da gestão educacional municipal, exigindo que sejam feitos aperfeiçoamentos para atender a essa demanda de forma minimamente acei-

tável. No Gráfico 03, está a evolução da implantação de salas de recursos multifuncionais no período de 2008 a 2010. Os dados seguem a mesma curva ascendente do número de matrículas de alunos com necessidades especiais, apresentada anteriormente.

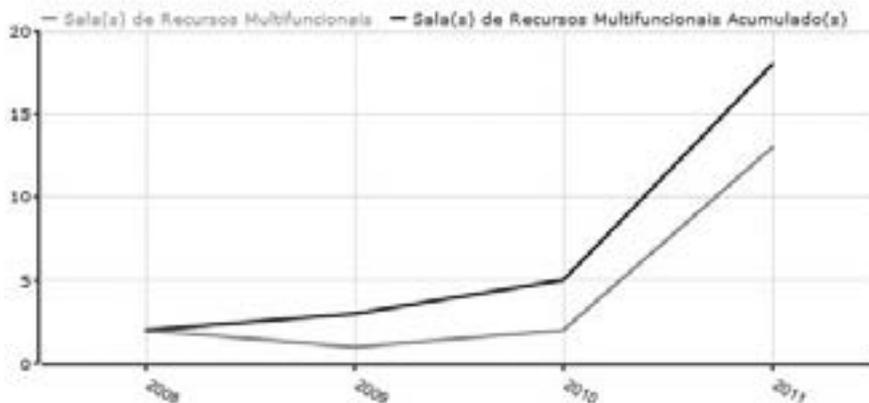


Gráfico 03: Salas de Recursos Multifuncionais, Escada – PE, 2012.

Fonte: Painel de controle, Ministério da Educação, 2012.

Percebe-se que, à medida que os alunos são incluídos no ensino regular, existem investimentos em tecnologias assistivas para o atendimento das necessidades educacionais, isto é, há investimento diretamente proporcional relacionado o aumento da matrícula através da implantação de salas de recursos multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais implantadas até 2011 foram do tipo múltiplas deficiências em 18 escolas da rede de ensino municipal para atender crianças com limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou múltiplas limitações, quando existirem associadas.

A tabela 02 apresenta o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais, segundo o tipo de deficiência, número de salas por escolas municipais e ano de implantação. Conforme os dados, o município de Escada possui 18 salas de recursos multifuncionais implantadas ao longo de quatro anos, sendo 2011 o ano de maior investimento.

Ano	Tipo I - Múltiplas Deficiências	
	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
2008	2	2
2009	1	1
2010	2	2
2011	13	13
Total Geral	10	10

* No cálculo dos totais foram considerada(o)s apenas Escola(s) distinta(o)s.

Fonte: Painel de controle, Ministério da Educação, 2012.

Além das 18 salas identificadas no Painel de controle do MEC²², em 2012, foram implantadas pela Gestão Municipal mais quatro salas de recursos, totalizando o número de 22 salas em funcionamento.

Fonoaudiologia Educacional e a percepção da equipe pedagógica

Em relação à Fonoaudiologia Educacional, em 2010, o Sistema Municipal de Ensino de Escada/PE passou a contar em seu quadro de servidores com um fonoaudiólogo educacional, com atuação voltada ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem relacionadas a distúrbios de comunicação humana, sendo fundamental conhecer a percepção dos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos sobre modelo de atuação da fonoaudiologia no campo educacional.

Conforme o gráfico 4, 80% (n=17) dos participantes apontaram a atuação fonoaudiológica educacional como sendo de parceria no estabelecimento de estratégias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de 20% (n=3) que considera que o fonoaudiólogo deveria focar no atendimento clínico individual dos estudantes com distúrbios da aprendizagem.

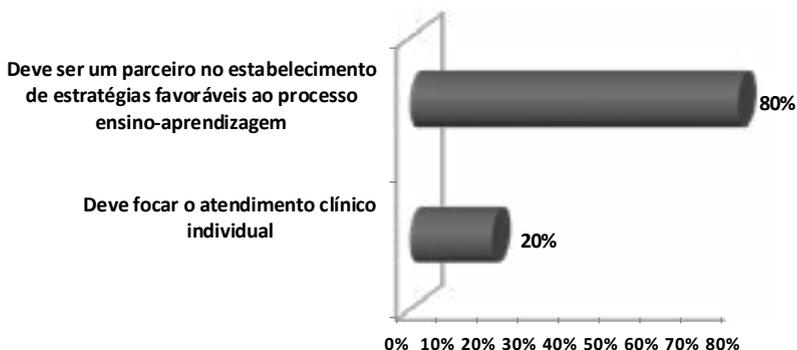


Gráfico 4: Percepção dos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos sobre o modelo de atuação da fonoaudiologia no campo educacional, Escada, 2012.

A presença de profissionais do campo da saúde exige o cuidado em evitar equívocos, principalmente no cuidado com os alunos, principalmente, porque a medicalização do fracasso escolar entra como legitimador no sentido de eleger origens e tratamentos pautados em abordagens biomédicas e psicológicas para um fenômeno de determinação social, externalizado-se a responsabilidade da escola e dos sistemas de proteção social²³.

A prática fonoaudiológica na educação é um desafio a evitar a “patologização” de dilemas educacionais, focando as ações no favorecimento do processo pedagógico e no atendimento das necessidades educacionais dos alunos, utilizando o corpo teórico das áreas de voz, linguagem, audição, motricidade orofacial e cervical, disfagia e saúde coletiva, através de práticas inovadoras e, sobretudo, reinventadas com conhecimentos da socioantropologia, pedagogia, psicologia educacional, psicopedagogia, psicanálise.

Produção de informações sobre as perturbações de linguagem

Quanto às principais perturbações de linguagem apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais (Gráfico 05), as

perturbações comportamentais foram as mais indicadas, seguidas pelos distúrbios de leitura e escrita, apareceu a referência às dificuldades na interação comunicativa e no estabelecimento de diálogos que são características dos transtornos do espectro autista. Os desvios fonético-fonológicos foram referidos por seis dos 22 professores que responderam.

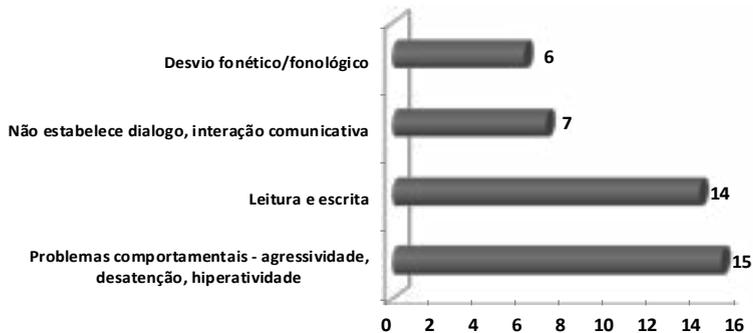


Gráfico 05: Principais perturbações de linguagem, conforme professores, Escada/PE, 2012.

A partir dessa informação, poder-se-á planejar ações para conhecer e enfrentar os problemas comportamentais que são prevalentes com problemática para o AEE. O trabalho em rede, através da Rede InAEESC, potencializará a aproximação de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e todos os interessados em estabelecer diálogo para a resolução do problema. Conforme Bohn⁸, as redes sociais servem plenamente a este fim por unir pessoas no espaço virtual, superando os impedimentos relativos ao tempo e ao espaço.

Quando questionados sobre o sentimento de estarem sendo apoiados pela fonoaudiologia educacional, 100% dos professores das salas de recursos multifuncionais referiram que sim (Gráfico 06), ou seja, todos os professores das salas de recursos, sentiam-se apoiados.

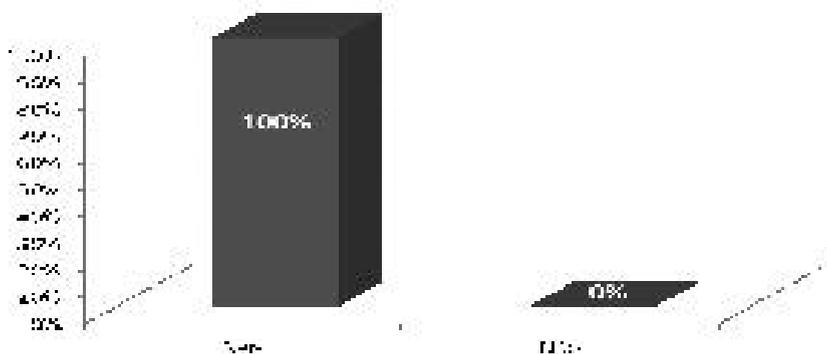


Gráfico 06: Respostas dos professores das salas de recursos em relação a sentirem-se apoiados pela Fonoaudiologia Educacional, Escada/PE, 2012.

A aproximação da Fonoaudiologia dos professores das salas de recursos multifuncionais representa a oportunidade de trabalho articulado que favorece a troca de conhecimentos, a aprendizagem colaborativa e a interação em torno da solução para enfrentar as perturbações de linguagem que podem resultar em dificuldades de aprendizagem, fracasso e evasão escolar. Nessa perspectiva, precisa-se priorizar o apoio aos programas que são criados e implantados que, para Fávero³, - visam à qualidade da educação e que precisam ser políticas públicas educacionais efetivadas como políticas de estado.

Planejamento participativo das intervenções da Fonoaudiologia Educacional

Com vistas ao desenvolvimento de um Plano Estratégico Participativo de AEE para enfrentamento das perturbações de linguagem para o Sistema Municipal de Escada/PE, com objetivos, metas e estratégias, estabelecido pelos participantes a ser implementado, a partir de agosto de 2012, realizam-se postagens individuais na Rede

InAEESC através do carregamento de documentos onde os integrantes foram desafiados a fazerem propostas.

As propostas foram integradas numa matriz para ser discutida em grupo num encontro presencial na Secretaria de Educação do município de Escada/PE, no mês de junho de 2012, resumidas no Quadro 01.

OBJETOS	METAS	ESTRATÉGIA
1. Desenvolver ações para envolver a família de estudantes em atendimento educacional especializado;	Sensibilização de 100% dos familiares sobre a importância do atendimento as necessidades educacionais especiais no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem;	Realização de encontros regulares com os familiares.
2. Aperfeiçoar a articulação com outros setores como Secretaria de Saúde, Assistência Social, Conselhos de Políticas, Conselho Tutelar, Emprego e Renda entre outros;	Estabelecimento de fluxos de encaminhamento para acompanhamento de estudantes com necessidades para as unidades de saúde da família, CRAS, CRE-AS, Conselho Tutelar.	Encaminhamento dos estudantes em atendimento educacional especializado para atendimento de saúde nos equipamentos da Secretaria de Saúde, de Assistência Social etc.
3. Investir na acessibilidade das escolas;	Cumprimento da norma regulamentar de acessibilidade nas escolas.	Adequação dos espaços para os estudantes com necessidades especiais.
4. Investir em educação permanente para o atendimento educacional especializado;	Busca de parceria para desenvolvimento ações de educação permanente/continuada.	Identificação de oportunidades de incluir os professores do atendimento educacional especializado em formações, especializações, cursos de extensão etc.
5. Realizar encontros ampliados para discutir o atendimento educacional especializado	Envolvimento de 100% diretores, professores de salas regulares, pessoal administrativo e outros profissionais nos encontros do atendimento educacional especializado na Secretaria de Educação.	Desenvolvimento de Fóruns, Seminários e Encontros sobre Educação Inclusiva, Acessibilidade, Direitos Sociais, Direitos Humanos para toda a comunidade escolar.

6. Construir um plano de atendimento educacional especializado para o Sistema Municipal de Ensino	Desenvolvimento de um plano de atendimento educacional especializado envolvendo professores de salas regulares, professores de salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos de todas as escolas da rede municipal de ensino.	Realização de encontros nas escolas para levantamento de propostas pedagógicas para o atendimento educacional especializado e identificação das propostas mais recorrentes.
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Considerações finais

A integração da Fonoaudiologia Educacional em Redes Públicas de ensino exige o desenvolvimento de estratégias inovadoras para que suas ações sejam de fato relevantes para a qualidade da educação, superando limitações relacionadas ao espaço e ao tempo, diante de uma dinâmica de um sistema educacional, no caso do município de Escada/PE, que congrega diversos saberes, práticas e contextos de vida e trabalho.

A intervenção contribuiu para a maior participação da comunidade escolar em torno da discussão sobre inclusão escolar, atendimento educacional especializado, perturbações de linguagem e papel do Fonoaudiólogo Educacional.

Verificou-se a ampliação do acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino regular da rede pública de ensino, ao mesmo tempo em que foram implantadas salas de recursos multifuncionais.

Observou-se que a utilização do Facebook contribuiu para a Gestão do Atendimento Educacional Especializado por favorecer a integração de diversos atores sociais, organizando debates, favorecendo diálogos, produzindo informações sobre os indicadores educacionais, através da Rede InAEESC, onde ocorreu a discussão sobre a organização do AEE e a produção do plano estratégico participativo para o enfrentamento das perturbações de linguagem como objetivos, metas e estratégias previstas para serem efetivadas.

Pode-se afirmar que a atuação da Fonoaudiologia Educacional foi fundamental para reunir os sujeitos para o desenvolvimento de agendas de trabalho, para a produção, integração, análise e disseminação das informações para enfrentamento de perturbações de linguagem.

Referências

1. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; 1988.
2. Cury CRJ. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. [Escola de Gestores]. 2012 [acesso em 18 set. 2012]; Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>.
3. Fávero EAG. Educação especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou exclusão de direitos? In: Fávero EAG, Pantoja LMP, Mantoan MTE, editores. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: Ministério da Educação; 2007. p. 7-16.
- 4 - Franco MG, Reis MJ, Gil TMS. Comunicação, Linguagem e Fala. In: Portugal. Ministério da Educação, editor. Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Lisboa: Fundamentos; 2003. p.33-50.
- 5 – Mantoan MTE. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio R, Meneguetti RGK editores. Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis; Vozes; 2004. p. 79-94.
6. Mantoan MTE. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: Fávero EAG, Pantoja LMP, Mantoan MTE editores. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: Ministério da Educação; 2007. p. 45-60.
7. Bacha SMC, Osório AMN. Fonoaudiologia e educação: uma revisão da prática histórica. Revista CEFAC. 2004; 6(2): 215-221.
8. Bohn V. As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web. Conexão professor [periódicos na internet]. 2010 [citado em 8 agosto 2004]. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>.
9. Alves A. O uso do Facebook na educação. [Blog Aprendizagens]. 2012 [citado em 07 ago. 2012]. Disponível em: <http://aprendizagens20.blogspot.com.br/2011/02/o-uso-do-facebook-na-educacao.html>.
10. Ferreira SMS, Stadler RCL, Francisco AC. O atendimento educacional especializado nos anos iniciais: contribuição da gestão do conhecimento e das tecnologias assistivas. I Simpósio Nacional

de Ensino de Ciência e Tecnologia [anais na internet]. 2009 [acesso em 24 set 2012]. Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinet/anais/artigos/9%20Linguagemecognicaoonoensinodecienciaetecnologia/Linguagemecognicaoonoensinodecienciaetecnologia_Artigo3.pdfParaná, 2009, p. 770-782.

11. Brasil. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal; 1996.

12. Nunes C. Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência. Lisboa: DEB-NOEEE; 2001.

13. Santamaria VL, Leitão PB, Assencio-Ferreira, VJ. A consciência fonológica no processo de alfabetização. Revista CEFAC. 2004; 6 (3): 237-41.

14. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed; 2003.

15. Matiskei, ACRM. Políticas públicas de inclusão educacional: desafio e perspectivas. Revista Educar. 2004; 23 (1):182-202, 2004.

16 - Gallo P. Orkut como ferramenta de aprendizagem. In: Mercado, LPL, editor. Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL; 2006. p. 47-57.

17 - Kuzman T. Bilionários por Acaso: A criação do Facebook narra os bastidores da rede social e do fim de uma amizade [internet]. 2012. [acesso em 7 ago 2012]. Disponível em: <http://www.colheradacultural.com.br/content/20101115105753.000.4-N.php>.

18. Castells M. A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra; 2000.

19. Tapscott D. A hora da geração digital. Rio de Janeiro: Editora Agir; 2010.

20 - Mendes EG. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. 2006; 11(33):387-405.

21. Drago R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. Revista Brasileira de Política e Administração Escolar. 2011; 27 (3): 361-588.

22 Brasil. Painel de Controle do Ministério da Educação. [homepage na internet]. Indicadores Educacionais. [acesso em 20 abr 2012]. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/2605202>.

23. Collares CAL. Influencia da merenda escolar no rendimento em alfabetização: um estudo experimental. Tese [Doutorado em Ciências Sociais] - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo; 1982.

Fonoaudiologia na Educação Infantil
Da gestão à sala de aula: em busca da prática
educativa com intencionalidade



Adriana Vanisia Mendlovitz Albino - Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Pós-Graduada em Alfabetização – Língua Portuguesa e em Educação Infantil pelo CEPENMG. Assessora em Linguagem Oral (Equipe de Educação Infantil) e em Alfabetização (Equipe Ensino Fundamental) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Colaboradora em Linguagem Oral e Escrita – Proposições Curriculares Educação Infantil BH. Consultora em Ortografia no Colégio Magnum/BH. Autora da coleção de livros didáticos Ortografia: reflexão e prática, Ed. Vereda.

E-mail: *adrianaivanisia@hotmail.com*

Fonoaudiologia na Educação Infantil

Da gestão à sala de aula: em busca da prática educativa com intencionalidade

Introdução

A Fonoaudiologia tem em seu histórico um passado de parceria e até de origem efetiva na Escola, que, por práticas muitas vezes pouco orientadas ou por uma demanda clínica predominante, distanciou essa relação.

O histórico da Fonoaudiologia Educacional, como apresenta Bittar¹, mostra a possibilidade e a necessidade de uma parceria com a inserção educacional do fonoaudiólogo em práticas essencialmente escolares, mas a realidade ainda é uma prática recente no Brasil.

A Resolução 387 do CFFa.² mostra que, apesar da especialidade reconhecida recentemente, a parceria do fonoaudiólogo e da Educação é essencial no desenvolvimento das práticas escolares.

No Brasil, ainda observamos uma realidade de desconhecimento do papel do fonoaudiólogo em práticas preventivas, tanto por parte dos fonoaudiólogos, quanto pelas escolas.

O desafio seria então buscar a divulgação da Fonoaudiologia junto aos profissionais que atuam diretamente na Educação e a formação dos fonoaudiólogos para perpetuar essa relação.

Após o reconhecimento da especialidade em Fonoaudiologia Educacional² e a revisão de papéis dos profissionais que atuam em Educação Infantil^{3,4}, observamos um crescimento de fonoaudiólogos atuando em projetos preventivos, formação e capacitação de educadores.

O presente relato pretende apresentar uma atuação realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em forma de assessoria, com o objetivo de divulgar possibilidades de inserção da Fonoaudiologia Educacional. Esse trabalho buscou a discussão de práticas educacionais na Educação Infantil, abrangendo etapas de

planejamento, elaboração e revisão de documentos, estratégias educacionais e sequências didáticas que envolveram equipes educacionais desde a gestão até os educadores que lidam diretamente com as crianças em sala de aula.

Diante da necessidade de um novo olhar para o papel da Educação Infantil, numa sociedade onde a Educação é um direito, o educador é reconhecido como alguém que não só cumpre o papel de cuidar, mas que passa a exercer a função de educar.

O reconhecimento da Educação Infantil em 1996 como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação³ (LDB), junto com as concepções de diferentes linguagens⁵, requer uma compreensão mais detalhada do desenvolvimento infantil.

Nesse novo paradigma, parcerias envolvendo as diversas ciências que envolvem esse desenvolvimento tornam-se necessárias.

É neste contexto que viabilizamos a parceria Fonoaudiologia Educacional e Educação Infantil, em busca da compreensão das habilidades/competências envolvidas em práticas educacionais realizadas no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, com crianças de zero a seis anos, em especial estratégias envolvendo a Língua em suas modalidades oral e escrita.

Além de compreender a teoria envolvendo as diversas linguagens⁵, definimos que a revisão de práticas em uma rede tão ampla, com diversos profissionais envolvidos, necessita de momentos bem definidos de discussões teórico-práticas que favorecessem a formação continuada.

Nesta realidade educacional, a equipe de gestores da Rede Municipal de Educação Infantil inicia, no ano de 2007, a elaboração do documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte⁶, no qual, em 2009, a Fonoaudiologia integra, na forma de colaboração e assessoria, a equipe de discussão e revisão do documento. Nos anos seguintes, a assessoria direta à equipe de educadores, coordenadores e vice diretores é efetivada. Estratégias de planejamento em Linguagem Oral e Escrita são elaboradas e realizadas através de sequências didáticas envolvendo conhecimento linguístico em seus diversos níveis⁷.

O documento das proposições curriculares

Com o objetivo de promover a implementação das propostas curriculares⁶ da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, RME/BH, no planejamento docente dos professores e educadores da Educação Básica iniciou-se em 2007 uma Rede de formação para a elaboração coletiva da Versão Preliminar do Documento de Proposições Curriculares para a Educação Infantil⁶.

“O texto, construído por mais de 2300 profissionais, teve o objetivo de registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches Conveniadas com o município, bem como as discussões e elaborações realizadas com assessores contratados. Todo esse movimento buscou promover o aprimoramento das práticas pedagógicas a fim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância.”

(Proposições curriculares para a Educação Infantil⁶, 2013, vol. I, p.7)

A versão preliminar do documento foi lançada em 2009, e, com a necessidade de torná-lo base para a prática com intenções educativas bem definidas, planejadas e orientadas desde o lançamento desta versão, etapas de formação foram definidas.

“O texto foi construído a partir da relação dialógica entre os profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica da RME, das creches conveniadas, das equipes da Secretaria Municipal de Educação (SMED): equipes regionais de acompanhamento à Educação Infantil, Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) e assessores, que, durante os anos de 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012 empenharam-se em estudos sobre diversas teorias das mais variadas áreas do conhecimento, relacionando-as a suas práticas e fornecendo subsídios para a elaboração

deste documento. Resulta, portanto, da reflexão sobre questões fundamentais para a Educação, a Educação Infantil e o currículo.”

(Proposições curriculares para a Educação Infantil⁶, 2013, vol I, p.9)

A inserção da Fonoaudiologia Educacional nas discussões da revisão do documento: versão preliminar

No período envolvendo os anos de 2007 a 2012, várias reflexões foram realizadas envolvendo diversos profissionais atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Educação.

Ainda durante a etapa de análise da versão preliminar do documento, em 2010, iniciaram-se os Grupos de Trabalho e surgiu o primeiro convite para a participação de uma fonoaudióloga nestas discussões.

A princípio, o convite relacionava-se a uma pequena apresentação para educadores da Rede Municipal de Educação Infantil, discutindo sobre práticas educacionais envolvendo a Linguagem Oral.

Desde então, a inserção voltou-se mais especificamente para o processo de revisão e aprimoramento do Documento Preliminar, com Junto aos profissionais que participaram da escrita e elaboração do documento preliminar e a equipe de Gerência da Educação Infantil, iniciou-se, em 2010, a participação da Fonoaudiologia em reuniões para propostas de revisão e discussão do texto inicial das Proposições Curriculares⁶, que já apresentava uma redação teórica sobre diversas Linguagens, incluindo Linguagem Oral e Linguagem Escrita.

Nestas discussões, tentou-se compreender, além de outras questões, como orientar práticas de acordo com as diretrizes da Política de Educação do Município⁸ e articulando as diferentes linguagens, com os eixos estruturadores⁵.

As contribuições da Fonoaudiologia envolveram as reflexões teórico-práticas com temas que associam a Língua, em suas modalidades oral e escrita, no contexto do Educar, Brincar e Cuidar.⁶

Aqui, cabe destacar que, para a viabilização desta parceria, foi necessária a compreensão de temas e legislações específicas da Educação do país e das diretrizes políticas e educacionais do município^{3 6}.

Para as discussões e planejamento dos materiais de formação das equipes, tornou-se também essencial a efetivação de encontros com os profissionais da Gerência de Educação Infantil para contextualização da organização da Educação Infantil em seus ciclos⁹ que caracterizam a Infância de zero a seis anos e a compreensão de como são estruturadas as regionais e as equipes que constituem os profissionais que atuam na Rede^{10 11} (RME-BH).

Compreendendo a organização da Educação Infantil : histórico político pedagógico

Para efetivação de uma parceria profissional em qualquer segmento é essencial a apreciação de documentos específicos da área e a compreensão da organização institucional a que se pretende inserir.

Não há como pensar em parceria Fonoaudiologia/Educação sem compreender que a cooperação envolve contribuição mútua, com associação dos diversos saberes que envolvem cada ciência ou área.

Assim, para dar continuidade às discussões sobre o documento e orientar equipes de formação, evidenciou-se a necessidade de conhecer a forma de organização da Educação Infantil nos dois ciclos que caracterizam a Infância de zero a seis anos¹¹.

Um histórico político e de ações em conjunto com o legislativo mostram que a publicação da LDBEN/9.394 em 1996 favoreceu o reconhecimento da Educação Infantil, sua importância na Educação Básica e o direcionamento político necessário à sua consolidação³.

A década de 90 foi essencial no histórico da elaboração de documentos que viabilizaram a estrutura atual, sendo que a partir de 1989 um grande movimento na Secretaria Municipal de Educação para elaboração de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas instituições da RME- BH marcou essa evolução⁸.

Hoje, a rede inclui não só as Unidades Municipais de Educação Infantil⁴ (UMEIs), mas também toda a Rede de Creches Conveniadas.

No histórico das ações de formações que favoreceram a orientação dos profissionais que atuam em Educação Infantil no Município de Belo Horizonte para a consolidação de propostas pedagógicas com intencionalidades educacionais bem definidas, destaca-se a implementação em 1994 do Seminário Infância na Ciranda da Educação que acontece anualmente até os dias atuais¹².

Durante o Seminário realizado em setembro de 2013, em Belo Horizonte, foram apresentados projetos educacionais, realizados em sala de aula por educadores da RME-BH, elaborados com orientações de sequências didáticas construídas a partir das discussões e intervenções educacionais propostas em formações e práticas da fonoaudiologia educacional no ambiente escolar.

A mesma parceria evidencia-se em textos escritos e publicados na revista “Infância na Ciranda da Educação” com relatos de experiências apresentados pelos educadores orientados em momentos de formação e assessoria fonoaudiológica.

Para a parceria estabelecida ao longo do trabalho de assessoria que descrevemos aqui a compreensão do histórico de conquistas na Educação Infantil foi essencial. Reforço que para o profissional em Fonoaudiologia, que se propõe a participar de formações de educadores que atuam em Educação Infantil, torna-se imprescindível a compreensão desses fatores sócio-político-pedagógicos na elaboração de estratégias. Em Belo Horizonte, por exemplo, devido ao passado de concepções, existe o desafio frequente de unificar intervenções educativas nas escolas de Educação Infantil que reinventam a forma de fazer educação, considerando as especificidades das crianças e as creches conveniadas que necessitam superar a concepção assistencialista que historicamente lhes foi concedida.

Cabe a todos os profissionais que atuam nesse segmento a compreensão desse processo para formar educadores na perspectiva de “Educar, Brincar e Cuidar”, eixo estabelecido pelo município para as discussões práticas⁶.

Novamente destaco que o fonoaudiólogo educacional tem o papel de agregar seus conhecimentos próprios da especialidade a um espaço

que hoje representa o primeiro acesso à Educação Básica. Entretanto, compreender a forma de orientar práticas¹³ deve levar em consideração o histórico das instituições. Não basta transmitir conhecimentos, mas fazer parte da construção e reflexão das práticas educacionais de acordo com o planejamento da instituição que se está inserido.

A forma de assessorar, assim como o planejamento da formação, depende também de compreender a elaboração do planejamento diário das práticas educacionais. Para entender esta estrutura, revisar e compreender o histórico também é essencial.

Ainda na década de 90, mudanças e implantações nas políticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil passaram a demandar uma nova organização que orientaram e asseguraram aspectos administrativos que favoreceram a formação de educadores, como a definição e direito aos horários de projetos, visando estudos e planejamentos para qualidade no atendimento ofertado.

Destaca-se que esta e outras conquistas administrativas para o ambiente escolar na Educação Infantil favorecem hoje a assessoria e inserção da Fonoaudiologia Educacional em escolas, já que, como assessores, podemos usufruir tanto destes horários de projetos para a formação dos professores na escola, quanto da verba destinada aos programas de formação.

Entre outras publicações que possibilitaram historicamente a inserção da Fonoaudiologia neste segmento evidenciam-se as etapas de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) com discussões sobre concepções e práticas significativas ao desenvolvimento da criança de zero a seis anos⁸.

A Linguagem em sua modalidade oral torna-se cada vez mais evidente nesse processo de revisão de práticas educacionais, e a busca por intervenções com intenções educativas bem definidas favorece a parceria com ciências relacionadas às diversas linguagens.

Em 2002, após a publicação do documento das “Proposições Curriculares para a Educação Básica” essas reflexões sobre currículos mais específicos contribuem para esta evolução.

Ainda para compreender a organização de profissionais e gestores que compõem as equipes de trabalho na RME-BH, torna-se

necessário rever a legislação que define o Grupo de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação, composto por representantes de diversas gerências da SMED, de outras instâncias da Prefeitura, de diretores e professores das Escolas Municipais de Educação Infantil.

Para a atuação no ambiente escolar, o fonoaudiólogo educacional necessita compreender a organização e função dos profissionais que atuam diretamente na escola e em papéis de gestores, pois a orientação a eles é realizada de forma diferenciada, mas sempre contextualizada à legislação e políticas pedagógicas comuns.

A definição dos cargos e espaços institucionais próprios à Educação Infantil remete a uma análise histórica. Em Belo Horizonte, as políticas de ampliação ao atendimento público à Educação Infantil geraram a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), vinculadas a uma escola municipal já existente e criação do cargo de Educador Infantil, através da Lei Municipal no. 8679 de 2003⁴.

Outra conquista significativa para Educação Infantil em Belo Horizonte foi a transferência, em 2002, das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SMED), representando o reconhecimento formal da Educação Infantil não mais como assistência social.

Notadamente, a organização da Educação Infantil, da forma como observamos atualmente em Belo Horizonte, tornou-se possível a partir de 2003 com o Programa Primeira Infância, onde o governo municipal institucionalizou uma política voltada para a Educação Infantil que se fortaleceu e obteve reconhecimento nacional⁴.

Atualmente, e em consequência desse passado, a ampliação significativa do número de construções das UMEIs para atender ao público, a formação dos educadores infantis e projetos de formação em busca da intenção educativa nas diversas práticas envolvendo as Linguagens demanda uma parceria que mostra um possível e necessário campo de atuação do fonoaudiólogo educacional.

A estrutura da Educação Infantil: conhecer para assessorar A Equipe e comunidade escolar

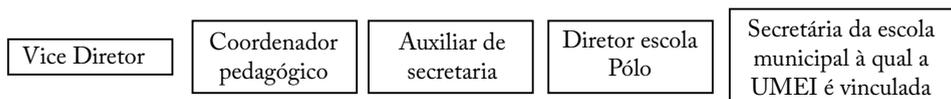
Como profissional que se propõe a assessorar uma equipe de determinada empresa, instituição ou rede, devemos compreender além da Legislação específica, o organograma de formação de profissionais que compõem esta equipe.

Na Fonoaudiologia Educacional, não poderia ser de outra forma, foi também um dos aprofundamentos teóricos necessários ao trabalho de colaboração e assessoria.

Em Belo Horizonte, o quadro de profissionais que atuam na Educação Infantil nas UMEIs se apresenta da seguinte forma, após as conquistas administrativas e político-pedagógicas apresentadas anteriormente:

Quadro Gestor

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BH



Organização das turmas de alunos nas UMEIs

Com relação à organização das turmas, o atendimento nas UMEIs compreende jornada integral para as turmas de faixa etária de zero a dois anos e jornada parcial para faixa etária de três a seis anos⁶.

O acesso das crianças às UMEIs segue critérios definidos de vulnerabilidade econômico/social. A distribuição das vagas segue a seguinte ordem:

- garantia de vaga em caráter compulsório, para crianças com deficiência;
- garantia de vaga para criança sob Medida de Proteção;
- distribuição de vagas restantes seguindo a organização;
- 70% crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social;

- 10% sorteio para famílias cujo endereço de trabalho ou residência encontra-se em um raio de até um quilômetro de distância da instituição pleiteada;

- 20% sorteio ao público geral, excluindo os critérios anteriores.

Para o fonoaudiólogo que atua no planejamento de atividades para Educação Infantil, a definição do público alvo, ou seja, o conhecimento da realidade econômico/social da comunidade é fator essencial. Esses dados, em conjunto com a análise do Perfil de Conhecimento sobre a Língua dos alunos, favorecem a elaboração de estratégias e sequências didáticas acertivas, devido à análise da possibilidade de avanços de acordo com a comunidade no qual o aluno está inserido.

Neste contexto, a Fonoaudiologia Educacional precisa compreender o grande desafio da Educação e efetivar parcerias onde a prioridade é a busca de melhoria da formação dos professores e educadores, a elaboração coletiva e efetivação dos Projetos político-pedagógicos de cada instituição.

Cabe ao fonoaudiólogo educacional compreender estes projetos e elaborar, junto à comunidade escolar, ações sistemáticas incorporadas ao planejamento institucional.

Lembrando que a Legislação que regulamenta a profissão de Fonoaudiologia (Lei 6956/1981) já orienta sobre a possibilidade de trabalho do fonoaudiólogo em prevenção e planejamento. Faz-se necessária a ampliação de atuações com foco preventivo¹³.

Educação Infantil organizada em ciclos: compreender para elaborar estratégias preventivas

Para o trabalho de colaboração à revisão do texto das Proposições Curriculares da Educação Infantil e de assessoria às UMEIs em Belo Horizonte, tornou-se essencial a compreensão da organização da Educação Infantil, dividida didaticamente em dois ciclos com faixa etárias diferenciadas.

Destaca-se que, embora a LDBEN 9394/96 estabelecesse que a Educação Infantil fosse oferecida na modalidade creche para crianças

até três anos de vida, o município de Belo Horizonte organizou-se adequando à própria realidade³, da seguinte forma:

- 1º. Ciclo da Educação Infantil: compreende as crianças dos recortes etários de zero a um ano de idade, de um a dois anos e de dois a três anos.

- 2º. Ciclo da Educação Infantil: compreende crianças com recorte etário de três a quatro anos, quatro a cinco anos e cinco a seis anos de idade.

A compreensão dos aspectos que foram levados em consideração para a divisão destes ciclos é primordial quando se pretende executar projetos relacionados à formação da equipe e/ou orientação de planejamento escolar.

Habilidades e competências definidas a partir dos aspectos de dependência física da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do apego e o desenvolvimento da função simbólica, foram os critérios definidos pela equipe da SMED para a divisão dos ciclos⁹ da forma acima apresentada.

Pensando no desenvolvimento infantil, em especial nos aspectos de interação social com o meio e com o outro, além da Linguagem Oral, compreendemos o quanto a Fonoaudiologia tem a partilhar com as equipes de Educação Infantil.

Compreender a forma de estimular crianças em seu desenvolvimento normal certamente torna-se um desafio em instituições que se propõem a educar num espaço diferenciado do ambiente familiar, sendo o processo de interação realizado pela criança e mediado pelas linguagens.

Nessa perspectiva, iniciou-se o trabalho de colaboração da Fonoaudiologia Educacional na revisão da Versão Preliminar do Documento das Proposições Curriculares da Educação Infantil⁶. Ao longo do processo de colaboração da revisão do texto inicial do documento, ações de formação das equipes envolvidas e assessorias foram efetivadas, ampliando a atuação do fonoaudiólogo junto à Educação Infantil.

Metodologia

O trabalho de colaboração e assessoria à equipe SMED- BH: da gestão à sala de aula

Após o primeiro contato da equipe da Gerência de Educação Infantil da SMED realizado em 2010, etapas e ações foram planejadas e realizadas. As informações básicas, com conceitos novos para a área de Fonoaudiologia foram apresentadas aqui nos itens introdutórios.

Além da revisão histórica apresentada, um novo conceito necessitou ser detalhado: o currículo⁸.

Destaca-se que a associação da teoria e prática dos conceitos próprios da Fonoaudiologia com a compreensão dos fatores históricos, político-pedagógicos e de organização próprios da Educação foi fator decisivo da continuidade das estratégias nas etapas de formação e assessoria às equipes de Educação Infantil.

Partindo da concepção que aponta que o processo de interação é realizado pela criança e mediado por linguagens, a saber: linguagem musical, oral, plástica visual, digital, matemática e escrita⁶, inicia-se em 2010 a formação de educadores no GT (Grupos de Trabalho) de Educação Infantil.

A partir desse primeiro contato com as equipes das regionais, reuniões para discussão sobre as diversas linguagens, eixos e termos específicos usados no documento (como habilidades/competências) foram realizadas ainda em 2010.

Em 2011, em parceria com **SMED/GECEDI- Gerência de Coordenação de Educação Infantil**, foi solicitado um Curso de Formação para Acompanhantes de Educação Infantil.

Neste curso, com carga horária previamente definida de 20 horas, com encontros semanais com duração de 4 horas/aula, a proposta inicial seria a formação teórico-prática sobre Linguagem Oral, abordando o tema da forma como está apresentado no documento das Proposições Curriculares em sua versão Preliminar. O público envolvido compreendia as equipes de acompanhamento das diversas equipes regionais de Belo Horizonte. (GERED).

Formação das equipes de gerência e acompanhantes das regionais (GERED) e da SMED (GECEDI): 2011 e 2012

Após aprovação do Curso de Formação, a carga horária e a forma de realização dos trabalhos foram modificadas e o contrato de prestação de serviços foi elaborado mantendo o total de 20 horas, organizados da seguinte forma:

Carga horária de 12 horas/aula envolvendo o grupo de acompanhantes das gerências regionais em três encontros com duração de 4 horas em sede própria da SMED em turno e dia fixo pré-definido pela GERED. Os encontros foram realizados durante o primeiro semestre do ano de 2011, durante o mês de abril.

Nestes encontros, foram realizadas aulas teórico-práticas para discussão de aspectos relacionados às práticas mais comuns envolvendo a linguagem oral no ambiente escolar da Educação Infantil.

Os participantes, acompanhantes das GEREDs (Gerências Regionais de Educação), totalizando 42 gestores, representando as nove regionais do município, participaram dos três encontros com discussões em busca de definições de intenção educativa para práticas educacionais envolvendo a Linguagem Oral.

Os materiais produzidos, sendo aulas interativas em Power Point, materiais impressos, sugestão de leitura complementar e sequências didáticas foram disponibilizados aos participantes em formato digital para que pudessem também ser repassados às equipes de gestão das escolas, creches e UMEIs que cada acompanhante fosse responsável pelo acompanhamento pedagógico dentro de sua regional.

A contratação da formação se deu na forma de contrato de Prestação de Serviços para pessoa física, já que a SMED só é autorizada a contratar pessoa jurídica após licitação, o que, para a demanda de tempo da Formação e da urgência do serviço, seria impossível.

É importante aqui destacar que, ao ser contratado como pessoa física, o fonoaudiólogo deve ser orientado com relação aos descontos e contribuições que o mesmo será responsável para avaliação da relação custo/benefício. Estes dados foram orientados pela equipe da SMED,

já que o valor aula/hora é imposto pela prefeitura do município, que segue uma tabela divulgada no Diário Oficial do Município, onde a variação se dá pela formação do profissional responsável pela execução do serviço.

Durante o período da formação de acompanhantes e gerência regional, a fonoaudióloga participou do Encontro Centralizado de Coordenadores Pedagógicos com discussão mediada por profissionais da área de neurociências para discussão dos termos capacidade/habilidade, seus significados e emprego no Documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil, com intuito de que todos os envolvidos pudessem em suas formações usá-los de maneira uniforme⁶.

Ainda durante o ano de 2011, os convites para os Encontros Centralizados de Coordenadores Pedagógicos foram frequentes, já que a discussão sempre era referente ao documento em sua versão inicial Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

Durante o ano de 2011, outros momentos foram realizados envolvendo profissionais da área de Educação com discussões sobre o “Eixo Brincar”, tema central do documento em revisão. Em todos eles destaca-se a presença da fonoaudióloga educacional.

A contratação inicial do Curso de Formação das equipes de gerência e acompanhantes com carga horária total de 20 horas previa 12 horas de formação ao grupo, 4 horas de reuniões junto à GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil e 4 horas para planejamento e elaboração de texto para orientação e publicação das discussões envolvendo Linguagem Oral na Revista Infância na Ciranda da Educação, de editoria da SMED/BH¹².

O curso envolveu 42 participantes das Gerências Regionais de Educação das nove regionais do município de Belo Horizonte.

A avaliação final do módulo foi analisada pela equipe da GECEDI/SMED com questionário próprio, padrão da SMED, onde os critérios envolviam o formador e material elaborado pelo mesmo, a participação pessoal do participante no curso, assiduidade e pontualidade.

Na avaliação final do módulo II de Linguagem Oral, de responsabilidade da fonoaudióloga, entre as 32 avaliações devolvidas à

GECEDI, 94% dos participantes consideravam bom (critérios bom, regular e fraco) o conhecimento teórico do formador e a relevância do material apresentado, 72% destes consideravam bom o aproveitamento deste conteúdo em suas ações de formação e 28% consideravam este aproveitamento regular. Dentre os fatores que justificavam esse aproveitamento, destaca-se a insegurança dos gestores ao aplicar/repassar aos educadores conceitos e reflexões novos em sua formação. Estas justificativas foram realizadas oralmente em discussões com a equipe.

Ainda durante a formação dos acompanhantes das Gerências da Educação (GEREDs), surgiram possibilidades de Formações regionalizadas, diante da demanda de orientar um maior número de educadores e de alguma forma facilitar o repasse de discussões tão importantes realizadas durante as reflexões teórico-práticas no Curso de Formação das equipes de gerência e acompanhantes das regionais.

Em 2012, compreendendo que seria necessário aprofundar as discussões iniciadas durante o curso de Formação de acompanhantes das Gerências da Educação, a GECEDI/SMED realizou contato para continuidade das estratégias de orientação às equipes de gestão.

O Curso de Aprofundamento foi então organizado com carga horária de 32 horas, sendo seis encontros com duração de 3 horas e meia durante os meses de agosto e setembro do ano de 2012, sendo o restante das horas para planejamento e reuniões com a equipe da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) da SMED.

As discussões com as equipes de educação das nove regionais foram realizadas na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com discussões teórico-práticas e temas relacionados às práticas educativas com crianças de zero a seis anos envolvendo a Linguagem Oral.

Durante as formações envolvendo as equipes de acompanhantes pedagógicos, que formam a Gerência Regional de Educação (GERED), outros convites para inserção da Fonoaudiologia no ambiente educacional da Rede Municipal de Educação- RME/BH foram realizados.

Em suas equipes regionais, práticas discutidas em cursos na SMED suscitaram análises mais específicas de determinados temas em Linguagem Oral que facilitaram a compreensão de que o fono-

audiólogo poderia também facilitar as discussões sobre a Linguagem Escrita no ambiente educacional.

Desde então, convites para formações realizadas e assessorias às UMEIs e creches do município foram intensificados com ampliação das possibilidades de inserção da Fonoaudiologia no âmbito educacional no Segmento da Educação Infantil no município⁴.

Formações Regionalizadas de educadores Regional Norte- 2011

A primeira contratação de Formação Regionalizada ocorreu em 2011 pela Gerência Regional de Educação da Regional Nordeste-GERED /NE. O grupo de acompanhantes regionais que participaram do Curso Inicial promovido em abril pela SMED solicitou uma proposta de formação envolvendo educadores, coordenadores pedagógicos e equipes das Creches conveniadas e UMEIs que compunham o quadro da Regional Nordeste no município de Belo Horizonte.

A Formação Regionalizada envolvia etapas de Formação em Serviço/Oficinas com oito formações de 4horas/aula divididas em dois turnos, realizadas em escola, auditório ou sede própria da Regional Nordeste. Para cada turma de formação, o grupo médio era de 30 pessoas compostos de educadores, coordenadores de UMEIs e/ou creches conveniadas.

Além dos momentos de Formação em serviço, onde os educadores deixavam a escola para participar das oficinas em horário de trabalho, a formação ainda contemplava 8 horas para planejamento pessoal do formador e participação em dois seminários ao final da Formação Regionalizada, com participação média de 220 participantes.

As discussões teórico-práticas realizadas durante as formações em serviço envolveram temas em Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Conhecimento Linguístico⁷ e seus níveis através de discussões das intenções educativas em práticas comuns ao ambiente escolar, como contação de histórias, dramatizações, uso de cantigas populares, músicas infantis e uso de parlendas.

Regional Centro-Sul -2012

Em 2012, por convite da Gerência Regional de Educação da Região Centro Sul, foi então realizada a Rede de Formação de Educadores da Regional Centro- Sul com módulos de discussões teórico-práticas envolvendo Linguagem Oral e Linguagem Escrita.

Foram realizados oito encontros com carga horária de 4horas/ aula, mensalmente, em dois turnos manhã e tarde, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro em sede própria da Regional.

Regional Norte- 2012/2013

Também por demanda dos acompanhantes da Gerência Regional de Educação Norte/GERED- Norte foi realizada Rede de Formação de Educadores nos mesmos moldes da Regional Centro- Sul, acima citada. Os encontros aconteceram mensalmente durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2012.

Em 2013, após análise da prática de educadores da regional em salas de aula de Educação Infantil os acompanhantes pedagógicos, que formam a equipe de Gerência Regional de Educação da Regional Norte, fizeram novo convite para mais uma etapa de formação.

A solicitação para formação, que foi realizada em julho/2013, cumpre o objetivo de que a gestão pedagógica que atua diretamente no planejamento de práticas educacionais nas UMEIs, ou seja, vice-direção e coordenadores pedagógicos, pudessem observar e compreender mais efetivamente como seria realizado a prática envolvendo Linguagem Oral e Linguagem Escrita, em especial o uso de parlendas como sequência didática na Educação Infantil.

Além disso, a gerência educacional compreendia que as gestoras poderiam planejar suas formações em serviço para o segundo semestre de 2013, solicitando formações com a fonoaudióloga no ambiente de trabalho, em forma de assessoria, em horários de planejamento com verbas destinadas à formação continuada.

O encontro de vice-diretoras e coordenadoras da Educação Infantil da Regional Norte foi realizado com carga horária de 8horas/

aula com o objetivo de instrumentalizar a equipe gestora para a implementação das Proposições Curriculares e planejar ações de formação nas instituições⁶.

Após o encontro, vários contatos foram estabelecidos para continuidade de estratégias com orientação às educadoras de diversas instituições da Regional Norte.

Formação em serviço- UMEIs e Creches Conveniadas: 2011 a 2015

Desde o período inicial da revisão do documento das Proposições Curriculares em sua versão preliminar até o lançamento oficial, em junho/2013, do volume 1 “Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte” em sua versão revisada, vários foram os contatos para formação em serviço em UMEIs e Creches conveniadas da RME-BH.

As formações em serviço foram realizadas com carga horária variável, dependendo do número de educadores e alunos, sempre com aulas teórico-práticas abordando a compreensão de habilidades envolvidas na execução de práticas educacionais realizadas com crianças de zero a seis anos.

Sequências didáticas elaboradas para orientação e estimulação do nível fonológico são usadas em todas as formações, com o objetivo de orientar práticas comuns a todos os profissionais da RME, com base nos princípios teóricos inseridos pela fonoaudióloga e equipe colaboradora do documento de Proposições Curriculares⁶.

Temas como interação com o meio e com o outro, desenvolvimento de Linguagem Oral e Escrita e conhecimento linguístico também são orientados pela fonoaudióloga educacional em formações de educadores da rede, auxiliando no planejamento de estratégias educacionais.

Educação Infantil e Fonoaudiologia: práticas de sala de aula

Desde o início da inserção da assessoria da Fonoaudiologia Educacional junto à equipe de Educação Infantil da SMED de Belo

Horizonte em 2007, estratégias de planejamento educacional para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de comunicação foram inseridas e ampliadas.

Atualmente, sequências didáticas envolvendo estratégias de conhecimento linguístico em seus diversos níveis semântico, sintático, textual, fonológico e pragmático⁷ são orientadas e com uso efetivo em sala de aula nas UMEIs.

Veja, a seguir, exemplo de prática social de leitura com texto parlenda, orientada em sequência didática sobre o nível de conhecimento fonológico.



Imagem 1- Estratégia orientada pela fonoaudióloga educacional e realizada em sala de aula por professor de Educação Infantil. Sequência didática, com texto parlenda. Umei São João, BH

2013 - Professor Leandro Gomes

Conclusões

A Fonoaudiologia educacional, especialidade reconhecida recentemente, apresenta um desafio de inserção no segmento da Educação que envolve diversas etapas, entre elas: o planejamento e assessoria aos envolvidos no processo de aprendizagem.

A resolução 387/2010, que dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional², destaca diversas possibilidades de atuação que envolve, além das formas de assessoria diretamente ao ambiente escolar, estratégias de orientação à comunidade escolar, como citado no artigo 3:

“c) Desenvolver ações educativas, formativas e informativas com vistas à disseminação do conhecimento sobre a interface entre comunicação e aprendizagem para os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, equipes técnicas, professores, familiares e educandos, inclusive intermediando campanhas públicas ou programas intersetoriais que envolvam a otimização da comunicação e da aprendizagem no âmbito educacional.”

(Resolução 387/2010², que dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional)

A mesma resolução orienta que o profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional deve conhecer as políticas de educação em todas as esferas, municipal a federal.

Acredito que, para a evolução da Fonoaudiologia Educacional, numa parceria perfeita e necessária, onde Linguagem e Aprendizagem são essenciais em quaisquer segmentos da Educação, o profissional que se propõe a executar projetos no ambiente escolar deve apropriar-se de conhecimentos próprios ao contexto educacional.

No trabalho apresentado, as etapas de orientação e assessoria que foram desenvolvidas, ampliando olhares de inserção do fonoaudiólogo educacional da gestão à sala de aula, só foram possíveis devido

ao conhecimento construído sobre as análises históricas que contextualizaram a Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

Uma linguagem própria, destinada a cada membro da equipe e comunidade escolar, demonstrando um conhecimento das estruturas físicas que formam esse ambiente, da formação dessa comunidade, compreendendo a realidade sócio-político-cultural dos alunos e familiares que formam o público alvo, mescladas ao conhecimento teórico próprio da Fonoaudiologia foram com certeza fatores de sucesso nessa caminhada.

Referências:

1. BITTAR, M.L.- Fonoaudiologia-escolar: relato de experiência. In: O fonoaudiólogo e a escola. São Paulo: Summus, 1991.
2. Conselho Federal de Fonoaudiologia (Brasil). **RESOLUÇÃO Nº 387 DE 18.09.2010**, Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010 e dá outras providências.
3. BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original)
4. BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Cria as Unidades Municipais de educação Infantil e o cargo de Educador Infantil. Nov/2003
5. EDWARDS, Caroly; GANDINI, Lella. FOREMAM, George. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
6. BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Desafios da formação: Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Jun 2013.
7. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed; 2003.
8. BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. Jul 2001.
9. BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. A estruturação do trabalho escolar na RME: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação, dez 2006.
10. BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no. 05. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial de União, Brasília, 17 de dezembro de 2009
11. LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação em Educação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo:GEDH, 2000
12. BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Infância na Ciranda da educação. Belo Horizonte: SMED, vol 01 a 08.
13. BRASIL, Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências.1981.

Uma possível contribuição da Fonoaudiologia
Educacional na produção de textos na escola

Carla Cristofolini



Carla Cristofolini - Fonoaudióloga, especialista em Audiologia (PUC-PR) e Fonoaudiologia Educacional (CFFa), e Mestre e Doutora em Linguística (PPGL/UFSC), na linha de pesquisa “A fala do ponto de vista perceptual-acústico-articulatório e os modelos fonológicos”. Atualmente, atua como Fonoaudióloga Educacional na rede municipal de ensino de São José - SC, como formadora no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e como docente.

Uma possível contribuição da Fonoaudiologia Educacional na produção de textos na escola

Carla Cristofolini

Em várias referências teóricas sobre a atuação da Fonoaudiologia Educacional, destaca-se que deve ser estabelecida uma relação de parceria entre professor e fonoaudiólogo, relação esta permeada pela participação ativa e protagonismo de ambos. Assim, neste capítulo, fazemos um relato no qual apresentamos um possível exemplo prático desta relação, com o fazer fonoaudiológico contribuindo na produção de textos na escola pública, em um projeto denominado “Produção de textos”.

A Fonoaudiologia Educacional até o projeto “Produção de Textos” – o caminho

O projeto “Produção de textos” foi desenvolvido no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, maior escola pública da Rede Municipal de Ensino de São José, cidade da região da Grande Florianópolis, SC, dentro da proposta de atuação do Laboratório de Comunicação – Fonoaudiologia Educacional. O Colégio atende aproximadamente quatro mil alunos, compreendendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e também Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Nesta escola, a Fonoaudiologia Educacional iniciou suas atividades em 1999, quando as fonoaudiólogas que então atuavam na Secretaria Municipal de Educação de São José¹ (doravante SME) criaram um projeto que previa a atuação da Fonoaudiologia na uni-

1. Andréa Hackradt Silva, Tânia Guglielmi Borges e Vanessa Ertel.

dade escolar: o Laboratório de Comunicação. O projeto virou realidade e o Laboratório de Comunicação foi instalado no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, ainda oferecendo somente algumas atividades esporádicas, como, por exemplo, o Curso de Saúde Vocal para os Docentes. Em 2002, mediante aprovação em concurso público e nomeação para o cargo, assumimos² definitivamente o projeto e passamos a dedicar-nos exclusivamente ao Laboratório de Comunicação. Como seria de se esperar, o início do trabalho da Fonoaudiologia Educacional em uma escola específica não foi fácil. Até então, nesta rede, a visão que os docentes tinham da Fonoaudiologia ainda era reduzida a visitas, triagens, orientações e encaminhamentos, embora não fosse esta a única forma de trabalho da equipe de fonoaudiólogos da SME; na verdade, esta era a menor parte do fazer fonoaudiológico, já pautado nos objetivos da Fonoaudiologia Educacional. Mesmo assim, o trabalho específico da Fonoaudiologia Educacional ainda não era tão (re)conhecido, tanto que foram inúmeros os comentários semelhantes a “Como vocês não vão atender os alunos? Então, pra quê vocês estão aqui?”, esperando que o fonoaudiólogo “eliminasse as dificuldades da criança”¹. Entretanto, ao mesmo tempo, também houve uma grande receptividade por parte de outros profissionais da escola, tanto professores quanto “Especialistas”³, o que possibilitou que a Fonoaudiologia Educacional crescesse nesta escola e que, efetivamente, configurasse como participante ativo da Equipe Pedagógica. Assim, inicialmente, buscando uma organização mais clara e um planejamento efetivo das atividades específicas da Fonoaudiologia Educacional, “didaticamente” o fazer fonoaudiológico foi dividido em dois grandes grupos: o trabalho voltado para o professor e o trabalho específico com o aluno (e suas respectivas famílias). Dentre as atividades desenvolvidas no trabalho voltado para

2. Agradeço as minhas “parceiras fonoaudiológicas”, Débora Frutuoso Monguilhott, pelos anos de parceria e pela amizade que se firmou nestes anos de parceria profissional e Maria Fernanda Depizzolatti, nossa parceira de parte desta história e amiga.

3. Os “Especialistas”, na escola, correspondem ao Orientador Educacional, ao Supervisor Escolar, à Direção da escola e, no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, à Fonoaudiologia Educacional.

o professor (mas que também o entendemos voltado para o aluno, em uma relação dialética, de interdependência entre fonoaudiólogo-professor-aluno²), está o Projeto “Produção de Textos”.

A produção de textos faz parte da rotina pedagógica nas escolas, principalmente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Mas, muitas vezes, tanto o planejamento e desenvolvimento da atividade quanto sua correção é feita de forma “intuitiva” pelo professor, nem sempre havendo critérios claros para, por exemplo, estabelecer e direcionar os temas das produções e quando e como corrigir a produção de textos, o que, a nosso ver, dificulta o acompanhamento, o desenvolvimento e a melhoria dos textos produzidos pelos alunos. Assim, neste relato, descrevemos e analisamos como o Projeto “Produção de textos” surgiu, desenvolveu-se e transformou-se, a partir do olhar e do fazer fonoaudiológico. Como o principal objetivo deste relato é compartilhar uma possibilidade real de atuação fonoaudiológica educacional em uma escola, privilegiamos as etapas do projeto e como chegamos a elas, relegando os resultados objetivos de cada etapa para segundo plano. Não queremos, com isso, dizer que os resultados objetivos não sejam importantes, apenas, neste relato, optamos por analisar o projeto com um foco qualitativo, no processo propriamente dito, e não quantitativo, também para que possa ser relido, adaptado, aplicado e aproveitado em outras escolas.

O projeto “Produção de Textos” e a Fonoaudiologia Educacional – um caminho

Em meados de 2006, durante uma reunião pedagógica específica entre os professores das 4^{as} séries⁴, houve um debate em torno da dificuldade de avaliar e acompanhar a evolução da produção de textos dos alunos. Neste debate, estes mesmos professores traçaram

4. Em 2006, o Ensino Fundamental ainda era composto por oito anos; com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, gradativo nesta rede municipal de ensino (a partir de 2008), a 4ª série, atualmente, corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental.

alguns pontos que consideraram importantes na avaliação dos textos: uso correto da página, emprego do parágrafo, emprego da pontuação e ortografia. No momento de integração das equipes de trabalho da reunião pedagógica, esta preocupação do grupo de professores foi levada à equipe pedagógica (da qual a Fonoaudiologia Educacional já fazia parte). Junto com a equipe pedagógica, definimos que este seria um excelente tema para ser desenvolvido durante o ano letivo e, então, assumimos a ideia, transformando a demanda de um grupo de professores em um projeto extensivo a todas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nasce assim o projeto “Produção de textos”, com os objetivos de analisar a produção textual dos alunos, para que, a partir das análises, consiga-se descrever as maiores dificuldades em relação à escrita, auxiliando a professora a traçar metas para o processo de produção textual e complementando o planejamento (principalmente da disciplina de Língua Portuguesa), comparar a evolução da produção de textos nas turmas e subsidiar a elaboração de estratégias para a correção, contribuindo efetivamente para a melhoria e o crescimento da produção de texto dos alunos.

Porém, antes mesmo de compartilhar o projeto com todo o grupo docente, repensamos alguns pontos que nos haviam sido originalmente apresentados. Inicialmente, havia sido solicitado que o Laboratório de comunicação “corrigisse” os textos dos alunos, apontando as “falhas” e indicando o que o professor deveria trabalhar. Como o objetivo da Fonoaudiologia Educacional não é somente e exatamente este, propusemos que fosse sim feito um levantamento de todas as produções de textos feitas pelos alunos, mas não somente apontando apenas os “erros” e “falhas”, mas também o que já havia sido adquirido e apropriado pelos educandos, para que, a partir deste levantamento, conseguíssemos atingir todos os objetivos propostos para o projeto, pois também entendíamos que a escola cria poucas oportunidades para que o aluno reflita sobre a produção de textos, mas cobra que o aluno escreva corretamente³. Para tanto, aqueles primeiros critérios apontados pelos professores (uso correto da página, emprego do parágrafo, emprego da pontuação e ortografia) foram revisitados, ampliando-se algumas categorias.

A primeira mudança referiu-se ao que os professores apontaram como “ortografia”; a ideia inicial era que simplesmente apontássemos quais alunos escreviam com erros ortográficos. Entendendo os erros ortográficos como inerentes ao processo de alfabetização e como resultantes de um processo de interação do processo de aquisição da escrita⁴, simplesmente assinalar quem comete erros ortográficos pareceu-nos ingênuo e, no mínimo, leviano. Além disso, acreditamos que isso não acrescentaria em nada na prática pedagógica do professor, visando a melhoria destes erros, tampouco na escrita dos alunos. Então, propusemos que os erros ortográficos fossem analisados segundo a natureza linguística do erro, pois também entendemos o erro da criança como um indicador das possíveis hipóteses ortográficas que as crianças estariam utilizando para escrever⁽⁴⁾; quando escreve, o aluno não está somente repetindo as formas escritas que ele vê, mas está elaborando suas próprias representações, criando certas “regularizações”, por exemplo, quando escreve *mininu, ao invés de “menino”⁵. Com estes primeiros ajustes, chegamos às primeiras categorias para a análise dos textos produzidos pelos alunos: uso do parágrafo, traçado da letra, uso da página, acentuação, pontuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas e ortografia. Dentro da categoria ortografia⁴, chegamos então às seguintes categorias: trocas surdas / sonoras, trocas baseadas na oralidade, trocas baseadas nas representações múltiplas, confusão entre “am” e “ão”, omissão de letras, acréscimo de letras, junção inadequada, segmentação inadequada, generalização de regras e outras trocas.

Assim, com o projeto delineado, apresentamo-lo e propomo-lo para todas as séries iniciais do Ensino Fundamental (que, na ocasião, contava com 42 turmas de 1^a a 4^a série); tivemos uma aceitação muito boa junto aos professores de todas as séries, denotando que a demanda de estudos na área da produção de textos não era só do grupo da 4^a série, mas que era uma preocupação constante de todos os docentes. Porém, durante as discussões acerca do projeto, foi decidido conjuntamente que, em um primeiro momento, as 1^{as} e 2^{as} séries não participariam diretamente da avaliação dos textos, dadas as especificidades do processo de alfabetização. Mesmo assim, os professores alfabetizadores participaram de todas as reuniões, discussões e grupos de estudo de estudo.

Então vamos aos textos. Todas as turmas produziram seus textos, com temáticas livres direcionadas por cada professora, apenas com a orientação de não haver interferência docente na escrita dos alunos, tampouco correção posterior, para que, realmente, pudéssemos observar as hipóteses dos alunos. E começamos as leituras, análises e tabulações das produções de texto. Já durante a leitura das primeiras redações dos educandos, percebemos que uma outra alteração seria necessária: não bastava apenas marcar “sim” ou “não” para as categorias e características apresentadas no texto; atentamos para a necessidade de incluir uma categoria intermediária porque, por exemplo, muitas vezes, um mesmo texto de uma mesma criança, ora apresenta o uso do parágrafo de forma adequada, ora este uso, não é feito de forma convencional. Novamente, entendendo o aprendizado da leitura e escrita como um processo contínuo, propusemos então uma categoria intermediária, por encarmos que um determinado conceito já pode estar presente na produção escrita da criança, mas seu uso ainda não se dá de forma sistemática, convencional. Assim, o que antes, na categorização dos textos, era “certo” e “errado”, passou a ser “uso correto”, “uso inadequado” e “não uso”. Aqui também ressaltamos que, embora ainda tenhamos usado o juízo intuitivo, os critérios para considerarmos como “uso correto” de parágrafo para a 2ª série, por exemplo, não eram os mesmos para a 4ª série. Tentamos, assim, considerar e privilegiar também a evolução da criança ao longo das séries escolares.

Nas categorias pertinentes à ortografia⁴, consideramos como trocas surdas / sonoras, aqueles erros que envolvem os grafemas que correspondem a fonemas que diferem entre si apenas pelo traço de sonoridade. Como trocas baseadas na oralidade, foram considerados aqueles erros que correspondem quase que a um a “transcrição fonética”, ou seja, “escrever como se fala”. Nas trocas baseadas nas representações múltiplas, consideramos aqueles fonemas que podem ser associados a diversos grafemas ou vice-versa, ou seja, aqueles erros advindos das relações instáveis entre fonemas e grafemas. Na categoria confusão “am” e “ão”, embora este também pudesse ser considerado como um erro com apoio na oralidade ou de representações múltiplas, envolve algumas particularidades como a sílaba tônica e, comumente, estão associadas a verbos, ou seja, a confusão entre “am” e “ão” implica também na conjugação do tempo verbal. Optamos

por separar as categorias que envolvem os erros de omissões e/ou acréscimo de letras como uma categoria só, pois pensamos que os processos que levam a criança a inserir ou omitir uma letra ou grafema na escrita podem ser distintos. Como exemplos, buscamos os processos fonológicos presentes na fala corriqueira: o processo de monotongação apaga a semivogal presente no ditongo enquanto a ditongação transforma uma vogal única em um ditongo, pela inserção de uma semivogal. Assim, categorizamos a “omissão de letras” e o “acrécimo de letras” separadamente. O mesmo ocorreu com “junção inadequada das palavras” e “segmentação inadequada das palavras”. Ainda, na categoria “generalização de regras” consideramos aqueles erros que refletem que a criança apropriou-se de uma regra, mas aplicou-a a uma situação não apropriada. Finalmente, nas “outras trocas”, consideramos aqueles erros que não se enquadravam nas categorias anteriores. Na Tabela 1, apresentamos alguns exemplos das escritas das crianças em cada uma das categorias:

Tabela 1: Exemplo de registros escritos pelos educandos nas categorias analisadas na tabulação das produções de texto

CATEGORIAS	EXEMPLOS
trocas surdas/sonoras	tinossauro, patata, fidro, cervecha barafuso, esgueleto, televone, jupeta
trocas baseadas na oralidade	Bobisponja (Bob Esponja), Superomi (Super Homem) rápidu, denti, pidiu (pediu)
trocas baseadas nas representações múltiplas	comessou, televisão, iscola, amisade, cuando, ezemplo, murro (muro)
confusão entre “am” e “ão”	forão, erão dedam, cham, tam
omissão de letras	pracepre (para sempre), familia, tesoro, pexe
acrécimo de letras	era uma veiz, ele feiz, professora
junção inadequada	deperto, semecheu, pracasa
segmentação inadequada	com seguiu, a miga, de testa
generalização de regras	goufinho, astronalta

Embora retomemos mais adiante, queremos ressaltar aqui que, apesar do projeto focar primeiramente aspectos mais “formais” do texto, não se limita a estes, pois entendemos que apenas estes critérios não determinam um bom texto. Várias outras questões ainda precisavam ser abordadas pelo projeto, mas outro ponto que aprendemos com a prática da Fonoaudiologia Educacional é andar e conduzir o grupo dentro de seu próprio ritmo, mas sempre tendo em vista um objetivo maior a alcançar. Aliás, parece-nos ser esta a premissa da zona de desenvolvimento proximal⁵, outro conceito presente no nosso fazer fonoaudiológico (até porque são os pressupostos teóricos que permeiam a Proposta Curricular de São José⁶). Então, o projeto “Produção de textos” inicia-se com os aspectos formais do texto, avançando por questões de coerência e coesão textual e gêneros discursivos nos anos seguintes, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido.

Desta forma, como já comentado, mais do que apontar “erros” ou “falhas” (mesmo contemplando a categoria “inadequado”) o grande objetivo da Fonoaudiologia Educacional neste projeto era contribuir para a melhoria da produção de texto, tanto no fazer pedagógico quanto a escrita das crianças propriamente dita. Então, ao mesmo tempo em que fazíamos a tabulação das produções de textos, outras etapas (que consideramos extremamente importantes no processo) foram desenvolvidas e implementadas: as reuniões pedagógicas, oficinas e grupos de estudos. Assim, para facilitar a descrição destas etapas neste relato, dividimo-las em dois itens (Tabulação dos textos e Oficinas de Produção de Textos), mas é importante lembrarmos que foram dois grupos de ações concomitantes e interdependentes, divididas aqui somente de forma didática.

a) Tabulação dos textos:

Todos os textos produzidos em sala de aula foram encaminhados ao Laboratório de Comunicação para sua análise e tabulação; para tanto, criamos planilhas das turmas (ilustrada na Figura 1), contemplando as categorias de análise (nas colunas) e cada aluno de forma individual (nas linhas). Assim, ao mesmo tempo que tínhamos a visão do perfil da turma, facilmente tínhamos os dados individuais dos alunos.

turma	parágrafo			letra			a páp			pontuação			acentuação			ortografia			símbolos e minúsc			
	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	
aluno 1																						
aluno 2																						
aluno 3																						
aluno 4																						
aluno 5																						

Análise da produção textual - perfil da turma

turma	parágrafo			letra			a páp			pontuação			acentuação			ortografia			símbolos e minúsc			
	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	análise	medida	correto	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Figura 1: Categorias de análise da primeira tabulação do projeto “Produção de textos”

Cada produção foi tabulada em todas as características; após a análise individual dos textos, os resultados de cada turma foram somados e transformados em percentuais⁵ (últimas linhas da planilha da Figura 1). Chegamos, assim, a um primeiro perfil das turmas em relação à produção textual⁶, abrangendo, no primeiro semestre de 2006, 642 produções de texto em 20 turmas diferentes, entre 3^{as} e 4^{as} séries (10 turmas de 3^a e 10 turmas de 4^a série).

5. Transformar os números absolutos em números relativos (percentuais) é muito importante, pois permite comparar percentuais, tanto entre as turmas quanto a própria evolução da turma, o que não seria possível se trabalhássemos apenas com números absolutos. Lembramos que, na escola, o número de alunos por produção varia, tanto em função de transferências de escolas quanto às faltas dos alunos no dia da produção.

6. Apresentaremos alguns dos resultados objetivos desta tabulação conjuntamente com os resultados da tabulação do final do ano.

b) Oficina de produção de textos:

A primeira oficina foi realizada após a primeira tabulação das produções de texto, mas antes dos resultados serem repassados aos professores. Os principais objetivos do encontro foram discutir com os professores o processo de aquisição da ortografia, entendendo porque a criança “erra”, bem como quais os fatores linguísticos envolvidos no erro, e traçar, conjuntamente, que estratégias pedagógicas ajudam a criança a compreender melhor o sistema alfabético do português brasileiro, superando os “erros”. Novamente a relação de troca fica evidenciada: a Fonoaudiologia Educacional colocou-se como parceira (não de forma diretiva, apenas repassando conhecimentos para o professor, mas, ao mesmo tempo, posicionando-nos a partir do fazer fonoaudiológico na escola) e o professor também se posiciona como ativo, trazendo seu conhecimento e sua experiência pedagógica, não sendo apenas um reprodutor de estratégias fonoaudiológicas/ pedagógicas². Nestas discussões, buscamos sempre focar processo, compreendendo também o que o “erro” ou o “não uso” indica-nos no processo de produção de textos. Evidenciando novamente o caráter do projeto de privilegiar o processo, e não o resultado pronto e acabado das produções de texto, destacamos que, embora esta primeira tabulação tenha sido feita com produções de alunos das 3^{as} e 4^{as} séries, todos os docentes participaram da oficina, inclusive os das turmas da pré-escola⁷ e os auxiliares de ensino.

Ainda, durante a oficina, apresentamos os resultados médios por série e por turma, traçando o perfil da escola, naquele momento, acerca da produção de textos. Novamente, precisamos fazer aqui uma ressalva: comparamos os resultados entre as turmas envolvidas, não no sentido da “competição”, mas sim buscando compreender a produção de texto mesmo como um processo, que perpassa a seriação escolar. No final do encontro, ainda traçamos algumas estratégias pedagógicas coletivas, pautadas, principalmente, nos resultados gerais das primeiras tabulações dos textos (a estratégias individuais, para cada turma, foram debatidas nas devolutivas individuais, relatadas a seguir). Como

7. Embora seja uma escola de Ensino Fundamental, até 2013 contava também com duas turmas do último ano da Educação Infantil.

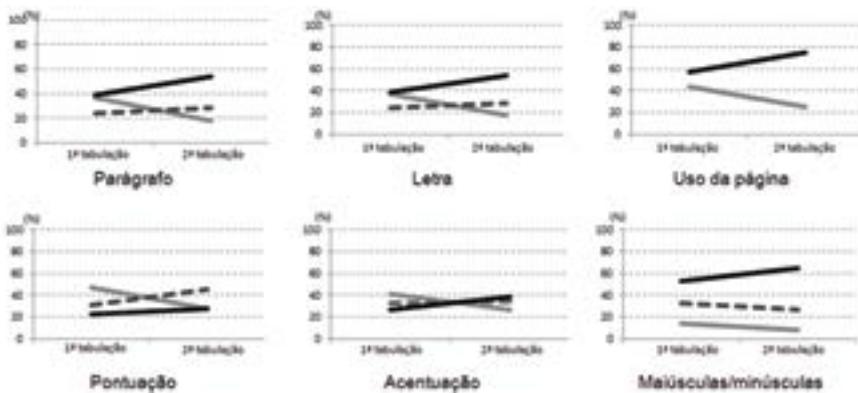
exemplos destas estratégias coletivas, temos duas linhas gerais: a produção de textos deve fazer parte do cotidiano de todas as disciplinas e não só das aulas de Língua Portuguesa, e o processo de “correção” deve ser mais um momento de aprendizagem para o aluno e a revisão, reestruturação e reescrita dos textos devem ser vistas como uma forma de aprimoramento do texto, não como uma “punição”.

Depois desta oficina geral, foram agendadas reuniões individuais com cada professor envolvido (aqui sim, só os das 3^{as} e 4^{as} séries), para uma devolutiva individual e detalhada dos resultados da turma. Nestes encontros, cada professor recebeu a planilha com a tabulação individual de cada aluno, em cada categoria (a mesma ilustrada na Figura 1) e a tabela que comparava os resultados entre as turmas de cada série. A partir destes resultados, discutimos, primeiramente, quais os aspectos que foram considerados “pontos fortes” na turma (destacando, assim, também as potencialidades e o que os alunos já atingiram – zona de desenvolvimento real⁵) – para, depois, debatermos e traçarmos metas para os “pontos fracos” (atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal⁵).

Assim, após todas estas etapas, além dos outros trabalhos e rotinas do dia-a-dia da escola, já nos encontrávamos em meados de junho de 2006. No final do 3º bimestre, planejamos uma nova coleta das produções de texto e uma nova tabulação. Nas conversas com a equipe pedagógica, surgiu mais uma ideia. Se comparamos as produções das diversas turmas, seria interessante “unificar” as produções, que, na primeira tabulação, foram escritas a partir de temáticas livres. Sempre atentas às condições das produções e que o aluno “tenha o que dizer”⁷, relacionamos à produção de texto a um outro projeto que aconteceu na escola naquele ano – o “Arte no Muro” –, no qual foram envolvidas todas as turmas do Ensino Fundamental. Foi proposto que os muros da escola fossem pintados pelos alunos, a partir do tema geral de “arte catarinense”; assim, cada turma representou um artista local. Antes da pintura do muro propriamente dita houve todo um período de estudo e preparação, durante todo o segundo semestre letivo, com várias atividades desenvolvidas como, por exemplo, visita da turma aos museus da cidade, acervo do artista e/ou instalações das obras de arte na ci-

dade, visitas dos artistas à escola, pesquisas via *internet*, etc. Depois da pesquisa, então, foi feita a produção do desenho em pequena escala e, finalmente, a pintura do muro. Assim, a temática da última produção de texto do ano deveria ser um relato pessoal de como cada aluno (ou turma) vivenciou o projeto “Arte no Muro”. Além da tabulação, alguns excertos dos textos também foram usados no material de divulgação, cerimônia de inauguração do muro e nas “memórias” do projeto “Arte no Muro”, o que deu ao educando maior subsídio e motivação para a produção do texto: tentamos, assim, contemplar melhores condições de produção para o aluno: ter o que dizer, para quem dizer, razões para dizer e ter condições de escolher estratégias para como dizer⁷.

Voltando ao projeto “Produção de textos”, novamente, todas as produções foram tabuladas, considerando os mesmos critérios adotados na primeira produção; no total, nesta segunda tabulação, tivemos 550 produções de texto, das mesmas 20 turmas. Então, ao final do ano letivo, tínhamos o perfil inicial e o perfil final das turmas sobre a produção de texto (a partir de 1192 textos de alunos), reproduzidos nos gráficos que seguem.



Legenda: Uso adequado (linha cheia); uso inadequado (linha tracejada); não uso (linha cheia)

Gráfico 1: Comparativo dos aspectos formais do texto, entre a primeira e a segunda tabulação das produções de texto, no ano de 2006

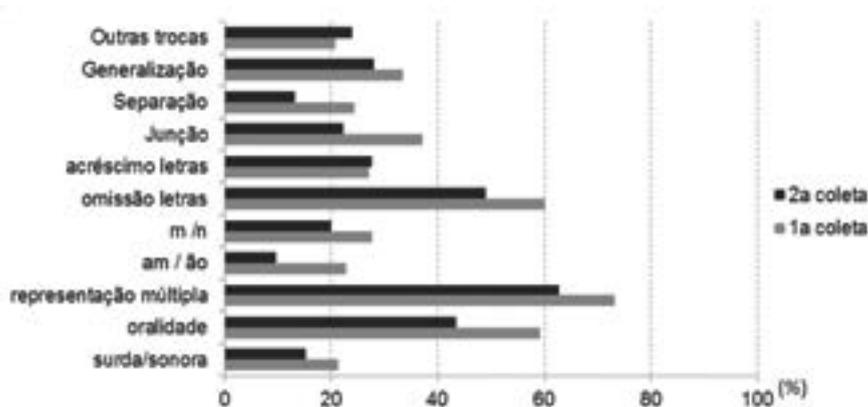


Gráfico 2: Comparativo dos “erros” ortográficos, entre a primeira e a segunda tabulação das produções de texto, no ano de 2006

Da mesma forma que ocorreu na primeira tabulação, quando todos os dados haviam sido analisados, novamente agendamos os encontros individuais com as professoras envolvidas. Igualmente, elas receberam a devolutiva da produção de texto, com as tabelas envolvendo todos os alunos (igual à apresentada na Figura 1) e as comparações entre a primeira e a segunda tabulação. Depois, no Conselho de Classe do 4º bimestre, apresentamos os resultados gerais das turmas envolvidas. Foi muito interessante visualizar, principalmente através das tabelas e gráficos, a evolução das turmas e o interesse das professoras.

Assim, encerramos o ano letivo de 2006.

Em 2007, o projeto Produção de Textos continua, com um indicador bastante positivo: a vontade das professoras em continuar com o projeto! Assim, partimos para a primeira tabulação do ano, logo nas primeiras semanas de aula. Como na escola pública temos uma rotatividade considerável de professores, novamente fizemos pequenas reuniões individuais com as professoras que iniciaram suas atividades docentes na escola naquele ano⁸, revendo alguns dos principais pontos discutidos em grupo no ano anterior. Ainda nas primeiras discussões do ano, outra demanda surgiu a partir do grupo de professores. Apesar

8. Como a Rede Municipal de Ensino de São José conta também professores admitidos em caráter temporário, há uma grande rotatividade de docentes na escola.

da forma de tabulação no início do projeto e no final do ano letivo ter apontado resultados positivos, seria importante fazer uma outra tabulação, ainda durante o 3º bimestre de aula. Na fala das professoras, esta coleta durante o ano letivo permitia onitorar e, quando fosse o caso, readequar os planejamentos dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Adoramos! Mais uma evidência que este realmente é um projeto de parceria ativa! Outra alteração bastante interessante foi a inclusão também da 2ª série na tabulação das produções textuais. Assim, com três tabulações ao longo do ano letivo e com a inclusão das 2ªs séries, chegamos a 1756 produções de textos, com 27 turmas (sete turmas de 2ª série, dez de 3ªs e dez de 4ªs)!

Continuamos a trabalhar com pequenas reuniões individuais para as orientações, devolutivas e trocas e também tínhamos espaços nos Conselhos de Classe e Reuniões Pedagógicas para discussões gerais do projeto. A novidade, nas devolutivas, foi a apresentação dos resultados também em forma de gráficos individuais, facilitando a visualização dos resultados. Assim, cada professor recebeu, além das tabelas já descritas anteriormente, os gráficos referentes às categorias analisadas, tanto os da sua turma, quanto o comparativo com as outras turmas da mesma série. Dois exemplos destes gráficos (relacionados apenas ao parâmetro parágrafo) estão no Gráfico 3:

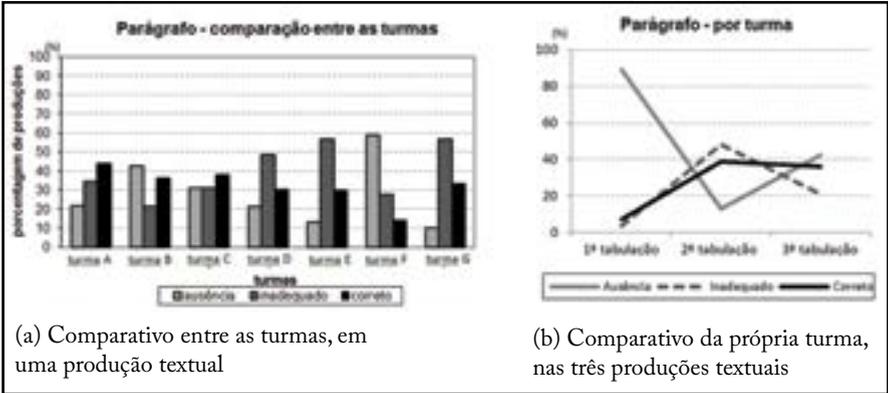


Gráfico 3: Comparativo da categoria “Parágrafo”, em (a) entre as turmas e, em (b), da própria turma

Interessante retomarmos aqui a importância do uso da categoria “Uso inadequado”; observamos, principalmente a partir de resultados, como os apresentados no quadro (b) da Figura 2 que, no início do ano letivo, a grande maioria dos alunos escrevia seus textos sem parágrafos; na segunda produção, menos de 20% das produções não apresentavam parágrafo. Porém, nesta mesma segunda tabulação, na maioria das produções, estes parágrafos ainda não são empregados de forma convencional, mas evidenciam o processo de apropriação da língua escrita (categoria “uso inadequado”). Podemos inferir, então, que o não uso do parágrafo “evoluiu” para o uso inadequado. No final do ano, o percentual de não uso do parágrafo aumentou novamente, diminuindo também o “uso inadequado”, mostrando, novamente, como a apropriação da escrita é um processo dinâmico, progressivo, mas nem sempre linear. Provavelmente, com o uso de apenas duas categorias (certo *x* errado) estas nuances não teriam sido observadas.

O ano de 2007 foi, então, o ano da consolidação do projeto. Além das tabulações, retomamos a ideia da última produção de texto de 2006 e novamente discutimos com os professores as temáticas das produções de texto, sempre buscando que o aluno, no momento que escreve um texto, tenha o que dizer, para quem dizer, razões para dizer e tenha condições de escolher estratégias para como dizer⁷. Mesmo assim, a primeira produção de 2007 ainda teve temática livre; a segunda e a terceira produções já contaram com um tema padronizado. Entre 2006 e 2007, a escola foi reformada, então, o tema da segunda produção versou sobre “Minha escola”, variando conforme a orientação da professora. Na terceira, trabalhamos com um tema imaginário, hipotetizando um encontro com diversos personagens ficcionais; na Figura 2, trazemos a proposta de produção de texto para a 4ª série (havia diferença entre as séries, por exemplo, na 2ª série, propusemos apenas 3 personagens).



Deu a louca nas histórias !!!!

Imagine que os personagens das diversas histórias se encontrassem.
O que pode acontecer ??? Escolha alguns (ou todos) personagens do quadro abaixo e
use a sua imaginação para criar uma história bem legal !!!



Figura 2: Proposta temática para a terceira produção de texto do ano de 2007, para as 4^{as} séries

Em 2008, novas modificações!

A primeira delas foi relativa às categorias de análise: foram inseridos novos aspectos avaliados na produção de texto, inserindo alguns (embora ainda poucos e rasos) dos recursos de coesão e coerência textual: emprego adequado dos pronomes e do plural e conjugação dos verbos e a repetição, tanto de palavras quanto de ideias. Destacamos que são poucos e raros os mecanismos de coesão textual utilizados nos parâmetros de tabulação dos textos, pois compreendemos coesão como os modos e recursos gramaticais e lexicais que promovem a continuidade do texto, através da inter-relação, ligação e encadeamento entre os vários segmentos do texto; e coerência como o encadeamento do sentido, conceitual, que dá ao texto unidade de sentido e interpretabilidade⁸. Desta forma, sabemos que é bastante reducionista analisar os recursos de coesão e coerência textual a partir destes poucos parâ-

metros, mas foram estes os primeiros passos em direção a uma análise mais voltada à textualidade (voltamos novamente à ressalva de conduzir o grupo dentro de seu ritmo próprio).

A segunda modificação foi o registro escrito do projeto, envolvendo também a criação de um banco de atividades relacionadas aos aspectos tabulados nas avaliações das produções de texto. Novamente, foi um trabalho colaborativo, embora centralizado pelo Laboratório de Comunicação. Em todas as reuniões pedagógicas e no dia-a-dia, quando discutíamos a produção de textos, víamos que as professoras gostavam de trocar ideias e sugestões de atividades, mas isso era uma “atividade de corredor”, não havia um espaço destinado a esta troca de conhecimentos; por isso, sugerimos a criação dos “Livrões da Produção de Texto”, que seria, no fim, um registro do desenvolvimento do projeto e também um repositório de atividades, compartilhado por todos. Então, inicialmente, fizemos uma coleta de atividades junto às professoras; ao mesmo tempo, também coletamos diversas atividades em livros didáticos e para-didáticos. Depois, “catalogamos” as atividades de acordo com os critérios utilizados na tabulação dos textos. Mais uma ressalva: entendemos que diversas atividades abrangem mais do que um aspecto do texto, mas tentamos deixá-las nas categorias mais prototípicas, em mais uma tentativa de facilitar o trabalho didático. Com as atividades categorizadas, organizamos os “livrões”. No primeiro “capítulo”, descrevemos o projeto, seus objetivos e retomamos o que já havia sido desenvolvido, durante os dois anos iniciais do trabalho, com a produção de textos na escola. Nos capítulos subsequentes, primeiramente apresentávamos a categoria de análise da produção dos textos e suas subdivisões, os resultados das tabulações já feitas na escola, bem como algumas bases teóricas e linguísticas para o entendimento do “erro” ortográfico e, finalmente, estratégias gerais para o trabalho pedagógico. Buscamos, com isso, que os “livrões” não fossem somente um amontoado de atividades que resultassem em “atividades vazias”, “simples exercícios de treino ortográfico” ou “recitação e memorização de regras”, visando, na maioria das vezes somente “verificação de erros e acertos”³. Queríamos sim, com esta estratégia, ajudar o professor a criar situações de ensino sistemático para a produção de textos em

sala de aula. Depois, então, apresentamos todas as atividades coletadas em relação àquela categoria. Nossa intenção era, novamente, mais do que simplesmente fazer a atividade pela atividade, levar à reflexão dos objetivos de uma determinada atividade, no que ela pode contribuir no desenvolvimento da produção de texto do aluno. E, mais uma vez, tentamos manter o caráter dinâmico do projeto: no final de cada categoria, deixamos várias páginas em branco, para que, a medida que os professores desenvolvessem novas atividades, aumentassem o nosso banco de dados. Finalmente, todo este material foi encadernado e disponibilizado à equipe pedagógica e aos docentes.

Ainda em 2008, tivemos mais uma reunião pedagógica totalmente dedicada à produção de texto, mediada pelo Laboratório de Comunicação. Nesta reunião, retomamos o projeto “Produção de textos”, mas levando o foco das discussões para consciência fonológica e sua relação com a apropriação da escrita, resultando em mais um tema para o “Livro do Projeto Produção de Textos” (originando o Volume 2).

Resumindo o ano de 2008, tivemos 3 tabulações das produções: uma no início do ano letivo, uma no início do 3º bimestre e a última na metade do 4º bimestre, somando um total de 1838 produções de textos, envolvendo as 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries. Novamente, tivemos bons resultados, pois todas as turmas mostraram avanços nos percentuais de uso correto de parágrafos, pontuação, acentuação e uso da página e diminuição dos erros ortográficos, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

No início do ano letivo de 2009, mais conversas com a equipe pedagógica e mais demandas e ideias. As professoras mostraram interesse em envolver, na tabulação das produções de textos, questões pertinentes aos gêneros discursivos. Neste mesmo ano, várias professoras da escola participavam de uma Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação que abordava, dentre outros temas, os gêneros discursivos e sequências didáticas envolvendo gêneros. Como a Fonoaudiologia Educacional também estava presente na equipe formadora da Formação Continuada, é fácil imaginar nossa satisfação quando percebemos que os temas trabalhados na Formação Continuada estavam influenciando diretamente no Projeto Pro-

dução de Textos, desenvolvido na escola! Retomando a ressalva feita no início do projeto, na qual se destaca a presença apenas de aspectos formais do texto, já avançamos agora para as questões discursivas, importantíssimas tanto para a produção quanto para a compreensão, uma vez que, como os gêneros são consideradas entidades sócio-discursivas em qualquer situação discursiva, todos os textos se manifestam num ou noutro gênero textual⁹. Então, novamente junto com as professoras, incluímos, na tabulação das produções de texto, as categorias: “Adequação ao gênero” e “Marcas textuais do gênero”. Na categoria “Adequação ao gênero”, consideramos como adequado o texto que se enquadrava como uma narrativa ficcional (caso, por exemplo, da produção textual que teve como tema “Deu a louca nas histórias”, temática ilustrada na figura 2) ou uma narrativa “real” (caso das produções textuais sobre o projeto “Valores no Troca-Troca Literário”, tema do projeto “Troca-Troca Literário” e da Mostra Pedagógica daquele ano, por exemplo). Já, nas “marcas textuais do gênero”, por exemplo, no caso das narrativas, consideramos adequados⁹: a presença de um enunciado indicativo de ação, a referência aos fatos acontecidos, as sentenças com verbos marcadores de ação e de mudança (ou seja, o uso dos verbos no passado, uma vez que o projeto “Valores” já havia acontecido), uso de adjetivos adverbiais de tempo e lugar e o uso da primeira pessoa do singular ou do plural (uma vez que, nesta produção de texto, os alunos foram orientados a relatar a sua participação, ou de sua turma, no projeto “Valores”). Obervamos que todos estes pontos foram englobados no critério geral “marcas textuais do gênero”, ainda não sendo analisados um a um.

Assim, o projeto que nasceu em 2006 contemplando aspectos mais formais do texto, cresceu e englobou noções (ainda que incipientes) de linguística textual e de gêneros discursivos. Com todas estas categorias, tabulamos as primeiras produções do ano letivo de 2009. Po-

9. O projeto “Troca-troca Literário ocorre na escola desde 1995. Neste projeto, cada turma escolhe um título literário, todas as crianças compram o livro e criam formas de apresentação do livro para outras turmas. Em 2008, a escolha dos livros girou em torno do tema “valores” (como amizade, solidariedade, cooperação, etc), criando então, o “Valores no Troca-Troca Literário”.

rém, o projeto já iria transformar-se novamente. Na reunião pedagógica, onde discutimos esta primeira tabulação abarcando também os gêneros discursivos, surge outra inquietação: e a leitura? O projeto, até então, vinha privilegiando apenas a produção de textos. Mas, com o advento das provas padronizadas vindas do MEC (Provinha Brasil para o 2º ano, Prova Brasil para as 4^{as} e 8^{as} séries e o PISA, para as 8^{as} séries), todas envolvendo também os aspectos de compreensão leitora, pensamos que o Projeto “Produção de Texto” deveria ser redesenhado. Então, no segundo semestre de 2009, elaboramos o que foi denominada a “Provinha Melão”¹⁰, envolvendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e contemplando, além da produção de texto (mantendo as questões pertinentes aos gêneros discursivos), também as habilidades de leitura (envolvendo, primeiramente, a localização, interpretação e extrapolação das informações contidas no texto). Podemos dizer, assim, que o projeto “Produção de texto” terminou em 2009; ou melhor, não terminou, transformou-se no projeto “Provinha Melão”, também coordenado pelo Laboratório de Comunicação, mas este é assunto para um próximo relato.

Antes de finalizar, precisamos ainda destacar mais um aspecto pertinente à Fonoaudiologia Educacional que fez parte do projeto: a detecção precoce dos distúrbios fonoaudiológicos. Durante as análises das produções escritas das crianças, observávamos aquelas produções que poderiam apresentar indícios de distúrbios de leitura e escrita e chamávamos seus autores para uma triagem fonoaudiológica. Por exemplo, todas as crianças que apresentavam trocas surdas/sonoras na escrita foram submetidas à triagem fonoaudiológica e foram acompanhadas sistematicamente durante o ano letivo (mesmo aqueles que já se encontravam em terapia fonoaudiológica); seus pais e/ou responsáveis também foram convidados a comparecer na escola para orientações individuais e, quando era o caso, para o encaminhamento da criança para terapia. Desta forma, pensamos que a triagem fonoaudiológica também tenha sido ressignificada, pois perde o caráter da procura pelo “problema” por si só e de ser um fim em si mesma, superando a visão reducionista da patologia⁽¹⁰⁾ mas, ao mesmo tempo, atendendo também às demandas escolares.

10. Melão, pois esta é a alcunha pela qual o colégio é conhecido na comunidade.

Conclusões (ou melhor: aprendizados) do projeto “Produção de textos” – outros caminhos

A tônica do projeto “Produção de textos” foi a tabulação das redações produzidas pelos educandos para que, a partir dos resultados, possamos discutir e ressignificar os aspectos envolvidos na produção de textos a partir do dado real para, finalmente, auxiliar os professores e a própria equipe pedagógica a melhor compreenderem o processo de apropriação da escrita para que possam tornar a apropriação da produção de texto mais acessível aos educandos⁴. Assim, um dos resultados destes quatro anos de trabalho com as produções de texto aponta também para resultados objetivos; em todas as comparações entre as primeiras produções de texto de um ano letivo com as feitas no último bimestre, observamos melhorias em todos os aspectos analisados. Na comparação entre as turmas, também confirmamos que há uma diminuição no percentual de erros e/ou usos inadequados dos parâmetros avaliados ao longo da evolução das séries escolares⁴.

Mas também precisamos ressaltar que não consideramos esta a única possibilidade do fazer fonoaudiológico a partir das produções textuais, nem, tampouco, esta seja a “receita” para “acabar com os problemas da produção textual na escola”. É apenas uma possibilidade que deu certo.

Mas, ainda segundo nosso ponto de vista, dentro deste projeto amplo, faltou discutir diretamente os resultados das tabulações dos textos relacionados ao planejamento escolar das Séries Iniciais da escola como um todo: “que metas estabelecer para cada turma, para cada série?”³. Também gostaríamos de ter avançado mais nas questões pertinentes à textualidade (concentração temática, coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, por exemplo), que fazem de um texto um texto, e não um amontoado de frases⁷ e a discursividade, mas esta foi uma primeira experiência... Conseguimos retomar alguns destes pontos no projeto “Provinha Melão”, mas alguns outros ainda ficaram em aberto.

Porém, pensando na atuação da Fonoaudiologia Educacional em si, também acreditamos que os maiores e melhores resultados ain-

da não são os objetivos (embora sejam bastante importantes também, principalmente para os protagonistas deste projeto: fonoaudiólogos e professores); o projeto “Produção de textos” iniciou em 2006, em 2009 deu origem à “Provinha Melão” e, desde seu início, faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, o que significa que realmente é integrante do cotidiano da escola e do planejamento anual das Séries Iniciais, evidenciando, na prática, como é possível o fazer fonoaudiológico dentro da escola, nos verdadeiros sentidos e premissas da Fonoaudiologia Educacional.

Referências:

1. TERÇARIOL, D. A comunicação humana é um atributo da saúde? In Tomé, MC. Dialogando com o coletivo. São Paulo: Editora Santos, 2009.
2. OLIVEIRA, M; OLIVEIRA, PS. Fonoaudiologia escolar: colaboração x participação ativa. In Marquezan, IQ e ZORZI, JL. Tópicos em Fonoaudiologia 1995. São Paulo: Lovise, 1995. P 395-399.
3. MORAIS, AG. Ortografia: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.
4. ZORZI, JL. A apropriação do sistema ortográficos das 4 primeiras séries do primeiro grau [tese]. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação. 1997.
5. VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
6. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de São José. Proposta Curricular de São José, 2000.
7. GERALDI, JW. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
8. ANTUNES, I. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
9. MARCUSCHI, LA. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, AP; MACHADO, AR; BEZERRA, MA. (orgs). Gêneros textuais & Ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p 19-36.
10. RIBAS, A; SERRATO, MRF. Atuação fonoaudiológica nas escolas. In RIBAS, A; PAZINI, S. (orgs). Fonoaudiologia e Educação: uma parceria necessária. Curitiba: UTP, 2010. p 9-16.

Esta publicação resulta de um longo trabalho realizado de forma integrada pelo Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia, em parceria com a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa).

Em duas gestões consecutivas o CFFa realizou em parceria com a SBFa e Conselhos Regionais, diversas oficinas para debater a Fonoaudiologia Educacional. O resultado dessas oficinas fundamenta a publicação desta obra.

De leitura intrigante o livro discute e busca estratégias para ampliação e qualificação da atuação do fonoaudiólogo na área da Educação. Entre outros assuntos, socializa experiências de diferentes regiões do País, elenca bons motivos para se investir na Fonoaudiologia Educacional, aborda a gestão escolar, a formação dos professores e os desafios da educação inclusiva. Trata dos assuntos atuais e pertinentes sobre o tema usando de um didatismo inerente a quem atua com a Fonoaudiologia Educacional. Esta é uma leitura que você não pode perder: página por página.

Cada autor, ao seu modo, relata uma visão da Fonoaudiologia Educacional de forma complementar. É visível o cuidado, a fundamentação teórica e científica de cada assunto tratado. Boa leitura a todos!

Suzana Campos - Jornalista



SBFa
Sociedade Brasileira
de Fonoaudiologia



CFFa
Conselho Federal de Fonoaudiologia



**EDITORA
KIRON**