

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP
Faculdade de Fonoaudiologia

*A promoção da saúde por meio do Letramento: a ação
da Fonoaudiologia nas práticas sociais*

NATALLY RIBEIRO

São Paulo

2008

NATALLY RIBEIRO

*A promoção da saúde por meio do Letramento: a ação
da Fonoaudiologia nas práticas sociais*

Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia, apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de bacharel em Fonoaudiologia pela Faculdade de Fonoaudiologia e Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, orientado pela Prof^a Ms. Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis.

São Paulo, 2008

Banca Examinadora

Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis
Orientadora

Patrícia Prado Calheta
Parecerista

*“Ao Francisco, que me ensinou a
nunca desistir dos sonhos”.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a *Deus*, por ter me dado a graça e a coragem de conquistar mais uma vitória em minha vida. Sem Ele, de fato, não teria conseguido. Este trabalho é a mais pura prova de que a fé é a força-motriz para o alcance de abençoadas vitórias!

Meus pais, *Adinae e Zoraide*, por todo o amor, carinho, educação, respeito, empenho e dedicação depositados em mim e por terem confiado a mim a certeza da vitória alcançada, tão cara e graciosamente conquistada. Eu os amo muito! Obrigada por existirem na minha vida! Sem vocês dois, não sou absolutamente nada... Vocês são a base do meu existir!

A minha irmã, *Allyne*, por ter compartilhado comigo desde o início da faculdade o *sonho*, pelas conversas e pelos momentos de discussões acadêmicas em “hora extra”. Por ser, além de irmã, uma Amiga de excelência máxima! Amo-te muito, e desejo que você alcance, em breve, o seu *sonho*.

A toda minha *Família*, que torceu junto comigo para a conquista desta etapa da minha vida! Obrigada por cada pensamento positivo. Retribuo todo carinho por meio dos meus mais sinceros “Muito obrigada!”

A minha querida orientadora, *Cris Mori*, pela dedicação espetacular, pela confiança e competência que foram a chave-mestra de todo este trabalho. De fato, sem você, eu não teria conseguido colocar no plano da realidade o *sonho* tão almejado. Obrigada por partilhar comigo seus conhecimentos. Serei eternamente grata por esta oportunidade. Jamais te esquecerei e espero que de agora em diante, nós possamos partilhar mais e mais. Muitíssimo obrigada, de coração!

A *Patrícia Calheta*, parecerista do presente trabalho, pelas valiosas dicas e sugestões dadas e que foram extremamente importantes para a conclusão do mesmo. Pelas saborosas trocas partilhadas até agora e pelas que ainda estão por vir.

A *Lucinha*, pelo convite para desenvolver a pesquisa de Iniciação Científica, finalizada em 2008, que nos trouxe grandes frutos para a investigação e aprimoramento de meus conhecimentos e me fez escolher o módulo da Cris para dar continuidade ao trabalho. Também ao querido “partner” *Jason* por ter dividido comigo, por meio da “IC”, momentos importantes para o nosso crescimento acadêmico.

Aos *Amigos*, pessoas importantes na minha vida e que vivenciaram comigo momentos alegres e também difíceis deste meu percurso. Afinal de contas, *Amigo fiel é proteção poderosa, e quem o encontrar, terá encontrado um tesouro*. Pessoas que, indiscutivelmente, marcaram minha vida e me dão forças para continuar em frente. Obrigada!

Resumo	8
Introdução	9
Capítulo I: Alfabetização, Letramento e Leitura	12
Capítulo II: Fonoaudiologia e Educação – Resgates históricos para a compreensão do presente e projeções para o futuro	28
2.1 Fonoaudiologia nasce na Educação: a reeducação	28
2.2 Fonoaudiologia e Educação afastam-se: o surgimento da Fonoaudiologia clínica	30
2.3 Fonoaudiologia retorna à escola: a prevenção	33
2.4 Fonoaudiologia e assessoria: a influência do conceito de letramento	37
Capítulo III: Políticas Públicas de Promoção à Saúde e à Educação	41
Conclusão: A que ponto chegamos, para onde iremos e o que levaremos?	54
Referências Bibliográficas	56
Bibliografia	59

A conscientização e o acesso à informação são primordiais para o sucesso das redes, pois sem desenvolvimento pessoal não há desenvolvimento social. O fluxo de informações implica práticas sociais discursivas significativas à população. Assim, o impacto das redes de ações sociais no letramento da população permite verificar o quanto essa população pode, por meio de práticas letradas, acessar e exercer a cidadania. Considerando que este movimento está pautado no princípio da promoção de saúde, questionamos como promover saúde a uma população por meio do letramento? Em que princípios fonoaudiológicos viabiliza-se a promoção de saúde, por meio de práticas letradas? O objetivo deste trabalho é defender a participação do fonoaudiólogo em projetos sociais que visem à promoção e a ampliação de práticas de leitura e escrita, que contribuirão para que os sujeitos alcancem a possibilidade de um exercício pleno, crítico e responsável da cidadania. Como metodologia, foi empreendida uma reflexão crítica sobre como a Fonoaudiologia, em parceria com a Educação, é fundamental para sustentar ações de proteção social que visam à promoção do letramento. Para tanto, buscamos a literalização, incluindo documentos oficiais, sobre Letramento, Alfabetização, Práticas Sociais, Saúde e Educação. Discutimos a alfabetização e suas relações com o letramento; a leitura e a escrita como práticas sociais; as formas de compreensão da assessoria fonoaudiológica escolar e a importância das redes sociais para a promoção do letramento. Como conclusão, propomos que os trabalhos discutidos sejam uma espécie de “guia de orientação para a atuação em escolas”, pois apresentam o conhecimento necessário para a atuação do fonoaudiólogo comprometido com a promoção da saúde por meio do letramento. Problematizando as relações entre Fonoaudiologia e Educação, este trabalho orienta ações fonoaudiológicas que potencializem a construção de conhecimento e de desenvolvimento por todos os sujeitos envolvidos neste diálogo entre os profissionais da Fonoaudiologia e os educadores.

Palavras-chave: Fonoaudiologia; Educação; Redes Sociais; Promoção de Saúde.

Desde a entrada na vida acadêmica, deparei-me com questões para as quais, por muitas tardes de estudos na biblioteca, procurei respostas, mas não consegui encontrar somente nos livros respostas que me satisfizessem. Tive, então, de me empenhar, movida à curiosidade, em trabalhos e pesquisas que me levassem a descobrir caminhos para as dúvidas que surgiam a cada livro lido.

Dentre as diversas áreas da Fonoaudiologia, uma me fez querer aprofundar e despertou em mim a vontade de querer saber sempre mais sobre o assunto e tudo que pudesse estar vinculado a essa área tão querida por mim, a Linguagem.

No final do segundo ano da graduação, fui convidada pela Prof^a Dra. Maria Lucia Hage Masini para desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica juntamente com o meu querido parceiro de classe, Jason Gomes Rodrigues Santos e, em agosto de 2008, finalizamos a pesquisa intitulada de *Rede de ações sociais e o impacto no índice de Letramento em duas comunidades da zona sul de São Paulo: estudo para ações fonoaudiológicas prospectivas*.

Este trabalho nos trouxe uma gama de questionamentos e uma delas me fez escolher o módulo da Prof^a Ms. Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis para então me aprofundar nas questões sobre Letramento, Redes de Ações Sociais e Promoção de Saúde.

A Iniciação Científica engendrou uma questão que, para mim, é intrigante e que vale a pena ser aprofundada: a conscientização e o acesso à informação costumam ser elementos primordiais para o sucesso das redes, uma vez que sem o desenvolvimento pessoal não há o desenvolvimento social. Quando se fala em fluxo de informações, fala-se fundamentalmente em práticas sociais discursivas significativas a essa população beneficiada. Neste sentido, o impacto das redes de ações sociais no letramento da população se faz necessária para verificarmos o quanto essa população pode, por meio de práticas letradas, ser impulsionada rumo à autonomia como cidadão, considerando que este movimento está pautado num princípio de promoção de saúde.

A questão que se coloca, então, é: como promover saúde a uma população por meio do letramento? Em que princípios fonoaudiológicos podemos nos basear para que a promoção de saúde, por meio de práticas letradas, seja viabilizada?

A saúde e a educação estão ligadas, então, à idéia de que o bem-estar físico, mental e, sobretudo, social é o que permite conceber o letramento como mote de ações de proteção à saúde.

Neste trabalho, argumentaremos em favor da participação do fonoaudiólogo em projetos sociais que, promovendo práticas de leitura e escrita, sustentam uma ação de proteção à saúde.

O objetivo deste trabalho é o de defender a participação do fonoaudiólogo em projetos sociais que visem à promoção e a ampliação de práticas de leitura e escrita, as quais contribuirão para que os sujeitos atendidos alcancem a possibilidade de um exercício pleno, crítico e responsável da cidadania.

Para isso, empreenderemos uma reflexão de cunho crítico sobre como a Fonoaudiologia, em parceria com a Educação, é fundamental para sustentar ações de proteção social que giram em torno da promoção do letramento.

Faremos uso da Literatura para produzir análises críticas relevantes ao tema, bem como de documentos oficiais que dizem respeito ao Letramento, Alfabetização, Práticas Sociais, Saúde e Educação para alcançar o objetivo deste trabalho.

Dada a relevância do questionamento citado, este trabalho de conclusão de curso será apresentado em quatro capítulos:

- ▶ No primeiro, um estudo aprofundado sobre o Letramento, buscando caracterizar, desde sua origem e uso em meios acadêmicos no Brasil, a importância deste termo;
- ▶ No segundo, resgataremos historicamente a relação da área de Fonoaudiologia e Educação para compreender o atual estado e propor questões para o futuro;
- ▶ No terceiro, um aprofundamento sobre as questões de políticas públicas, promoção de saúde e educação; e por fim,
- ▶ Uma breve conclusão acerca da alfabetização e de suas relações com o letramento, da leitura e da escrita como práticas sociais, das formas

de compreensão da assessoria fonoaudiológica escolar e da importância das redes sociais para a promoção do letramento.

Segundo Soares (2007a)¹, há décadas vêm se estudando maneiras de contornar o crucial problema que envolve a alfabetização. A discussão sobre qual método seria mais indicado e/ou adequado para tornar a alfabetização acessível a toda a sociedade ocupa pesquisadores pelo menos desde a década de 1950.

Para Soares (2007a), desde essa época, a alfabetização já se configurava em um problema social: nem todos tinham acesso à educação e, portanto, os índices de analfabetismo começavam a ganhar espaço e a se constituir em um problema que justificava e fomentava pesquisas sobre o melhor método para ensinar a ler e a escrever.

Baseando-se em pesquisa realizada por ela em 1989, Soares (2007a) demonstra que, desde a década de 1950, a Psicologia veio ganhando espaço e tornando-se referência teórica para a concepção do método a ser seguido. Os resultados da pesquisa confirmaram uma tendência, na qual a faceta psicológica era privilegiada na análise do processo de alfabetização.

Dentro do âmbito da Psicologia, várias linhas epistemológicas se fizeram presentes nos estudos sobre a alfabetização, como o Associacionismo, que esteve em alta nas décadas de 1950, 1960 e, principalmente, 1970. O Associacionismo², ancorado nos pressupostos behavioristas apregoadas por B. K. Skinner, entende que a aprendizagem se dá por meio do clássico esquema “Estímulo, Resposta e Reforço”; logo, o papel do meio, particularmente, do adulto é fundamental para que a aprendizagem logre — ou não — sucesso. Disso decorre a ênfase que a tendência associacionista atribui ao método de ensino-

¹ SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: — *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007a.

² Para uma discussão mais aprofundada acerca dos princípios associacionistas, pode-se consultar AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS, M. Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño. In: E. H. Lennenberg ; E. Lennenberg (orgs). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*: Madrid: Alianza, [1975] 1982: 573-591.

aprendizagem, justificando, assim, que nessas décadas, o método fosse considerado como o fator determinante da aprendizagem.

Em meados da década de 1980, esta linha deu lugar à concepção psicogenética, amplamente representada pelos trabalhos de Emilia Ferreiro. Esta concepção alterou o modo de compreender o processo de aquisição da língua escrita, pois *“deslocando o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, trouxe uma severa crítica à importância que vinha sendo atribuída ao método de alfabetização”* (Soares, 2007: 89).

Esta visão psicogenética trouxe mudanças significativas à compreensão do processo de aquisição da língua escrita, uma vez que determinou que a criança deixasse de ser vista como um aprendiz passivo, dependente dos estímulos externos para produzir respostas, para ser concebida como um sujeito ativo, capaz de construir o conhecimento da língua escrita e capaz de interagir com esse conhecimento, a fim de ganhar autonomia para ser, enfim, alfabetizada.

Essa radical mudança trouxe novos questionamentos para o método de ensino-aprendizagem a ser adotado. A partir deste paradigma, as dúvidas giravam em torno da compreensão sobre ser — ou não — o método de ensino prejudicial, na medida em que ele poderia limitar e/ou dificultar os processos de aprendizagem próprios à criança.

Para resolver este questionamento, a escola ganhou um espaço importante, pois é a escola a responsável por levar as *“novas gerações à apropriação da cultura considerada ‘legítima’, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita”* (Soares, 2007: 90).

A escola se diferencia das outras instâncias por ser ela o lugar privilegiado pela organização e pela sistematização do ensino aos seus alunos. A escola, com seu caráter teleológico, apresenta como condições objetivas (ou objetivos) para alcançar a plena alfabetização de seus alunos, os seguintes pressupostos:

- Delimitar os conteúdos culturais para transmiti-los aos alunos;

- Homogeneizar, sistematizar e codificar os conteúdos culturais selecionados;
- Fixar a duração do tempo para que os alunos possam aprender os conteúdos programados ;
- Avaliar o nível de realização da apropriação nos momentos intra e extra escolares.

Retomando a questão do paradigma predominante nas décadas de 1950 a 1970, e fazendo um paralelo aos estudos que se configuram nos dias de hoje, Soares (2007a) pondera que eram praticamente nulas as propostas didáticas para o processo de alfabetização. Quando estas propostas começaram a ganhar espaço na década de 1980, a atenção voltou-se para o nascimento de novos paradigmas [metodológicos], que visavam conciliar as recentes compreensões do processo psicogenético da aquisição da língua escrita.

Ainda segundo esta autora, em função disso, dois novos questionamentos surgiram como uma tentativa de resgatar os antigos paradigmas da Psicologia e vinculá-los aos novos, quais sejam: o fato de se considerar que os problemas de aprendizagem da escrita e da leitura fossem de cunho metodológico e como contornar tais problemas, usando alternativas metodológicas.

Tais questionamentos trouxeram algo de concreto para a concepção do tão estudado método: deixado de ser considerado um manual de procedimentos escolares, *“um ‘método’ [passa a ser] a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, resultado da determinação dos objetivos a atingir, (...) da opção por certos paradigmas conceituais, da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas”* (Soares, 2007a: 93).

Para Soares (2007a), atualmente, o que se observa é a busca de uma proposta didática que leve o sujeito a ser ativo dentro do seu movimento de alfabetização,

capacitando-o a construir o conhecimento. Do método à proposta didática, a diferença se dá pelo fato de que um método centra-se no processo que o professor segue para ensinar os alunos, já uma proposta didática fundamenta-se no processo que a criança realiza para alcançar os conhecimentos.

Na verdade, é possível afirmar que o grande número de discussões e controvérsias acerca da alfabetização se dão em função do fato de a alfabetização ser composta por uma gama de habilidades que a caracterizam como um fenômeno complexo e totalmente multifacetado. Tomando por base a reflexão de Soares, 2007b³, a alfabetização pode ser discutida a partir das seguintes facetas:

1ª) A Alfabetização pode ser compreendida como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Dentro desta faceta, pode-se discorrer sobre alguns aspectos que são, até hoje, intrigantes no processo da alfabetização em si. Sabe-se que a língua escrita não é somente uma representação da língua oral, mesmo porque apesar de estar embutida nesta concepção a idéia de que existe um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, sabe-se que há poucos casos de fiel correspondência entre fonemas e grafemas, o que obriga a refletir sobre os usos de leitura e escrita: *“não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais”* (Soares, 2007: 17).

Há também que se levar em conta, quando se reflete sobre a alfabetização, o processo de expressão/compreensão de significados, que remete ao fato de os discursos oral e escrito serem organizados de forma diferente, ou seja, por meio da linguagem oral, pode-se usar de várias expressões não-verbais, além das verbais, para dizer algo que se quer tornar público, por exemplo. Já a linguagem escrita é privada destas expressões não verbais, porque nela é preciso que se explicita muito bem os significados que se quer transmitir. Entretanto, na linguagem oral, não é possível voltar atrás no discurso para buscar uma

³ SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: — *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007b.

compreensão mais apurada e adequada do discurso, sendo isso totalmente possível na linguagem escrita.

2º. A alfabetização também pode ser considerada como um processo individual com implicações sociais, as quais são passíveis de teorizações, dependendo do lugar onde se insere o sujeito perante a sociedade. Isto torna o conceito de alfabetização dependente, portanto, de determinadas características culturais, sociais, econômicas. Ainda nesta faceta, vale ressaltar que o termo “alfabetização funcional” se faz presente num alerta para a construção de um conceito social da alfabetização.

Estas facetas que tornam tão heterogênea a definição de alfabetização podem estar associadas a algumas perspectivas, que, definem, nos seus aspectos fundantes, definições ao termo. São elas:

- *Perspectivas psicológicas* – Predominantes nos estudos sobre a alfabetização, consideram os processos psicológicos como pré-requisitos para a alfabetização, por meio dos quais o sujeito pode aprender a ler e a escrever. Nesta perspectiva, a psicogênese piagetiana ganha espaço com sua teoria, embora Jean Piaget não tenha, ele próprio, realizado pesquisas sobre os processos de alfabetização.

- *Perspectivas psicolinguísticas* – Analisam os problemas, como a caracterização da maturidade lingüística da criança para que ela aprenda ler e escrever, bem como sua relação com a linguagem, memória, interação de informações visuais e não visuais etc.

- *Perspectivas sociolinguísticas* – Nestes estudos, vê-se a alfabetização como um processo que permeia paralelamente os usos sociais da língua, ou seja, o processo de alfabetização não é único e exclusivo para qualquer lugar do Brasil, ela é passível de mudanças devido à enormidade de grupos sociais que existe no país. Por isso, “o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma” (Soares, 2007: 20).

- *Perspectivas lingüísticas* – Aqui, a alfabetização é vista como um processo de transferência da seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional

da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981).

Cada uma das perspectivas acima explicitadas, ao expor um aspecto da alfabetização, traz conseqüências para o modo com que a escola buscará dar conta do processo de ensinar a ler e a escrever. Assim, os diferentes métodos de alfabetização — analítico, sintético, silábico, “construtivista”, “sócio-construtivista” — inspiram-se e refratam os diversos modos de conceber a alfabetização, o que, em última análise, torna o processo de alfabetização uma questão complexa e desafiadora.

Outro aspecto implicado no processo de alfabetização, que amplia ainda mais seu caráter complexo, diz respeito à relação entre a “alfabetização” e a “cidadania”. Segundo Soares (2007c)⁴, existem duas perspectivas — contraditórias — na relação entre esses dois termos: por um lado, uma perspectiva negativa que **restringe** o exercício da cidadania ao acesso à escrita e à leitura; por outro lado, um aspecto positivo que **vincula** o exercício da cidadania ao acesso à leitura e à escrita.

A perspectiva negativa da relação entre “alfabetização” e “cidadania” remete ao senso comum, para o qual só é cidadão aquele que souber ler e escrever e, a partir desta condição, souber colocar-se em funções sociais mediadas pela escrita, como é o caso da participação em atividades culturais e políticas. Neste caso, então, a alfabetização seria condição fundamental para o exercício da cidadania.

No entanto, como alerta Soares (2007c), o exercício pleno da cidadania não depende apenas das práticas de leitura e escrita mediadas pela escola, mas também e, principalmente, da inserção e da participação do indivíduo em práticas sociais, culturais e políticas. Mais que isso, é possível um indivíduo não ser alfabetizado e estar envolvido em práticas letradas, pois “a alfabetização não é

⁴ SOARES, Magda. Alfabetização e cidadania. In — *Alfabetização e letramento*. 5 ed São Paulo, Contexto, 2007c: 55-60

condição imprescindível ao exercício ou à conquista da cidadania” (Soares, 2007: 57).

É justamente esse tipo de raciocínio que está subjacente à perspectiva positiva da relação entre os termos “alfabetização” e “cidadania”. Nesta perspectiva, concebe-se a alfabetização como um fator indispensável na luta pela conquista da cidadania, de modo que a alfabetização está **vinculada** à cidadania. No entanto, é preciso considerar não apenas a possibilidade do exercício da cidadania pelos indivíduos não-alfabetizados, como também a necessidade de o indivíduo não apenas ser alfabetizado, mas estar inserido em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A relação entre “alfabetização” e “cidadania” remete necessariamente ao modo como a alfabetização é (vem sendo) concebida e, conseqüentemente, ao conceito de “letramento”.

Segundo Soares (2006)⁵, o conceito de letramento obriga a refletir sobre o grau de autonomia que as práticas escolares têm promovido por meio da alfabetização inicial e, conseqüentemente, por meio do ensino das disciplinas curriculares. Tradicionalmente, a educação escolar concentrou-se no desenvolvimento de um conjunto delimitado de habilidades de leitura e escrita: na alfabetização inicial, os focos eram os mecanismos de codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras.

Para Soares (2006), esse tipo de prática escolar faz com que os alunos não adquiram o hábito da leitura, não se tornem leitores e escritores autônomos, não consigam utilizar com eficiência a leitura como meio de aprender os demais conteúdos escolares, nem a escrita para demonstrar as aprendizagens realizadas.

Desta maneira, conclui a autora, não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas e sim o uso que elas fazem desse instrumento. Os professores partem do princípio de que tendo aprendido a decodificar as palavras e a oralizar o texto com certa fluência, o aluno estará pronto a utilizar esses instrumentos para aprender os conteúdos das ciências e para encontrar

⁵ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

informações em qualquer tipo de texto. Ledo engano: é preciso que os professores estejam conscientes de que a capacidade de ler para buscar informações e aprender com autonomia é normalmente resultado de um investimento educativo alongado que pode durar toda a educação básica, ou ainda, superior, quando se requer um grau maior de aprofundamento.

Logo, pode-se atrelar o letramento à apropriação da linguagem escrita como ferramenta de pensamento e comunicação e, ainda, este termo pode ser o condutor do desenvolvimento curricular de toda a educação básica. Portanto, as problemáticas nele envolvidas não dizem respeito apenas aos alfabetizadores e professores de português.

De fato, Soares (2006) alerta que o termo “letramento” começa a ser empregado nos meios acadêmicos pela necessidade de diferenciar as pesquisas sobre alfabetização, entendida como domínio do sistema notacional, e aquelas pesquisas que se debruçavam sobre os resultados da ação de aprender a ler e a escrever, ou seja, sobre os impactos causados pela introdução da escrita seja na vida de uma pessoa em particular, seja na vida de um grupo social específico.

Atualmente usado em diversos meios, Soares (2006) pondera que, para entender o termo *letramento*, é necessário remontar à sua origem. No fim do século XIX, na Grã-Bretanha, usava-se o termo *literacy* para designar uma *condição de ser letrado*. Este termo foi relevante para a época, em função de marcar alterações significativas nas práticas sociais que demandavam a leitura e a escrita. Assim, *literacy* surgiu como um novo termo na tentativa de explicar este fenômeno britânico ocorrido século XIX, marcando, em consequência, o uso da palavra *literate*, para designar o indivíduo que domina e usa a leitura e a escrita.

Para Soares (2006), algo semelhante ocorre no Brasil, cerca de cem anos mais tarde. Até então, o “estado ou condição de analfabeto” era o problema social predominante, o que inviabilizava o olhar para uma outra realidade, ou seja, a de se saber ou conhecer o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”.

Somente há pouco tempo esta outra realidade passou a ser vista e enfrentada, dando então subsídio e base para que novos estudos fossem feitos sobre ela,

uma vez que *não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita* (Soares, 2006: 20).

Foi neste contexto que surgiu o termo *letramento* e ele vem ganhando espaço, em detrimento do termo *alfabetismo*.

Soares (2006) alerta para o fato de que, como o termo *letramento* é recente, ainda é comum, na prática cotidiana, uma confusão entre ele e seu afim *alfabetização*. Essa confusão, no entanto, explica-se não apenas pelo caráter recente do termo, mas também em função de pesquisas que focalizam apenas a “dimensão individual” do *letramento*. Dentro desta dimensão, a leitura é considerada uma “tecnologia” e se refere a um conjunto de habilidades psicológicas e lingüísticas que vão desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Já a escrita, também como uma “tecnologia”, refere-se a um conjunto de habilidades psicológicas e lingüísticas que se estendem desde as habilidades de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial.

Deste modo, se a ênfase estiver na dimensão individual, o termo *letramento* é visto como algo pessoal, como uma particularidade individual das tecnologias de ler e escrever e, neste caso, determinar os limites com a *alfabetização* é bastante delicado e difícil.

A dimensão individual do *letramento* apresenta alguns pontos de contato com aquilo que Kleiman (1995)⁶ denominou de modelo *autônomo* de *letramento*. Este modelo caracteriza-se pela “autonomia” atribuída à escrita em relação à linguagem oral, ou seja, a escrita é considerada um produto próprio e completo em si mesmo, não necessitando de outro contexto para ser interpretado. Logo, *se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (...), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade*

⁶ KLEIMAN, Ângela B. Modelos de *letramento* e as práticas de *alfabetização* na escola. In — (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995: 15 – 61. (Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*).

metalingüística em relação à própria linguagem (Kleiman, 1995:17). Além disso, na perspectiva do modelo autônomo, atribui-se ao sujeito letrado, ou seja, ao sujeito que domina a leitura e a escrita, uma superioridade cognitiva e lingüística relativamente aos sujeitos analfabetos.

Na tentativa de esclarecer os limites entre dois fenômenos tão amplamente relacionados, Soares (2006) descreve a *alfabetização* como *o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita*. Já em relação ao termo *letramento*, Soares enfoca que este se dá por meio do uso efetivo e competente do domínio da escrita, ou seja, envolve uma série de habilidades e competências, de modo a dominar a leitura e a escrita para alcançar objetivos diversos, como por exemplo, o de saber informar ou informar-se, adquirir e fornecer conhecimentos etc.

Vê-se, portanto, que, na perspectiva dessa autora, os termos *letramento* e *alfabetização* são procedimentos diferentes, mas intimamente ligados; são indissociáveis e dependentes um do outro. O termo *alfabetização* não antecede e não é considerado um pré-requisito para o termo *letramento*, isto é, para práticas sociais do uso da escrita, até mesmo porque analfabetos podem apresentar um determinado nível de *letramento*: eles podem não saber ou não fazer uso contínuo da escrita e/ou da leitura, mas podem participar de práticas letradas, como, por exemplo, quando alguém lê para eles ou quando eles ditam uma carta (à moda de quem escreve) para alguém que sabe escrever. Também as crianças pequenas, que ainda não sabem ler e escrever, podem tomar parte em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, seja quando um adulto lê para elas, seja quando ela faz de conta que lê ou que escreve.

As práticas sociais são, assim, fundamentais à definição e à compreensão do *letramento*, pois, como afirma Soares (2006: 72), *o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social*.

Assim definido, afigura-se a “dimensão social” do letramento, entendido como *um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita* (Soares, 2006: 66).

A dimensão social do letramento, por sua vez, tem alguns pontos de contato com aquilo que Kleiman (1995) denomina de modelo *ideológico* de letramento. Neste modelo, o termo letramento está intrinsecamente ligado à idéia de que todas as práticas de *letramento* são particularidades não só da cultura, mas também das estruturas de poder dentro de uma sociedade. Portanto, se *um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever* (Kleiman, 1995: 17-18).

No modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 1995: 21).

O modelo ideológico permite compreender que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social no qual os indivíduos estão inseridos, de modo que *“qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado”* (Street, 1993, *apud* Kleiman, 1995).

Recentemente listado no dicionário Houaiss⁷, o termo *letramento* está assim definido: “Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Embora não seja uma definição que contemple os variados aspectos implicados no letramento, tal como apontam as diferentes pesquisas; a dicionarização do termo é um sinal indelével de sua importância, refletindo as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, na direção de serem considerados os usos da leitura e da escrita, e não apenas a tecnologia da escrita.

De fato, segundo Soares (2006), os recentes estudos que englobam os diferentes significados do termo *letramento* revelam que *não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente* (p. 20).

É justamente na esteira desta idéia — ser letrado é fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais — que nos últimos anos vem tomando forma e força a percepção de que é necessário falar em “letramentos”. Barbosa (2007)⁸ argumenta que é preciso definir e explicar os *vários letramentos oriundos de diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e escrita e que têm lugar nos vários campos de atividade humana* (p. 41). Em termos dos trabalhos que visam proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita, trata-se de promover *letramentos múltiplos, pois não há um tipo de texto que possa preparar para a compreensão e produção dos inúmeros textos que circulam socialmente, posto que estes supõem diferentes condições de produção e, em decorrência, diferentes configurações, que envolvem diferentes capacidades de leitura e escrita*” (p. 41, ênfase da autora).

Ainda segundo Barbosa (2007), o incremento nas mídias digitais e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação impõem para os estudiosos do letramento a tarefa de tratar, também, da *multimodalidade*

⁷ HOUAISS, Dicionário eletrônico de língua portuguesa. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=letramento&stipe=k>

⁸ BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Múltiplas Linguagens: Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola In *Salto para o futuro – Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental* – Boletim 18: Outubro, 2007. Brasília: MEC/SED.

característica dos textos que circulam socialmente nos dias hoje (p. 41), isto é, da presença de textos que se constroem em diferentes linguagens (diferentes semioses), tais como a escrita, a imagem estática (fotos, esquemas, ilustrações) e a imagem em movimento (vídeos, mapas animados etc.). *Por essa razão, o adjetivo multissemiótico passou a ser uma das qualificações do termo letramento.* (Barbosa, 2007: 41; ênfase da autora).

Na perspectiva de destacar a formação para o exercício pleno da cidadania, surgiu um recente adjetivo para o termo letramento: ganha espaço o termo *letramentos críticos*, que enfatiza a idéia de que *“não basta formar usuários de várias linguagens, numa perspectiva meramente instrumental, técnica e pragmatista, mas é preciso que a formação vise ao desenvolvimento da criticidade, no sentido de desvelar e/ou atribuir intencionalidades, interesses e ideologias que cercam qualquer uso da(s) linguagem(ns)”* (Barbosa, 2007: 42).

Para contemplar a dimensão crítica dos letramentos é necessário considerar as diferenças sociais e a diversidade cultural entre os grupos e entre os elementos de um mesmo grupo.

O uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo em que constitui a sociedade, manifesta a diversidade cultural, uma vez que não se pode deixar de considerar que existem diferenças sociais e culturais, que marcam grupos sociais e os identificam diante dos demais grupos. Isto se dá pelo (e no) uso de uma língua, que conta com variação lingüística, e também no interior de uma determinada forma de manifestação artística.

As reflexões de Barbosa permitem afirmar que qualquer trabalho — educacional, fonoaudiológico, social, antropológico etc. — que vise ao exercício pleno, crítico e responsável da cidadania deverá, necessariamente, comprometer-se com a promoção dos letramentos: múltiplos, multissemióticos e críticos.

Nesta direção, Lopes (2006: 16)⁹ considera o letramento como *um conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas*. A autora

⁹ LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais* / Iveuta de Abreu Lopes – Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

destaca ainda que os novos estudos do letramento postulam a linguagem (seus usos, funções e significados da escrita) como um fenômeno que deve ser observado a partir de uma ótica social e etnográfica, uma vez que se encontra dentro de princípios de natureza social. Em outras palavras, o uso da leitura e da escrita é um indicador de formas de interação social, que está pautado, além de suas propriedades formais, também em práticas sociais.

Estas práticas configuram o que Street (1995, apud Lopes, 2006) chama de *letramentos sociais*, em que se considera relevante o uso do termo no plural para ressaltar o caráter múltiplo das práticas sociais que se efetivam por meio da palavra escrita.

Embora a promoção dos letramentos envolva um conjunto articulado de ações, é forte a crença de que essa tarefa cabe apenas à escola. De acordo com o que Mollica¹⁰ (2007: 12) chama de *imaginário coletivo*, “a escola é o meio mais almejado para promover inclusão social”. Esse imaginário coletivo reforça, assim, a crença de que a exclusão social explica-se pelo espaço existente entre os indivíduos pertencentes a classes sociais desfavorecidas e a cultura letrada, considerada legítima.

Nessa linha de raciocínio, a escola assumiria papel fundamental, pois seria a instrução escolar a responsável por promover melhores condições de vida. Trata-se assim de outro “mito” fomentado pelo senso-comum: a crença de que a escola é, por excelência, o lugar para se alcançar a mobilidade social. Sustentando esta crença está a idéia de que somente a educação veiculada na escola para adquirir as habilidades de ler e escrever é suficiente para atingir patamares sociais mais elevados e, portanto, para se tornar um cidadão autônomo o suficiente para atingir um determinado *status* social.

Mollica (2007) afirma que as práticas de leitura e escrita podem mover os falantes da língua na direção da cidadania e da autonomia, mas pondera que isso não ocorre apenas porque o sujeito se apropria da língua; antes, é preciso saber fazer

¹⁰ MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão*. Maria Cecília Mollica. São Paulo: Contexto, 2007.

uso da língua. O domínio da língua é, sem dúvida, um elemento essencial, mas, sozinho, não garantirá que o sujeito seja considerado um cidadão integrado à sociedade. Em outros termos, a escolarização formal (tradicional) não é suficiente para que o sujeito construa as competências necessárias à participação plena e responsável na sociedade.

Compreender as limitações da escola básica na tarefa de promover o(s) letramento(s) conduz a outra reflexão, implicada nessa, que diz respeito às possibilidades de acesso pela população às manifestações culturais. Segundo Britto¹¹ (2004), o acesso desigual à cultura é produzido pelo modo de produção capitalista e é, simultaneamente, gerador de desigualdades. Articulada a esta idéia encontra-se a estreita relação entre educação e participação social, que exige a seguinte reflexão: de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam e usufruem da produção material e cultural da sociedade em que vivem?

O fenômeno da “cultura escrita” traz à tona a idéia da inserção social via linguagem escrita, ou seja, *quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a realização de leitura autônoma, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, comunicação ou planejamento, o que implica, para este indivíduo, saber deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos* (Britto, 2001: 50-51).

Este fenômeno vem arraigado do conceito de letramento, que aqui se faz presente de duas maneiras. A primeira, como diz Britto, remete para uma concepção de alfabetização e escolarização e supõe um agente formador, responsável por definir as maneiras de levar adiante a tarefa do letramento. A segunda supõe que o indivíduo seja capaz de fazer uso de seus conhecimentos de escrita, ou seja,

¹¹ BRITTO, Luiz Percival Leme. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação* In RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004.

remete a um movimento mais geral, apontando como a inserção social pode ajudar o indivíduo a promover leitura e a ampliar seus conhecimentos por meio deste movimento.

Diante destas idéias, podem ser feitas algumas articulações com as reflexões traçadas sobre o letramento. Em relação à primeira forma discutida por Britto, encontramos-nos diante de uma concepção coerente àquela considerada como a dimensão individual do letramento, que leva em consideração o conjunto de competências e habilidades singulares que um indivíduo retém e apresenta na forma de conhecimento. Já quando são consideradas as formas de organização social e de produção, intercâmbio e circulação de cultura, além da percepção de que o meio contribui para a promoção e a inserção social, encontram-se ecos daquilo que se discutiu como a dimensão social do letramento.

Capítulo II: Fonoaudiologia e Educação – Resgates históricos para a compreensão do presente e projeções para o futuro.

2.1 Fonoaudiologia nasce na Educação: a reeducação

No início da década de 1920, a Fonoaudiologia deu indícios de sua existência no âmbito escolar. Sem ainda apresentar este nome, a Fonoaudiologia nasceu na Educação, numa vertente política e sistemática de controle da linguagem, que apontava para a necessidade da criação de medidas para a padronização e normatização da língua.

O final do século XIX e início do século XX trouxeram grandes avanços industriais, o que implicou intenso avanço urbano nas grandes cidades e um crescimento populacional considerável. A procura por melhores condições de vida foi o ponto crucial para a procura de emprego dentro das indústrias. Os recém chegados de outros países, sem terem conhecimentos da língua e da cultura estabelecida no Brasil nesta época, disputavam vagas de empregos com os famigerados desempregados nativos que também buscavam melhorar suas condições de vida.

Foi então, na década de 1920, principalmente em São Paulo, que um contingente considerável de alunos matriculados nas escolas começou a gerar na rede escolar um impasse para o ensino das crianças, que vinham de diversos lugares, de diferentes culturas e impregnados por sua própria “língua”. A presença de uma vasta gama de dialetos e grupos sociais impôs obstáculos para o ensino, o que gerou a necessidade de se buscar a unificação de uma língua padrão para a construção de uma nova sociedade, configurada por diversas etnias, mas que fossem usuárias de uma mesma língua e, assim, dando lugar a uma nova unidade nacional e construindo um novo Estado.

Vale destacar a relação desta questão com a idéia de que falar a mesma língua possibilitaria o acesso à indústria e, por conseqüência, às melhores condições sociais e culturais, incluindo a permanência e o sucesso no aprendizado escolar.

Houve, da parte do Estado, por meio de programas reformistas, uma tentativa de erradicar o que na época foi chamado de *patologia social*. Os programas

começaram “a imprimir suas marcas de uma maneira mais sistemática, através da elaboração de propostas de unificação nacional nos campos da educação, saúde, moral, cultura e organização racional do trabalho” (Berberian¹², 1995: 30).

Estas propostas tinham como objetivo principal a eliminação da patologia social e, por meio da participação de profissionais advindos de diversos ramos, havia a esperança de salvar o país.

Todos os profissionais que foram aclamados como competentes para “salvar o país” enunciaram que era a escola o lugar privilegiado para o tratamento dos problemas configurados pela patologia social e que o processo dentro da escola se daria por meio da moralização, ou seja, instruir a sociedade dentro dos contextos escolares. Era atribuído à escola o papel educacional, não só no sentido escolar, mas também nos outros sentidos: o social, o cultural, a higienização, a saúde.

O primeiro passo a ser conquistado pela escola, neste momento, era o de configurar a uniformização da língua, ou, como foi chamado, a Língua Padrão. Disso decorre um professor que alia ao educador também o “reabilitador”, pois a ele cabia atender aos programas de correção para os “distúrbios da comunicação” que a população escolar apresentava.

Cabe, neste momento, salientar que o diagnóstico das crianças com “distúrbios da comunicação” não cabia ao professor, e sim à equipe de saúde do escolar, constituída por médicos e psicólogos. Assim, a partir da avaliação física (dada pelo médico) e emocional (dada pelo psicólogo), o diagnóstico era feito, cabendo ao professor a tomada de medidas reabilitadoras, ou seja, o desenvolvimento de ações e atividades que visavam minimizar os efeitos dos distúrbios já instalados.

No entanto, havia um grande contingente cultural e social, composto por pessoas que empregavam diferentes línguas e dialetos. O impacto dessa diversidade na escola era, por um lado, o não aprendizado dos alunos por eles não serem

¹² BERBERAN, Ana Paula. *Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico*. São Paulo, Plexus, 1995.

falantes da “língua portuguesa” e, por outro lado, um professor que não estava preparado para lidar com a reabilitação de seus alunos. Tais circunstâncias levaram à configuração do fracasso escolar.

Houve, portanto, a necessidade de se formar um profissional especialista em “distúrbios da comunicação”, com o intuito de *“atrelar práticas homogeneizadoras e disciplinadoras da língua a um discurso técnico-científico que os responsáveis pelo tratamento dos distúrbios da linguagem passaram a ser possuidores de um status de especialista”* (Berberian, 1995: 14).

2.2 Fonoaudiologia e Educação afastam-se: o surgimento da Fonoaudiologia clínica

Aquilo que aqui se está denominando como um segundo momento na história de constituição da Fonoaudiologia pode ser bastante bem caracterizado pela citação de Arantes e Rubino (1991)¹³:

“A Fonoaudiologia é uma disciplina que surgiu no Brasil no início da década de 1960, a partir da necessidade de reabilitação de indivíduos portadores de distúrbios da comunicação. É natural, portanto, que sua primeira preocupação tenha sido a elaboração de um conjunto de terapêuticas aplicáveis às diversas patologias da linguagem”.

De fato, quando surgiram os primeiros cursos de Fonoaudiologia em 1961 e 1962, na USP e na PUC-SP respectivamente, a ênfase estava na atividade clínica. Embora ainda houvesse demandas oriundas do contexto escolar, a prática fonoaudiológica afasta-se da instituição escolar. A influência da Medicina determina a prevalência da ordem médica na compreensão dos distúrbios da comunicação, de modo que o corpo, seus sintomas e a eliminação destes

¹³ ARANTES, Lucia; RUBINO, Rejane. A dimensão patológica da linguagem: um apelo à investigação científica na Fonoaudiologia In — *Fonoaudiologia e Linguagem*. São Paulo: EDUC, 1991, p. 69.

sintomas passam a ser a marca das práticas ainda não nomeadas, mas que não eram da competência do professor. O “distúrbio da comunicação” é da ordem do orgânico, tal como apontado pelos médicos desde 1920 dentro das escolas e a Fonoaudiologia foi criada para formar um profissional que pudesse dar conta de uma antiga demanda de crianças com alteração na leitura e escrita, fruto da desnutrição, das condições higiênicas desfavoráveis, da influência dos dialetos e dos estrangeirismos etc.

Neste momento, a relação entre Fonoaudiologia e escola se dá, principalmente, por meio do atendimento clínico, fora da escola, de demandas geradas pela escola. Em outras palavras, o fonoaudiólogo se ocupa de práticas reabilitadoras para questões que “nasceram” justamente de certa caracterização do cenário escolar.

Ainda que a Fonoaudiologia caracterize-se, especialmente, por sua vocação clínica, as décadas de 1960 e 1970 apresentam, também, formas de atuação fonoaudiológicas na escola. Se tomarmos como referência o livro de Ferreira (1991)¹⁴, encontraremos relatos de práticas fonoaudiológicas voltadas à instituição escolar, que permitem, pois, afirmar a existência de certo tipo de “fonoaudiologia escolar” nesta época. Embora o livro de Ferreira date de 1991; ele reúne artigos que discutem trabalhos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970.

Collaço (1991)¹⁵, por exemplo, afirma que sua atuação nas escolas remonta ao ano de 1968. Para esta autora, a fonoaudiologia escolar tem caráter preventivo e a atuação é planejada por professores, para ser executada pelo professor junto aos alunos.

Segundo Verri¹⁶, no trabalho de Collaço a realização da triagem dos alunos é um passo importante ao planejamento, para que sejam detectadas tanto alterações de

¹⁴ FERREIRA, Leslie Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus editorial, 1991.

¹⁵ COLLAÇO, Nilza de Lima. Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus editorial, 1991: 21-28.

¹⁶ VERRI, Crislei. *A fonoaudiologia escolar e seus sentidos*. Mestrado em Distúrbios da Comunicação. São Paulo, PUC-SP, 1998.

fala e linguagem, quanto alterações ortográficas. O resultado da triagem guia o planejamento do trabalho que será, então, executado pelo professor.

Outro trabalho que justifica a presença da “fonoaudiologia escolar” nos momentos iniciais da fonoaudiologia é o de Bitar (1991)¹⁷. Essa autora afirma que sua atuação como fonoaudióloga escolar data do ano de 1974. A exemplo de Collaço, ela também realizava triagens dos alunos, em que eram avaliadas a fala, a linguagem oral e a linguagem escrita e, nas palestras aos professores, abordava a aquisição da linguagem oral e escrita e formas de prevenção dos distúrbios da linguagem. Além disso, Bitar menciona a realização de grupos de estimulação, destinados àquelas crianças com alterações leves que não justificavam o encaminhamento.

Pode-se, então, compreender que, apesar de a vocação clínica predominar nas duas primeiras décadas de existência da fonoaudiologia como uma disciplina constituída (com cursos de graduação em funcionamento), este período não prescindiu de atuações fonoaudiológicas na escola, as quais se marcavam, sobretudo, pela realização de triagens e palestras. Seja nas triagens que visavam a detecção de problemas de fala e linguagem, seja nas palestras que incidiam sobre o desenvolvimento “normal” e “patológico” da linguagem, nota-se a presença do raciocínio clínico dentro da escola, ou seja, é a preocupação com as alterações fonoaudiológicas dos alunos e com sua remoção que está no cerne das ações. É justamente esta preocupação com os “problemas fonoaudiológicos” que permite atribuir a estas primeiras atuações fonoaudiológicas na escola um caráter curativo/preventivo. Essa tendência curativa/preventiva permanecerá, como faremos notar, na fonoaudiologia escolar na década de 1980, época na qual, no entanto, tem início uma reflexão crítica sobre a patologização do aluno decorrente dessa tendência.

¹⁷ BITAR, Mariângela Lopes. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. FERREIRA, Lésle Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus editorial, 1991: 75-80.

2.3 Fonoaudiologia retorna à escola: a prevenção

Na década de 1980, época em que a profissão foi finalmente regulamentada, intensifica-se a percepção de que o foco do trabalho fonoaudiológico não deveria ser restrito somente à prática clínica. O tempo e a demanda de novos trabalhos foram lapidando as variadas formas de trabalho que a Fonoaudiologia poderia assumir.

O que se chama atualmente de Fonoaudiologia Preventiva era, na época, um trabalho fonoaudiológico focado na prevenção que evitasse ou minimizasse os distúrbios da comunicação junto aos escolares e professores.

Calheta¹⁸ afirma que as práticas fonoaudiológicas exercidas nas escolas eram baseadas em conhecimentos clínicos e a patologia era vista como o centro das discussões e guiava o trabalho do fonoaudiólogo. Diante deste contexto, pode-se afirmar que a triagem era vista como o principal meio de atuação do fonoaudiólogo na escola, sendo que tal profissional obtinha o lugar de um examinador, orientador, consultor ou mesmo pesquisador, já que a instituição era considerada um local onde poderia haver “o acúmulo” de doenças/ distúrbios fonoaudiológicos. Desta forma, o viés patológico, centrado da doença permanece como a marca da atuação nas escolas.

A prevenção, tomada pelo antigo modelo saúde-doença, servia como base para a realização de orientações a pais e professores acerca das patologias fonoaudiológicas mais freqüentes em cada sala de aula.

Exemplar desse tipo de atuação é o trabalho de Pacheco e Caraça¹⁹. As autoras afirmam que a atuação do fonoaudiólogo na escola envolve três funções: participação na equipe, triagem e terapia.

Na equipe, este profissional desenvolve um trabalho baseado nos papéis de assessor e consultor. Como assessor, tal profissional tem como objetivo transmitir

¹⁸ CALHETA, Patrícia Prado. Fonoaudiologia e Educação: sentidos do trabalho de assessoria a escolas públicas. In: CÉSAR, Carla Patrícia Hernandes Alves Ribeiro; CALHETA, Patrícia Prado (org) *Assessoria e Fonoaudiologia: perspectivas de ação*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005:103-115.

¹⁹ PACHECO, Eunice Caldeira Freitas Chaves; CARAÇA, Eliane Bier. Fonoaudiologia Escolar. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto (org) *Temas de Fonoaudiologia*. São Paulo: Loyola, 1984: 201-209

os conhecimentos de sua área, sendo que tal objetivo pode ser alcançado por meio das seguintes ações: programas de treinamento, pequenos cursos ou palestras. Os conteúdos trabalhados envolvem o desenvolvimento da linguagem; problemas de linguagem que podem aparecer na fase pré-escolar e escolar, como distúrbio articulatório, distúrbio de leitura e escrita, gagueira, problemas de voz; e por fim, a relação entre os distúrbios da comunicação e as dificuldades de aprendizagem. No entanto, é preciso também levar em consideração a demanda apresentada pelos professores. Na função de assessor, o fonoaudiólogo pode ainda participar da elaboração do planejamento. Segundo Caraça e Pacheco, o trabalho realizado pelos fonoaudiólogos junto com os professores está baseado na orientação/ sugestões que possibilitem a este último profissional um melhor desempenho na preparação das crianças para a alfabetização, sendo que tal atuação enfatiza, portanto, a prevenção. Já no papel de consultor, o fonoaudiólogo tem como objetivo proporcionar o esclarecimento para os profissionais da educação, de acordo com o aparecimento de problemas ligado à sua área havendo, assim, uma troca de informações. Segundo as autoras, a triagem desenvolvida pelo fonoaudiólogo é um trabalho que independe dos profissionais da educação. Tal procedimento busca avaliar a comunicação oral e escrita é realizada por meio de uma bateria de testes. Após os resultados obtidos, o fonoaudiólogo orienta os pais e os professores das crianças que demonstraram ter alterações.

Para estas autoras, “a presença do fonoaudiólogo na escola é muito importante para que se detectem bem cedo as dificuldades das crianças, mas acredita-se que o atendimento terapêutico deva ser realizado em clínicas especializadas”.

Segundo Calheta (2004), o trabalho de Pacheco e Caraça trouxe a possibilidade de reconhecer a aproximação existente entre “os conhecimentos de caráter clínico da fonoaudiologia e o trabalho em escolas”. Pode-se notar até então que a noção de prevenção/profilaxia não estava ligada a uma possível ação do fonoaudiólogo, mas sim a “uma referência para a não realização de uma ação curativa”. As crianças que não demonstrassem dificuldades relacionadas aos padrões de comunicação, não seriam o foco das ações do fonoaudiólogo dentro da escola. A

prática de Pacheco e Caraça demonstra, segundo Calheta, o fortalecimento de uma prática ancorada no fazer clínico, “*contribuindo, desta forma, para a manutenção do sintoma fonoaudiológico na escola e responsabilizando a criança pela constituição/aparecimento de sua ‘doença’*”.

Também Giroto (2001)²⁰, discutindo os trabalhos de viés preventivo, afirma que, sendo o “agente detector de problemas”, o professor acaba por contribuir *para reforçar a patologização dos distúrbios da comunicação e a ação curativa na escola, visto que tais propostas, apesar de demonstrarem claro interesse pelo aspecto preventivo, enfatizaram a preocupação em tratar os distúrbios apresentados pelos escolares por meio de programas de estimulação*” (p. 27).

Gradativamente, porém, começam a surgir alguns trabalhos que se afastam deste modelo curativo/preventivo. A década de 1990 traz à cena propostas de atuação nas escolas que buscam um investimento na figura do professor. É o caso de Cavalheiro (2001)²¹ que, embora ainda realize triagens, entende-as como um instrumento que dirige o planejamento escolar. Além disso, esta autora é a primeira a defender a necessidade de um *diagnóstico institucional*, ou seja, de uma avaliação da escola, seus atores e seu funcionamento, como forma de melhor compreender como o contexto escolar pode estar contribuindo para as dificuldades de linguagem (oral e escrita) diagnosticadas nos alunos.

Segundo Cavalheiro, a década de 1990 caracteriza-se pela expansão das ações fonoaudiológicas no contexto educacional, pela preocupação com a formação profissional nesta área e pela reflexão a respeito do perfil profissional e sobre o papel a ser exercido na relação entre o fonoaudiólogo e a educação. Esta autora acredita que as dificuldades de aprendizagem têm origem, sobretudo, no próprio contexto escolar e defende que o fonoaudiólogo atue como um parceiro do professor, que é quem deve deter o controle sobre o tempo e o espaço

²⁰ GIROTO, Claudia R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: — (org) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 2001:24-41

²¹ CAVALHEIRO, Maria Teresa Pereira. Reflexões sobre a relação a Fonoaudiologia e a Educação In: GIROTO. Claudia R. M. *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 2001:11-23

educacionais. Assim, o aluno, tido como “doente” pelo modelo preventivo, passa ser mais bem compreendido.

Também o trabalho de Zorzi (2001)²² afasta-se da tendência preventiva e contribui para caracterizar a década de 1990 como um momento de viragem na forma de atuação fonoaudiológica nas escolas. Para este autor, a terapia precisa acontecer fora da escola e a ação do fonoaudiólogo, na escola, deve partir da construção de um perfil institucional, com o objetivo de investigar a realidade e as necessidades da instituição. O fonoaudiólogo deve procurar identificar a natureza das dificuldades (ou dos “distúrbios”) apontadas pelo educador e promover, então, uma reflexão no sentido de evitar a rotulagem patológica de algum aluno, bem como as conseqüências que esta rotulagem traz.

O trabalho de Giroto (2001) é bastante representativo deste momento de viragem a que nos referimos acima. A autora conta que, após desenvolver um trabalho sobre as expectativas que os professores de 1ª a 4ª séries da rede pública e EMElS apresentam em relação às ações fonoaudiológicas na escola, foi possível perceber que o profissional da educação não apresenta conhecimento da atuação fonoaudiológica baseada na promoção e proteção de saúde, enfatizando, apenas, o trabalho terapêutico e a ação individual. Sobre os resultados dessa pesquisa, Giroto comenta que *“a Fonoaudiologia continua assumindo um caráter predominantemente reabilitador, não lhe sendo conferida a responsabilidade da saúde na escola, ao contrário, é lhe atribuída a responsabilidade pela ação curativa”*. (pp. 31-2).

Entretanto, a autora acredita que, atualmente, o fonoaudiólogo que trabalha nas escolas tem demonstrado um movimento de reflexão sobre a sua atuação nas instituições educacionais, e que esta atuação está se voltando para as questões educativas e de promoção à saúde. Para ela, *as propostas que vêm obtendo sucesso são justamente aquelas desenvolvidas por fonoaudiólogos que se*

²² ZORZI, Jaime Luiz. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações da escrita. In GIROTO, Claudia Regina Mosca (org). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na Escola* / São Paulo: Plexus, 2001: 43-56

conscientizaram de que seus trabalhos devem incluir o professor em discussões que vão além de ensiná-lo a detectar problemas” (p. 28).

Assim, a assessoria nas escolas oferece um trabalho junto à equipe de direção e aos professores, visando perceber e acompanhar os momentos de descobertas e aquisições de cada criança e do grupo em que ela está inserida, entendendo a assessoria como procedimento para formação de professores.

Para Giroto, as propostas atuais vêm apresentando como objetivo integrar o fonoaudiólogo com os profissionais da escola proporcionando, assim, o entendimento sobre (a natureza) (d)os distúrbios da comunicação. Para ela,

(...) fica claro que no momento atual busca-se o desvencilhamento da prática clínica, a promoção da integração com os profissionais da escola e a necessidade de evitar a imposição de rótulos e suas possíveis conseqüências aos escolares (p. 30)

Iniciando por Cavalheiro, passando por Zorzi e culminando em Giroto, a década de 1990 caracteriza-se pela presença de trabalhos de questionam o caráter preventivo das ações fonoaudiológicas nas escolas, uma vez que se trata de um trabalho voltado à patologia e abrem uma frente de ações desvinculadas dos rótulos e mais próximas da idéia de promoção da saúde.

2.4 Fonoaudiologia e assessoria: a influência do conceito de letramento

Reforçando e ampliando a tendência de um trabalho voltado à promoção da saúde, a década atual traz à cena uma prática fonoaudiológica na escola que visa ao entendimento e ao desenvolvimento de ações que direcionem a interlocução potencializadora da construção dos conhecimentos das linguagens escrita e oral.

A principal representante desta nova tendência é Calheta (2005)²³, cujo trabalho encontra na noção de letramento sua maior inspiração, visto que favorece o estabelecimento de relações discursivas qualitativas entre o fonoaudiólogo e o educador e, por conseqüência, a promoção da saúde lingüística dos alunos.

Para Calheta, o trabalho de assessoria fonoaudiológica em instituições educacionais exige que o fonoaudiólogo se aprimore e se envolva em um trabalho específico, pautado nas duas áreas que o trabalho implica: a Fonoaudiologia e a Educação. Mais do que isto, o fazer do fonoaudiólogo na escola precisa ser planejado à luz das relações históricas entre estas áreas, de modo a favorecer a ressignificação dessas relações.

Segundo Calheta, este trabalho deve partir do pressuposto de que a assessoria fonoaudiológica seja guiada por um olhar crítico, que gere possibilidades de entendimento do alcance e do limite da atuação e também de como caracterizar o espaço, para que se possa promover um movimento de desprendimento dos dizeres e saberes próprios da prática clínica.

Quando este movimento é estabelecido, outro movimento vem associado a este, qual seja, a realização de ações fonoaudiológicas eficazes, qualitativas e potencializadoras da construção de conhecimento e desenvolvimento para todos os sujeitos envolvidos neste diálogo entre o fonoaudiólogo e o educador.

A proposta, então é a do “*estabelecimento de reflexões englobando estudos sobre o letramento infantil, alfabetização e estratégias de construção de sentidos e usos significativos para as linguagens oral e escrita*”. O trabalho de assessoria é compreendido como a realização de práticas baseadas em informações acerca de demandas que proporcionem o desenvolvimento lingüístico do sujeito. Acredita-se que o papel que o fonoaudiólogo deve exercer esteja colocado ao lado do professor, promovendo vínculos que possibilitem a discussão de ações/trabalhos para o desenvolvimento, não estando relacionado a fazeres ligados a observações

²³ CALHETA, Patrícia Prado. *Fonoaudiologia e educação: sentidos do trabalho de assessoria a escolas públicas*. In: CÉSAR, Carla Patrícia Hernandes Alves Ribeiro; CALHETA, Patrícia Prado (org.) *Assessoria e Fonoaudiologia – perspectivas de ação*. Ed. Revinter, 2005:103 – 115.

de possíveis desvios apresentados pela criança. Ou seja, o perfil de atuação em assessoria escolar deve ser um trabalho focado na relação educadores-fonoaudiólogos, sendo que estes últimos assumem, portanto, funções de “*agentes potencializadores do desenvolvimento*”. Acredita-se que, desta forma, as discussões que ocorrem no trabalho de assessoria proporcionarão a reflexão e construção do conhecimento.

Outras duas premissas se fazem pertinentes no trabalho de assessoria fonoaudiológica em instituições educacionais e devem, portanto, serem explicadas. A realização de triagem nas escolas ainda é permitida, pela resolução do CFFa nº309. Segundo a resolução CFFa 309 ²⁴, as *triagens fonoaudiológicas poderão contribuir para traçar o perfil epidemiológico da comunidade escolar. A triagem deve ser vista como parte do trabalho fonoaudiológico, à medida que o professor bem orientado e atualizado, por meio de formação continuada e interdisciplinar, torna-se sensível às necessidades individuais dos estudantes. Já a terapia não é permitida nas escolas regulares, sendo que nas especiais o profissional precisa estabelecer um horário de atendimento contrário ao da criança na escola.*

Também em relação ao termo “assessoria” cabem algumas considerações, Esse termo aparece na literalização fonoaudiológica desde o trabalho de Pacheco & Caraça, como possibilidade de atuação fonoaudiológica. No caso do trabalho destas e de tantos outros autores, o termo refere-se conjunto de orientações ao professor sobre patologias fonoaudiológicas. No caso do trabalho de Calheta, o termo “assessoria” é compreendido como um procedimento para formação de professores. O objetivo da assessoria na escola, neste caso, não é identificar a natureza dos distúrbios, mas sim o de formar o professor para uma atuação mais reflexiva e voltada ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

Tendo em vista as reflexões até aqui empreendidas, pode-se perceber que o trabalho de assessoria fonoaudiológica é vasto, relevante e polêmico. A formação do fonoaudiólogo está basicamente fundamentada na área da saúde; outros

²⁴ Disponível em <http://www.fonosp.org.br/publicar/conteudo.php?id=835>; acessado em 31/10/2008.

profissionais como, por exemplo, o próprio professor, acreditam que o trabalho seja restrito a uma ação de diagnosticar precocemente e encaminhar alunos para terapia; assim, nossa função é a de mostrar que nossa forma de assessoria não se encaixa neste estereótipo de atuação e pode ser bastante eficaz, desde que atrelado à figura do professor, trabalhando na promoção de saúde e garantindo a construção do cenário de conhecimento para os sujeitos inseridos nesta instituição, ou seja, os alunos.

Capítulo III: Políticas Públicas de Promoção à Saúde e à Educação

As ações no campo social constituem o que atualmente se configura como redes de ações sociais, uma realidade nacional, que apresentam como meta a solidariedade, a justiça social e o enfrentamento da exclusão social.

O termo *rede* vem sendo usado com muita freqüência; há redes de supermercados, redes de telefones, redes de televisão, rede de computadores, redes de comunicação. Isso pode nos levar a sugerir que o conceito de *rede* é recente; entretanto, vemos que essa é uma idéia equivocada, pois este termo é amplamente e há muito tempo utilizado.

Se levarmos o conceito de redes para o campo social, perceberemos que ele se estrutura a partir da responsabilidade de fazer existir a circulação de informações da comunidade. Seja nas relações entre indivíduos, grupos ou instituições, o fluxo de informações é essencial para a existência de redes e para a manutenção de sua capacidade de se auto-estruturar. E o que permite esse fluxo? A comunicação. Por meio da comunicação são construídos pensamentos e objetivos comuns que possibilitam a continuação da circulação de informação e, como consequência, permite que uma rede inteira gere a si mesma e, ao mesmo tempo, seja sustentada (Ribeiro e Santos, 2008 – Inédito)²⁵.

A rede é, portanto, formada a partir de objetivos comuns, sem que esses objetivos sejam impostos como em uma organização hierárquica; eles são compartilhados e circulam como expressão do desejo coletivo e é por meio das redes que se faz multiplicar iniciativas, articulando dentro deste conceito temas específicos, tais como cultura, educação, saúde, política etc., para a construção de uma comunidade mais saudável.

A forma como o trabalho em rede no campo social é concebido impede que o controle seja centralizado em um integrante, seja ele uma pessoa ou uma

²⁵ RIBEIRO, Natally; SANTOS, Jason Gomes Rodrigues. *Rede de ações sociais e o impacto no índice de letramento em duas comunidades da zona sul de São Paulo: estudo para ações fonoaudiológicas prospectivas*. Relatório Final de Iniciação Científica. São Paulo, CNPq/PUCSP: 2008 (Inédito).

instituição. Cada integrante possui um determinado poder, mas quem detém todo o poder é a rede como um todo.

É fundamental, portanto, que a informação circule e seja comunicada, de forma não hierarquizada, a todos os seus membros, pois isto garante a construção de uma rede capaz de reconhecer e se adequar às características e necessidades do meio em que está inserida.

Neste sentido, encontramos no conceito de *Rede Social* uma possibilidade de inovação na forma de pensar e atuar nessa problemática. *Trata-se de uma estrutura na qual seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que o cercam. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum de seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais* (Souza, Silva e Caricari, 2007)²⁶.

Voltando o olhar para a questão da formação das redes, estas estão intrinsecamente ligadas aos conceitos de gestão de ações sociais, promoção da saúde e educação.

Para lidar com problemas sociais advindos da crise econômica brasileira, há uma nítida e crescente transformação na forma das gestões públicas, que tem o compromisso de assegurar, por meio das políticas e programas públicos, o acesso efetivo a bens, serviços e riquezas da sociedade, configurando, assim, uma responsabilidade para com a sociedade e com os cidadãos.

Se partirmos da visão inicial da formação da *Rede Social*, poderemos observar dois princípios importantes para este processo: a participação e o controle social, permitindo que a própria comunidade, por meio da gestão social e ações eficazes, possa transformar este território em um espaço de produção social da saúde, visando minimizar e/ou erradicar as iniquidades existentes.

²⁶ SOUZA, Eduardo Sodré de; SILVA, Sandra Regina Vilchez da; CARICARI, Ana Maria. *Rede Social e promoção da saúde dos “descartáveis urbanos”*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo: Dezembro 2007, vol.41, no.spe, p.810-814. ISSN 0080-6234. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Para garantir o sucesso desse processo, pensa-se, agora, na maneira mais eficiente de promover este movimento. É aqui que entra o que se chama de articulação intersetorial, que, segundo Westphal e Mendes (2000, apud Souza, Silva e Caricari, 2007), *consiste nas articulações dos setores em redes de parcerias entre órgãos governamentais, não governamentais e a comunidade, na resolução de problemas prioritários de uma população que vive em determinado território.*

Em outras palavras, a construção da intersetorialidade se dá por meio de um processo, que envolve a articulação de distintos setores sociais e que possibilita a descoberta de caminhos para a ação, para a ação intersetorial, que se efetiva nas ações coletivas. É por meio de uma intervenção na realidade social que se impõe a articulação de instituições e pessoas para integrar e articular saberes e experiências, estabelecendo, assim, um conjunto de relações, construindo uma rede, uma rede de ação social.

Já do ponto de vista da saúde, temos aqui um tema ainda bastante discutido, sob vários pontos de vista. Com o foco no modelo biomédico, a saúde tem seu objeto de intervenção na etiologia, diagnóstico e tratamento das doenças, dando ao desenvolvimento da assistência médica uma importante contribuição. Entretanto, esta visão organicista não leva em consideração outros fatores que influenciam a saúde, como, por exemplo, o ambiente físico e social onde os problemas de saúde ocorrem.

Se pensarmos que a saúde envolve uma variável infinita relativa ao indivíduo e ao meio ambiente, a interpretação do termo *saúde* exige um enfoque mais amplo, não sendo apropriado o enfoque organicista.

É nesse sentido que se fala tanto em promoção da saúde. A Carta de Ottawa²⁷ define *Promoção da Saúde* como *o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. [...] a promoção da saúde não*

²⁷ CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, 1986. Disponível em www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf

é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global. O movimento de promoção de saúde veio para dar lugar a uma abordagem mais estruturalista ao modelo biomédico, em que a prevenção e o tratamento das doenças, bem como a adoção de comportamento e estilo de vida saudável requerem medidas de cunho ambiental, econômico, sócio-cultural e legislativo para sua efetivação.

A Promoção da Saúde constitui-se como uma maneira de ver a saúde e a doença, e traz contribuições importantes que ajudam a romper com a hegemonia do modelo biomédico, do enfoque organicista. É necessário intensificar as ações das estratégias de promoção no cotidiano dos serviços de saúde, promover a autonomia das pessoas, indivíduos e profissionais, para que em conjunto possam compreender a saúde como resultante das condições de vida e propiciar um desenvolvimento social mais equitativo. Neste sentido, adotamos como enfoque de promoção à saúde a tendência que defende ações intersectoriais e valorizam a saúde como qualidade de vida da população (Heidmann, Almeida e Boehs, 2006)²⁸.

Esta nova vertente de saúde, enfocada dentro dos princípios de promoção, nos faz, agora, refletir sobre estratégias de foco na Educação, na Educação em Saúde.

De fato, a Fonoaudiologia nasceu na Educação e teve uma trajetória bastante delineada pelos padrões de cuidados sociais (lingüísticos e atravessados pelos indícios culturais) que configuraram a técnica da clínica fonoaudiológica, como vimos no Capítulo II.

Quando pensamos em Educação em Saúde, estamos nos referindo a uma série de combinações de experiências e de aprendizagens delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias que corroboram a nova concepção de saúde, combinando os múltiplos determinantes do comportamento humano com as

²⁸ HEIDMANN, Ivonete T.S. Buss; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; BOEHS, Astrid Eggert *et al.* *Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções.* Texto contexto – Enfermagem, Florianópolis: Abril/Junho 2006, vol.15, no.2, p.352-358. ISSN 0104-0707. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000200021&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas e integrando uma parcela para o entendimento de promoção à saúde, como já descrevemos neste capítulo.

A educação para a saúde envolve a transmissão de informações relativas à saúde, visando à mudança de comportamento e à adoção de estilo de vida saudável, em que o indivíduo passa ser o principal responsável pelo seu estado de saúde. Ainda que desejáveis e necessárias, as abordagens e campanhas educativas, quando mal conduzidas, podem ter efeito deletério, uma vez que podem despertar preocupação exagerada, tornando certos "grupos de risco" em "grupos de risco em pânico" (Souza e Grundy, 2004)²⁹.

A prevenção, conceito que deriva da Educação em Saúde, encontra-se baseada na concepção de risco ou da probabilidade de se tornar doente e a promoção de saúde refere-se a um processo mais amplo e contínuo, que envolve prevenção, educação e a participação de diferentes setores da sociedade na elaboração de estratégias e maneiras que permitam a efetividade da *Educação para a Saúde*. Dessa forma, a promoção transcende as atividades e as decisões individuais para tornar-se uma atividade coletiva.

Pensando nesta vertente, Ayres e col. (2003, *apud* Souza, 2007)³⁰ destacam a contribuição que o conceito de vulnerabilidade tem a oferecer. Por que vulnerabilidade? Porque é dentro deste conceito é que podemos delinear o quanto a sociedade encontra-se, em determinados pontos, necessitada de estratégias de cuidados, por encontrar-se em estado vulnerável. Entende-se vulnerabilidade *como movimento que considera a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos individuais, coletivos, contextuais, que lhes acarreta maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento*

²⁹ SOUZA, Elza Maria de; GRUNDY, Emily. *Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública*. Cadernos de Saúde Pública, Setembro/Outubro 2004, vol.20, no.5, p.1354-1360. ISSN 0102-311X. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000500030&lng=en&nrm=iso&tling=pt

³⁰ SOUZA, Cezarina Maria Nobre. *Relação saneamento-saúde-ambiente: os discursos preventivista e da promoção da saúde*. Saúde e sociedade, Setembro/Dezembro 2007 vol.16, no.3, p.125-137. ISSN 0104-1290. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902007000300012&lng=en&nrm=iso&tling=pt

e maior ou menor disponibilidade de recursos para sua proteção, os autores afirmam que ele é capaz de embasar o aspecto educacional dos projetos de promoção da saúde. (Souza, 2007).

Por isso, a Educação e a Promoção da Saúde, juntas, são os principais ícones do processo da eficácia da melhora do quadro sanitário da sociedade.

Do ponto de vista fonoaudiológico, ações fonoaudiológicas são prospectivas no sentido de garantir, dentro dos princípios de promoção da saúde, que sejam criadas parcerias nas atividades letradas e no fomento à leitura e à escrita, a partir de motivações pessoais e, assim, criar condições para a vivência de práticas letradas diversas e significativas que direcionem o cidadão para fora dos muros da instituição de origem, para buscar novos horizontes, impulsionando, assim, a população rumo à autonomia, deixando o lugar do vulnerável e do adoecimento.

Como o letramento pode ajudar na formação de uma rede de cuidados, dentro destes princípios de saúde? Por meio dos programas de incentivo que estão em crescimento nos dias de hoje.

O PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura – é um programa lançado em 2006, numa iniciativa dos Ministérios da Educação e da Cultura (MEC e MinC) que retrata um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade.

A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro, não estando preocupado somente com a leitura em si, mas também com a possibilidade de o sujeito crescer socialmente e em ambientes que promovam práticas letradas.

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. [...] Trata-se de intensa valorização dos caminhos

abertos ao indivíduo pela cultura escrita, sem que se deixe de reconhecer e se tente apoiar e preservar a cultura oral de nosso povo. Busca-se criar condições necessárias e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte das múltiplas organizações da sociedade civil, lastreada em uma visão republicana de promoção da cidadania e inclusão social e segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de um projeto de Nação que suponha uma organização social mais justa.³¹

Nota-se, na citação acima, a importância da leitura para a promoção e para o exercício da cidadania e da existência de programas que visam ampliar o acesso ao livro e qualificar o processo de leitura.

Sabe-se que, atualmente, o grande desafio das nossas políticas educadoras é o de tornar efetiva a ação educadora como uma forma de se alcançar o que tanto se discute hoje, que é a inclusão social. Para tal, sabemos que a realidade da Educação, na rede pública de ensino, ainda requer o que podemos chamar de articulação de ações e capacitação para os docentes, para que os alunos alcancem o acesso ao conhecimento.

Assegurar Educação para todos é um dever do Estado, mas cabe à sociedade civil comparecer com sua participação, buscando alcançar melhorias da qualidade de ensino na rede pública, visando à inclusão social e defesa da cidadania para todos.

Baseado nestes pressupostos, renomados órgãos de fomento reconhecem a importância e a necessidade de assumir parcerias com os sistemas públicos, com a finalidade de favorecer ações transformadoras da realidade educacional brasileira. Associados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e ao poder público, estes renomados órgãos de fomento desenvolvem projetos de formação voltados para educadores, gestores e técnicos educacionais, pois se acredita que a formação continuada pode ampliar a atuação autônoma e cidadã que, por consequência, dará condições para o desenvolvimento do trabalho docente e para o fortalecimento da sua identidade profissional.

³¹ Disponível em www.pnll.gov.br, acessado em 28/09/2007.

Pensando nestes pressupostos e buscando conciliar Educação com o Futuro, existem hoje vários órgãos de fomento que acreditam que este movimento em prol da melhoria do ensino público pode trazer conseqüências importantes para o futuro da Educação brasileira.

A *Fundação Volkswagen* existe há mais de 25 anos e tem como intuito exercer o papel social nas comunidades onde está presente. Com essa linha de raciocínio, a atuação da *Fundação Volkswagen* é direcionada para projetos diretamente ligados à área da Educação

A *Fundação Volkswagen* tem por objetivo colaborar com as políticas sociais que visam à garantia do direito à Educação de qualidade para crianças e adolescentes. Como participante ativa do meio social do país, reconhece a importância de assumir parcerias com os sistemas públicos, de modo a propiciar ações transformadoras da realidade educacional brasileira.

Acreditando que o acesso à Educação e à cultura é condição para o efetivo exercício da cidadania, a Fundação assume o papel de articuladora e mobilizadora junto aos municípios brasileiros, apoiando ações que resultem no aprimoramento de sua proposta educativa e da atuação de seus gestores e educadores. Ao assumir esse compromisso com as escolas públicas, a *Fundação Volkswagen* acredita estar somando esforços com organismos governamentais e com a sociedade civil em prol da Educação, da cultura e da cidadania em nosso país.

A proposta da *Fundação Volkswagen* é a de estimular o desenvolvimento de práticas curriculares que aproximem os conteúdos escolares do universo cultural dos alunos, com o olhar voltado para a leitura e para a escrita, e também promove a articulação da escola com os demais espaços educativos existentes no território, já que é a escola que deve determinar vínculos e relacionar-se com as instituições e serviços públicos de atendimento à infância e à juventude.

O projeto *Ações em rede* é uma parceria de ações educativas governamentais e não-governamentais que visa alcançar a Educação integral de crianças e adolescentes em um micro-território do município.

Com o objetivo de fortalecer as ações educativas, este trabalho luta para que se faça reconhecer que a escola é o lugar de potencialização e articulação de variados espaços de aprendizagem, bem como o de mobilizar uma ação conjunta com o Poder Público e lideranças locais para a promoção de um debate sobre a garantia do direito à educação integral que possa, então, sensibilizar e desencadear ações de investigação da realidade e de intervenção em rede.

Este projeto apresenta uma natureza participativa, com a função de incluir os diferentes segmentos e atores sociais e uma natureza formativa, uma vez que favorece momentos de discussão e reflexão sobre conteúdos relevantes e relacionados ao direito à Educação, Letramento e Rede de Proteção Social.

O projeto *Entre na Roda* propõe um incentivo à leitura, não só para alunos, mas também para a comunidade, de maneira a estabelecer dentro e fora da escola, um ambiente favorável ao desenvolvimento da prática da leitura.

Visando ao desenvolvimento do gosto pela leitura e à formação de leitores, esta proposta apóia-se nas secretarias estaduais e municipais para formar orientadores de leitura e parte do pressuposto de que difundir o hábito em torno da escola é benéfico não só para os alunos, mas também para a comunidade, uma vez que esta ação pode propiciar a convivência em ambientes letrados, além de ampliar a compreensão de mundo e garantir o sucesso ao longo da trajetória escolar.

Este programa foi estruturado em oficinas de formação, que perfazem um total de 96 horas, e focalizam desde a organização das rodas de leitura, do acervo até o trabalho com diferentes gêneros discursivos.

O projeto *Leitura e Escrita* foca na opinião de que ler, escrever e se expressar bem são condições básicas para a compreensão do mundo e para a inclusão social, em uma sociedade marcada pela cultura letrada e pela produção ágil de informações e conhecimento. Por isto, é pressuposto deste projeto mudar a situação de muitos alunos que, apesar de já terem concluído a primeira fase do ensino fundamental, ainda encontram dificuldades para compreender um texto.

Logo, é objetivo deste projeto formar docentes de várias disciplinas das séries finais, bem como gestores educacionais, focalizando a concepção de Letramento,

uma vez que a escola tem como papel importante gerenciar o Letramento como processo de aquisição e uso dos sistemas da escrita na sociedade e ampliar assim as possibilidades de leitura do mundo e de inserção sociocultural.

O ato de ler faz parte da cultura. Ao contrário do que muitos pensam, o interesse pela leitura é significativo entre a população: dados de uma pesquisa realizada pelo *INAF* – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional³² em 2001 — mostram que 67% dos entrevistados afirmaram gostar de ler, seja por interesse, por distração ou por pura diversão.

De acordo com Abreu (2004d)³³, em outra pesquisa destinada a traçar o retrato da leitura no Brasil, os números também apontam para uma grande maioria que pratica o ato de ler para estar mais engajado em práticas letradas: adquirir e transmitir informações, consultar para esclarecimento de dúvidas ou ler simplesmente por gostar de ler.

Estes dados trazem indícios muito interessantes, porque, embora o gosto pela leitura pareça estar em desvantagem perante a cultura, vê-se que, na verdade, a realidade é outra. Mas, o que nos faz pensar então que existe mais desinteresse pela leitura do que o próprio interesse em si?

A população tem consciência da importância da leitura nas suas vidas. Tanto que já não se vê mais tantos esforços do governo, das instituições culturais e das escolas em enfatizar que “é importante ler” ou que “ler é um prazer. Segundo Abreu (2004d), em outra pesquisa sobre a influência do gosto pela leitura, grande parte dos entrevistados relatou que o gosto estava vinculado à presença do professor, apresentando-se como mediador da relação direta entre escolarização e gosto pela leitura. Neste ínterim, demonstra-se a importância atribuída ao professor na formação do gosto pela leitura: 37% dos indivíduos relatam ter no professor o maior estimulador pelo prazer de ler, seguido da mãe ou de uma figura feminina (36%) e, em terceiro lugar, o pai ou figura masculina (24%).

³² Disponível em <http://www.ipm.org.br>, acessado em 20/10/2008.

³³ ABREU, Márcia. *Os números da cultura* In RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* / organização Vera Masagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004d.

Os dados podem ser vistos de outro ponto de vista: na classe alta, o gosto pela leitura veio através da escola, via professor; já na classe baixa, a mãe é a principal inspiradora do gosto pela leitura.

Como afirma Abreu (2004: 36), *“Possuir livros em casa pode ser sinal de distinção social, mas não significa necessariamente que se leu os livros. Da mesma forma, é possível ler livros sem tê-los”*.

A idéia de ampliação de rede de bibliotecas e a difusão da idéia de que esse pode ser um espaço de leitura e não apenas de realização de tarefas escolares é uma política de promoção da leitura totalmente viável para atribuir à leitura um papel efetivo na sociedade. Essa ampliação e essa ressignificação das bibliotecas seriam, então, a solução de impasses sociais, como o de não se ter acesso aos livros, por exemplo.

Abreu (2004d) ainda relata que a multiplicidade de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura. Se, de fato, esta política for levada a sério, derrubar-se-ia a idéia de que a leitura esteja sempre ligada à cultura escolar.

Voltando um pouco na história, as Artes, em geral, tomaram parte no processo de criação de uma identidade nacional. Dentro desta categoria, a produção escrita estava em condição privilegiada, porque era então a mais pública das formas de expressão artística. Assim como a Arte, ler e apreciar a literatura passou a ser visto como algo fundamental para a formação do sujeito.

“A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com as imagens, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são todas alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno” (Abreu, 2004: 43).

Deve-se erradicar a idéia de que a alfabetização de qualquer sujeito deva ser separada das condições importantes para a sua manutenção, pois se deve

garantir a todos o acesso à escrita e, a partir disto, fomentar sua função social, permitindo aos leitores e escritores que se expressem livremente por meio da linguagem escrita, seja um fato que guarda na memória e que deseja partilhar com outra pessoa, sejam os dados culturais de seu meio social, ou qualquer outra temática. Em outras palavras, ao leitor/escritor que se alfabetizou devem ser dadas as condições para que ele efetivamente ingresse e participe do universo simbólico de sons, imagens e letras a que Abreu acima se referiu. Trata-se, aqui, de uma idéia bastante coincidente com aquela anteriormente discutida, acerca da promoção dos letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos.

O processo de industrialização no Brasil na década de 50 foi importante para que a educação escolar ganhasse um espaço considerável, pois foi a partir dela [da escola] que passou a existir, na sociedade, a possibilidade de ascensão social da população. E, para tal, as escolas públicas começaram a receber uma grande quantidade de alunos oriundos de diversas classes sociais, sobretudo as menos favorecidas, cujos pais, provavelmente trabalhadores das recentes fábricas advindas do processo de industrialização, eram, em sua maioria, analfabetos.

Desde então, a reivindicação da leitura e da escrita é um anseio popular. Atualmente, já é possível verificar um aumento do nível de escolarização da população, o que a mobiliza a ser mais participativa, e poderá, num futuro não tão distante, significar um país com menores índices de exclusão social.

Atualmente, porém, o que ainda se verifica é a ausência de relação entre as políticas educacionais e as políticas de acesso à cultura. A cultura pode tornar as práticas de leitura e escrita mais correntes e mais significativas na vida do sujeito, fazendo-o, assim, um cidadão atuante nas práticas letradas e inserido sócio-culturalmente. Não é só a escola que proporciona esta condição ao cidadão. O acesso à cultura pode não só motivar o sujeito, mas levá-lo a alcançar esta condição.

A escola, por meio da figura do professor, figura como importante incentivo aos hábitos de ler e escrever. Ela é vista como o principal meio de manutenção das práticas da leitura e da escrita. Mas não deve ser considerado o único meio. A

presença de livros na vida cultural dos sujeitos também garante a manutenção destas práticas. Assim, seria muito mais eficaz e eficiente se houvesse investimentos públicos para ampliar o número de bibliotecas, para facilitar o acesso a elas pelos sujeitos e que isso ocorresse desde sua entrada na educação infantil, para que assim, desde pequeno, já fosse incorporado o hábito de conviver diretamente com a leitura e a escrita.

Como vimos no capítulo anterior, a Fonoaudiologia tem uma trajetória que vai de um trabalho essencialmente corretivo das dificuldades de linguagem apresentadas por seus sujeitos para um trabalho mais coletivo que visa à promoção da saúde. Esta perspectiva de trabalho vem ao encontro das políticas públicas e projetos relacionados à Educação.

Conclusão: A que ponto chegamos, para onde iremos e o que levaremos?

Em linhas gerais, ao longo deste trabalho procuramos trazer uma discussão acerca da alfabetização e de suas relações com o letramento, da leitura e da escrita como práticas sociais, das formas de compreensão da assessoria fonoaudiológica escolar e da importância das redes sociais para a promoção do letramento de uma população. É nosso objetivo que as relações propostas e as reflexões empreendidas signifiquem uma efetiva contribuição ao fazer fonoaudiológico nas escolas.

De certa maneira, os trabalhos aqui resenhados e discutidos poderão servir como uma espécie de “guia de orientação para a atuação em escolas”, pois problematiza a essência do conhecimento necessário para a atuação do fonoaudiólogo comprometido com a promoção da saúde por meio do letramento. Esta forma de trabalho pode, a nosso ver, levar os alunos ao caminho da autonomia como cidadão, sendo capaz de acessar, participar e transformar as práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Visando à ampliação das ações de assessoria fonoaudiológica às escolas, bem como uma maior qualificação dessas ações, entendemos que seria desejável um aumento do tempo de permanência dos estagiários de Fonoaudiologia em instituições de educação e também a integração dos cursos de Fonoaudiologia às secretarias de educação, fazendo com que os professores tivessem mais acesso ao conhecimento da atuação fonoaudiológica.

Como último destaque, vale a pena resgatar a idéia de que o conhecimento teórico específico sobre Educação é condição fundamental para a entrada do fonoaudiólogo na escola. Em outras palavras, não basta “abandonar” ou criticar o fazer terapêutico na escola, se o profissional não consegue vislumbrar qual o repertório de conhecimento necessário para o desenvolvimento de uma ação que possa gerar conhecimento.

A atuação do fonoaudiólogo no âmbito escolar ainda se encontra, em grande parte, baseada na tríade "detecção de problemas fonoaudiológicos – diagnóstico – tratamento". O não-esclarecimento das práticas fonoaudiológicas na escola e com os professores leva os fonoaudiólogos a voltarem àquilo que era praticado na década de 1960 e, com isso, o intuito da atuação fonoaudiológica na escola perde seu sentido integral, ficando, assim, pautado em apenas detectar problemas vinculados à linguagem.

A realidade nos mostra que o tratamento fica "perdido" entre os encaminhamentos para as UBS e a ausência do compromisso dos pais com o terapeuta, não levando seu filho às terapias. Vemos, neste processo, um mau exemplo de efetividade, uma vez que se perde o sentido do trabalho.

Talvez, a saída fosse orientar o professor sobre como, em parceria do fonoaudiólogo, beneficiar os alunos tirando, como diria Giroto (2001: 41), o professor da condição de mero espectador (aquele que detecta), para torná-lo participante da ação fonoaudiológica na escola, formando uma rede de cuidado à saúde, permeada pela promoção do letramento.

Por ter seu compromisso firmado com o uso efetivo da linguagem e, por consequência, com o letramento, isto é, com as práticas sociais de oralidade, de leitura e escrita, a Fonoaudiologia pode vir a ser a área de articulação entre a saúde, educação e cultura. Dito de outra forma, é possível se pensar em promover saúde, por meio da linguagem que, por sua vez, torna-se diversa e colorida para seus falantes, por meio da ampliação do repertório cultural. Bibliotecas, cinemas, teatros, escolas, salas de leitura, funcionando em rede, podem proporcionar situações favoráveis de uso da linguagem para todo e qualquer cidadão e o fonoaudiólogo pode fazer parte disso, quer por meio da coordenação de oficinas de linguagem, em algumas destas instituições, quer por meio de assessoria a seus profissionais.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. *Os números da cultura* In RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* / organização Vera Masagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004.

AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS, M. *Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño*. In: E. H. Lennenberg ; E. Lennenberg (orgs). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*: Madrid: Alianza, [1975] 1982: 573-591.

ARANTES, Lucia; RUBINO, Rejane. *A dimensão patológica da linguagem: um apelo à investigação científica na Fonoaudiologia*. In ARANTES, Lucia; RUBINO, Rejane. *Fonoaudiologia e Linguagem*. São Paulo: EDUC, 1991, p. 69.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Múltiplas Linguagens: Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola* In Salto para o futuro – Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental – Boletim 18: Outubro, 2007.

BERBERAN, Ana Paula. *Fonoaudiologia e Educação: Um encontro histórico*. São Paulo, Plexus, 1995.

BITAR, Mariângela Lopes. *Fonoaudiologia escolar: relato de experiência*. In FERREIRA, Léslie Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus Editorial, 1991.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação* In RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* / organização Vera Masagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004.

CALHETA, Patrícia Prado. *Fonoaudiologia e Educação: Sentidos do trabalho de Assessoria a Escolas Públicas* In CÉSAR, Carla Patrícia Hernandez Alves; CALHETA, Patrícia Prado (orgs.) *Assessoria e Fonoaudiologia: perspectivas de ação*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, 1986. Disponível em www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf

CARVALHO, Maria Angélica Freira de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs) *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília : MEC : Secretaria de Educação a Distância, 2006.

CAVALHEIRO, Maria Teresa Pereira. Reflexões sobre a relação a Fonoaudiologia e a Educação In: GIROTO. Claudia R. M. *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 2001.

COLLAÇO, Nilza de Lima. *Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta*. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus editorial, 1991.

FERREIRA, Léslie Piccolotto (org) *O fonoaudiólogo e a escola*. 2 ed. São Paulo, Summus editorial, 1991.

GIROTO, Claudia Regina Mosca. *O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador?* In: — (org) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 2001.

HEIDMANN, Ivonete T.S. Buss; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; BOEHS, Astrid Eggert *et al. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções*. Texto contexto – Enfermagem, Florianópolis: Abril/Junho 2006, vol.15, no.2, p.352-358. ISSN 0104-0707. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000200021&lng=en&nrm=iso&tIng=pt

HOUAISS, Dicionário eletrônico de língua portuguesa. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=letramento&stype=k>

KLEIMAN, Ângela Bustos (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita / organização Ângela Bustos Kleiman – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.*

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais / Iveuta de Abreu Lopes*. Recife, PE: PPGL-UFPE, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão*. Maria Cecília Mollica. São Paulo: Contexto, 2007.

PACHECO, Eunice Caldeira Freitas Chaves; CARAÇA, Eliane Bier. *Fonoaudiologia Escolar*. In FERREIRA, Léslie Piccolotto (org) *Temas de Fonoaudiologia*. São Paulo: Loyola, 1984.

RIBEIRO, Natally; SANTOS, Jason Gomes Rodrigues. Rede de ações sociais e o impacto no índice de letramento em duas comunidades da zona sul de São Paulo: estudo para ações fonoaudiológicas prospectivas. Relatório Final de Iniciação Científica. São Paulo, CNPq/PUCSP: 2008 (Inédito).

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento* / Magda Soares. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares. 2. ed., 11. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Cezarina Maria Nobre. *Relação saneamento-saúde-ambiente: os discursos preventivista e da promoção da saúde*. Saúde e sociedade, Setembro/Dezembro 2007 vol.16, no.3, p.125-137. ISSN 0104-1290. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902007000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

SOUZA, Eduardo Sodré de; SILVA, Sandra Regina Vilchez da; CARICARI, Ana Maria. *Rede Social e promoção da saúde dos “descartáveis urbanos”*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo: Dezembro 2007, vol.41, no.spe, p.810-814. ISSN 0080-6234. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

SOUZA, Elza Maria de; GRUNDY, Emily. *Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública*. Cadernos de Saúde Pública, Setembro/Outubro 2004, vol.20, no.5, p.1354-1360. ISSN 0102-311X. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000500030&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

VERRI, Crislei. *A fonoaudiologia escolar e seus sentidos*. Mestrado em Distúrbios da Comunicação. São Paulo, PUC-SP, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. *Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações da escrita*. In GIROTO, Claudia Regina Mosca (org). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na Escola* / organização Claudia Regina Mosca Giroto – São Paulo: Plexus, 2001.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; MORI-DE ANGELIS, Cristiane C. (orgs.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

CALHETA, Patrícia Prado. *Assessoria fonoaudiológica escolar e letramento infantil* In DAUDEN, Ana Teresa Brant de C.; MORI-DE ANGELIS, Cristiane C. (orgs.) *Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões sobre o trabalho Fonoaudiológico*. São Paulo: Pancas, 2004.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. *Conceitos de Educação e Promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais*. Revista de Saúde Pública, Abril 1997, vol.31, no.2, p.209-213. ISSN 0034-8910. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

CAVALHEIRO, Maria Teresa Pereira. *Trajetória e Possibilidades de Atuação do Fonoaudiólogo na Escola* In LAGROTTA & CÉSAR. *A Fonoaudiologia nas Instituições*. São Paulo: Lovise, 1997.

COMERLATTO, Dunia; MATIELLO, Alexandre; COLLISELLI, Liane *et al.* *Gestão de políticas públicas e intersectorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais*. Revista Katálysis, Florianópolis: Julho/Dezembro 2007, vol.10, no.2, p.265-271. ISSN 1414-4980. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

DUARTE, Clarice Seixas. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educação & Sociedade, Outubro 2007, vol.28, no.100, p.691-713. ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

GUEDES, Zelita Caldeira Ferreira. *Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção* In FERREIRA, Leslie Piccolotto (org). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Plexus, 2001 – 3ª ed.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* / organização Vera Masagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004.

RIBEIRO, Natally; MASINI, Maria Lucia Hage. *Rede de ações sociais e o impacto no índice de letramento em comunidades da zona sul de São Paulo: estudo para ações fonoaudiológicas prospectivas na comunidade de Varginha*. Trabalho apresentado em Sessão de Tema Livre no 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e publicado nos Anais do Congresso, disponível em http://www.sbfa.org.br/portal/anais2008/anais_select.php?cong=&pg=&cid=404 (ISSN : 1807-3115, p. 404)

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. *O conceito de saúde*. Revista de Saúde Pública, Outubro 1997, vol.31, no.5, p.538-542. ISSN 0034-8910. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000600016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

SERRA, Elizabeth D'Angelo. *Políticas de promoção da leitura* IN RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* / organização Vera Masagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2004.

UNESCO. *Recommendation concerning the International standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco, 1958.