

**FONOAUDIOLOGIA NA ESCOLA: A ABORDAGEM DIALÓGICA COMO
ESTRATÉGIA DESMEDICALIZANTE**

***FONOAUDIOLOGÍA EN LA ESCUELA: EL ENFOQUE DIALÓGICO COMO
ESTRATEGIA DESMEDICALIZANTE***

***SPEECH AND LANGUAGE THERAPY AT SCHOOL: THE DIALOGICAL APPROACH
AS A DEMEDICALIZING STRATEGY***

Maria Lucia Hage MASINI¹
Jason Gomes Rodrigues SANTOS²

RESUMO: Trata-se de estudo de caso longitudinal sobre um trabalho fonoaudiológico realizado em escola pública da cidade de São Paulo, que buscou fomentar estratégias educacionais não medicalizantes e potencializadoras do aprendizado de crianças com dificuldades escolares. Como aporte teórico-metodológico utilizou-se a abordagem dialógica de cunho bakhtiniano, que visa a compreensão dos discursos produzidos no espaço escolar, resultantes de um cruzamento de vozes, nem sempre consonantes. Este trabalho, realizado em três etapas, durante dois anos, teve participação de 20 professores, nas duas primeiras etapas e, na terceira, de 48 estudantes dos anos iniciais e 4 professores de seis salas de apoio. A análise dos dados coletados das rodas de conversas das primeiras etapas e das oficinas de linguagem da terceira revelou a existência de múltiplas vozes no processo de aprendizagem dos estudantes, ampliando a compreensão das dificuldades e favorecendo uma mudança de postura dos professores frente ao aprendiz com problemas. Professores mais potentes não só contribuíram para a transformação das dificuldades dos estudantes, devolvendo-os para suas salas regulares, como sentiram-se mais seguros em dar aulas nesses espaços, pois experimentaram suas próprias potências para o trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Fonoaudiologia. Dificuldades de aprendizagem. Fonoaudiologia educacional. Medicalização.

RESUMEN: Este es un estudio de caso longitudinal sobre un trabajo fonoaudiológico realizado en una escuela pública de la ciudad de São Paulo, que buscaba promover estrategias educativas no medicalizadas que mejoren el aprendizaje de niños con dificultades escolares. Como enfoque teórico-metodológico, se utilizó el enfoque dialógico de Bajtin, que tiene como objetivo comprender los discursos producidos en el espacio escolar, resultantes de un cruce de voces, no siempre consonantes. Este trabajo, realizado en tres etapas, durante dos años, contó con la participación de 20 docentes, en las dos primeras etapas y, en la

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo – SP – Brasil. Docente no Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de ciências humanas e da saúde (FACHS). Doutorado em Linguística Aplicada e Distúrbios da Linguagem. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5648-9744>. E-mail: lucia@critiva.org.br

² Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo – SP – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1148-3381>. E-mail: jason@critiva.org.br

tercera, 48 alumnos de los años iniciales y 4 docentes de seis clases de refuerzo. El análisis de los datos recogidos de los círculos de dialogo de las primeras etapas y los talleres de lenguaje de la tercera revelaron la existencia de múltiples voces en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ampliando la comprensión de las dificultades y favoreciendo un cambio en la actitud de los maestros hacia el alumno con problemas. Los maestros más empoderados no solo contribuyeron a la transformación de las dificultades de los estudiantes, devolviéndolos a sus aulas regulares, sino que también se sintieron más seguros al enseñar en estos espacios, ya que experimentaron sus propias potencialidades para el trabajo pedagógico.

PALABRAS CLAVE: *Escuela. Fonoaudiología. Dificultades de aprendizaje. Fonoaudiología educativa. Medicalización.*

ABSTRACT: *This is a longitudinal case study on a speech and language therapy work carried out in a public school in the city of São Paulo, which sought to promote non-medical educational strategies that enhance the learning of children with school difficulties. As a theoretical-methodological approach, the dialogical approach of Bakhtin was used, which aims to understand the discourses produced in the school space, resulting from a crossing of voices, not always consonant. This work carried out in three stages, for two years, had the participation of 20 teachers, in the first two stages and, in the third, 48 students from the initial years and 4 teachers from six reinforcement lessons' classrooms. The analysis of the data collected from the conversation circles of the first stages and the language workshops of the third revealed the existence of multiple voices in the students' learning process, expanding the understanding of the difficulties and favoring a change in the teachers' attitude towards the learner with problems. More powerful teachers not only contributed to the transformation of students' difficulties, returning them to their regular classrooms but also felt safer in teaching in these spaces, as they experienced their own powers for pedagogical work.*

KEYWORDS: *School. Speech and language therapy. Learning difficulties. Educational speech therapy. Medicalization.*

Introdução

Não são raras as vezes em que o fonoaudiólogo é convocado na escola para solucionar problemas de aprendizagem sob a ótica biomédica da saúde. Isto significa dizer que o fonoaudiólogo é tomado como o profissional capaz de descobrir no estudante que não aprende quais aspectos que estão falhando. Esta convocação, em geral, já vem com as suspeitas: talvez um problema de processamento auditivo, ou uma dislexia, ou um déficit de atenção. O modo como as dúvidas são colocadas já evidenciam o olhar medicalizante para problemas que estão na órbita da educação e anunciam a estigmatização do aluno com problemas de aprendizagem.

Entende-se por medicalização da educação a responsabilização do indivíduo sobre seu processo de aprendizagem (FÓRUM, 2015). Ainda que claramente o processo de

escolarização dependa de inúmeros fatores de ordem política, econômica, social, ambiental e intersubjetiva, o cotidiano escolar está carregado de ações que visam a homogeneização dos estudantes e tomam suas singularidades nos modos de aprender – quando destoam do ritmo e das expectativas institucionais – como patológicas. O efeito disso, muitas vezes, é que a presença do indivíduo no contexto escolar é antecipada por hipóteses do campo clínico que se transformam em traços estigmatizantes que, parafraseando Goffman (2004), impedem que outros atributos sejam vistos pelos professores. O trabalho fonoaudiológico na educação que vise otimizar esse tipo de ação escolar, buscando a prevenção de problemas futuros de aprendizagem, também, em certa medida, atua numa perspectiva medicalizante da educação e estigmatizante do indivíduo.

Este artigo apresenta um estudo de caso longitudinal de uma proposta de trabalho fonoaudiológico³, em uma escola pública, cujo objetivo era fomentar estratégias educacionais potencializadoras do aprendizado de crianças com dificuldades escolares, a partir da abordagem dialógica de cunho bakhtiniano, analisando o impacto que uma abordagem dessa natureza tem sobre o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Tal abordagem visa a compreensão dos discursos que são produzidos no espaço escolar, entendendo-os como resultantes de um cruzamento de vozes, nem sempre consonantes, tomando como princípio que, para Bakhtin (1986), em função de sua natureza dialógica, a linguagem se revela como espaço de confrontos ideológicos, já que carrega valores culturais que expressam divergências e convergências nas opiniões, assim como contradições dos grupos sociais. Tornar consciente a existência de múltiplas vozes no processo de aprendizagem dos estudantes amplia a compreensão das dificuldades por eles apresentadas e favorece uma mudança de olhar para a criança que não aprende, desfazendo estigmas e construindo possibilidades de compreender as dificuldades de escolarização sem culpabilizar os alunos.

Percurso metodológico

O trabalho fonoaudiológico educacional analisado neste estudo de caso foi realizado numa escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Zona Oeste do estado de São Paulo; teve duração de dois anos, entre 2013 e 2014, e foi dividido em três etapas. A entrada dos fonoaudiólogos nesta escola foi motivada pela necessidade dos professores em saber o que fazer com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem. Conforme

³ Este trabalho foi realizado a partir da parceria Associação Palavra Criativa e o projeto Amigos da Escola, entre os anos de 2013 e 2015. Os membros da Associação que participaram deste trabalho foram as fonoaudiólogas Vera Regina Vitagliano Teixeira, Maria Lucia Hage Masini e o fonoaudiólogo Jason Gomes Rodrigues Santos.

levantamento prévio, 90 crianças se encontravam nessa condição e estavam distribuídas em 14 salas de apoio com atividades que se sobrepunham aos horários das salas regulares. Foi firmada parceria com assinatura de termo de cooperação, com consentimento para a utilização dos dados colhidos e analisados para fins acadêmicos, de pesquisa e publicação dos resultados analisados, resguardando o anonimato dos participantes e da instituição escolar. Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os termos firmados na parceria e a adesão às etapas analisadas neste estudo de caso foi voluntária. A abordagem utilizada foi a dialógica, sendo realizadas, nas duas primeiras etapas, rodas de conversa com todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com periodicidade mensal, definida pela gestão da escola, mas que se revelou bastante irregular, assim como o número total de participantes por encontro, pois submetidos a outras demandas da gestão escolar. Em média, as duas primeiras etapas contaram com 20 professores por encontro com características heterogêneas, tanto em relação às formas de contratação, com professoras concursadas, temporárias e eventuais, quanto em relação às salas pelas quais eram responsáveis, pois havia professoras de 1º ao 5º ano, além das professoras responsáveis pelas salas de apoio. Na terceira etapa, o trabalho foi realizado em 6 (seis) salas de apoio já existentes na escola, definidas conjuntamente com os professores que se voluntariaram. Foram 3 (três) com 1º a 3º ano, ciclo de alfabetização, e 3 com alunos de 4 e 5 anos, ciclo de produção. Ao todo foram 48 crianças e 4 professoras, entre as quais uma professora era concursada e três possuíam contrato de professor eventual. Foram realizados oito encontros quinzenais, com duração de duas horas cada.

Primeira e Segunda Etapas: Para além dos muros da escola

Nas duas primeiras etapas, a ênfase foi a de estabelecer uma parceria com os professores e gestores da instituição educacional, uma escola estadual da Zona Oeste da cidade de São Paulo, com o intuito de conhecer os estudantes e suas histórias para além dos muros da escola. Foram diversos encontros, nos horários estipulados para o horário de trabalho pedagógico coletivo, em que se discutiam casos considerados problemas pelos professores.

De modo invariável, os casos eram apresentados como o que se segue:

Menina de 11 anos, violenta, arredia e de família numerosa. Vários professores relatam mau comportamento na sala de aula necessitando encaminhá-la para a diretoria várias vezes. Com mau desempenho nas disciplinas, escreve pouco, só faz lições de cópias, quando traz. Apresenta

dificuldade na leitura e tem atrasado e faltado muito às aulas. Gosta muito das atividades de educação física mais livres. Já esteve no grupo de reforço durante certo tempo e não apresentou melhoras em seu rendimento.

A abordagem dialógica, nesta perspectiva de trabalho, busca levantar todos os discursos que corroboram para a apresentação do caso; quais aspectos e quais vozes estão presentes quando se qualifica, por exemplo, que a menina em questão é violenta e arredia. Aqui todos participam, do professor regular da classe ao inspetor de alunos. A fala de que ela é violenta também é compartilhada pelos colegas de classe? Faz muita diferença para a compreensão do caso sabermos onde tudo começou e de que modo a narrativa se constrói e se (ou não) se perpetua.

Este exercício de diálogo horizontal, em que todas as vozes importam sem que haja uma hierarquia na construção do saber, não se conquista facilmente. Os primeiros movimentos são sempre do saber hierarquizado. Se nada do que foi feito na escola deu certo, a solução é o encaminhamento para fora. Então é comum nos depararmos com as seguintes condutas simultâneas: conversar com a família/mandar para o reforço escolar, que ocorre nas salas de apoio/mandar para a Unidade Básica de Saúde.

Estudo realizado em Londrina (Oliveira *et al*, 2009), com crianças e professores de sala de apoio, revelou que esta sala de aula mantém o estereótipo que culpabiliza a criança e sua família por sua dificuldade em aprender. De modo geral, quando a escola chama a família para uma conversa, ela não é necessariamente marcada pela escuta, mas sim pela prescrição: deve-se levar a criança para o serviço de saúde, na medida em que, na escola, ela já foi para a sala de apoio.

Sala de apoio, na verdade, é a sala de espera de um diagnóstico que já foi tomado como dado concreto. O processo de escolarização do estudante deixa de ser responsabilidade da instituição educacional que deveria intervir com estratégias educacionais. Ele fica suspenso até que saia seu laudo médico. A partir de então, ainda que permaneça na escola, as estratégias passam a ser de responsabilidade da equipe de saúde. E, se a equipe de saúde não compreende o espaço escolar como da ordem do coletivo, as estratégias são individualizantes, estigmatizantes e, ao contrário do que se busca, perpetuam um olhar medicalizante. De aprendiz, a criança vira doente, um traço que se impõe e destrói a possibilidade de que outros atributos seus sejam apreciados (GOFFMAN, 2004).

O exercício de levantar todas as vozes que se cruzam no discurso dos professores que parece lógico – *a criança deve ter algum problema* – evidencia espaços vazios que precisam

ser preenchidos. Assim, busca-se, com todos os atores do espaço educacional, respostas para “como, por quê e para quê” para cada um dos “problemas da criança”.

Esta foi a tônica do trabalho nas duas primeiras etapas. A partir da necessidade de se conversar sobre crianças tidas como problemáticas, foram realizadas rodas de conversas com os professores regulares e de apoio da escola. A ideia era a apresentação de “casos-problema” exemplares, escolhidos pelos professores, para que profissionais da escola e fonoaudiólogos pudessem conversar a respeito, buscando soluções pertinentes ao espaço e fazer educacionais. A ideia inicial de se encontrar uma resposta na criança foi cedendo a relações mais complexas, na medida em que cada pergunta era desmembrada em outras que buscavam respostas contextualizadas em espaço e tempo específicos. Surgiram vários focos, vistos então como fatores interligados ao processo de escolarização: moradia, dinâmica familiar, condição socioeconômica, participação em contextos de lazer e cultura, rede de apoio à família e ao estudante, posição da criança na escola, entre outros que compõem a complexidade do processo de aprendizagem. A multiplicidade de pontos de vista ampliou a compreensão e modificou o olhar que se tinha de cada “caso-problema”.

O resultado sempre surpreendia a todos, pois de aprendizes problemáticos surgiam crianças com vida e potencialidades. Tratou-se, aqui, de uma estratégia que busca desconstruir os estigmas imputados aos alunos, abrindo espaço para que novas representações, na acepção de Moscovici (2012), de si e dos outros possam ser construídas e ressignificadas.

O passo seguinte foi o que fazer com essa verdade revelada. Como lidar com crianças reais, isto é, crianças singulares, com diferentes modos e ritmos de aprender, na sala de aula? Aqui não cabia mais o movimento de homogeneização dos estudantes. Foi preciso partir da premissa de que todos aprendem, cada qual em seu ponto de partida. O ponto fundamental é: o que a escola precisa garantir para que todos caminhem em seus processos de aprendizagem?

Assim, a proposta do trabalho fonoaudiológico, nesta etapa, ainda calcada na abordagem dialógica, visa a construção conjunta de estratégias educacionais na sala de aula de modo que delas os professores se apropriem e se sintam mais potentes na profissão. É importante salientar que não se fala em prevenção de problemas de aprendizagem, nem de detecção precoce de sinais de risco. Não cabe ao professor o diagnóstico de patologias. Não cabe ao fonoaudiólogo na educação a transmissão de seu saber e raciocínio clínicos. Cabe a potencialização do saber próprio do professor com o conhecimento que o fonoaudiólogo tem sobre linguagem. Cabe, sobretudo, discutir sobre noção de letramentos e usos sociais da escrita valorizados e não valorizados.

Terceira Etapa: Construção de trabalho colaborativo na aprendizagem da escrita em ambiente escolar

A continuidade do trabalho fonoaudiológico relatado neste artigo, a terceira etapa, foi realizada junto a professores que queriam ver como as discussões e raciocínios empreendidos nos momentos anteriores poderiam se reverter em estratégias nas salas de aula. Assim, elegeu-se como um “projeto piloto” dessa nova fase o trabalho com quatro professores responsáveis por 48 estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental, que já se encontravam organizados em 6 salas de apoio por apresentarem dificuldades de aprendizagem da escrita, divididas em dificuldades de alfabetização e de produção textual.

Nossa “missão” era transformar a sala de apoio, tida como sala de espera do diagnóstico, em sala de aula, de fato e de direito, com novas e diversas estratégias pedagógicas para aqueles que se diferenciavam dos demais em suas salas regulares de origem, por seus modos singulares de aprender. Assim, a terceira etapa do projeto foi dedicada a um compromisso: aproximar as crianças da aprendizagem da leitura e da escrita de modo significativo.

Optamos por desenvolver com os professores oficinas de linguagem cujo objetivo era capacitá-los para o trabalho com a escrita de modo a reconhecer capacidades (e não somente as dificuldades) dos estudantes com o intuito de potencializar seus processos de aprendizagem. Ao todo foram oito oficinas quinzenais. Nas semanas em que o grupo de fonoaudiólogos não estava presente, os professores davam sequência ao trabalho iniciado na semana anterior. O objetivo de intercalar nossa presença nas oficinas era o da apropriação do professor do conhecimento ali produzido, entendendo que aquele era seu espaço, portanto seu protagonismo também. O fonoaudiólogo apresenta-se nessa medida como um facilitador do processo de aprendizagem.

Vale lembrar que as crianças que são direcionadas às salas de apoio carregam o estigma de mau aprendiz e, num primeiro contato, essa parece ser uma verdade absoluta. Era comum ouvir das professoras: “Ele é assim quieto, porque tem dificuldades”. Mas quando procurávamos detalhar as dificuldades, no sentido de circunscrevê-las dentro do processo de aquisição da escrita, as respostas eram vagas, tautológicas. “A criança não escreve porque tem dificuldades de aprendizagem da escrita”. Quais? Como ela escreve? Quando? Conhecemos as crianças reais desta sala? Perguntas que ficavam sem respostas no início desta terceira etapa.

Foi preciso que os professores admitissem para si mesmos que não conheciam de fato aqueles estudantes e que tal conhecimento lhes era possível com suas próprias ferramentas

educacionais. Como dito anteriormente, as crianças na sala de apoio estão à espera de um diagnóstico e os professores que ali estão sentem-se reféns do laudo médico, adiando uma conduta pedagógica mais singular para depois da chegada de tal laudo. Nesse meio tempo, as atividades de escrita são semelhantes às da sala regular, só que num ritmo mais lento. Em outras palavras, mais do mesmo em câmera lenta. Perpetuam-se as dificuldades dos estudantes na medida em que eles se afastam, cada dia um pouco mais, dos sentidos que a leitura e a escrita possam ter nas suas vidas, afinal não escrevem porque têm dificuldades e as tarefas que lhe são destinadas só reforçam essa tese.

Quando nos deparamos com eles, no primeiro encontro, o discurso era o mesmo para todos, independente da idade e do ano escolar em que se encontravam: “não sei escrever”; “sou burro”; “tenho dificuldades de guardar as letras”. E, apesar de identificarem suas dificuldades, com certo constrangimento por vezes, não possuíam empatia pelos colegas. Não existia ali um grupo com um objetivo de superação das dificuldades, mas sim um agrupamento de crianças alijadas de suas salas de origem à espera da oficialização de seus atestados de incapacidade.

Como romper com essa dinâmica perversa? Inicialmente, estabelecendo dinâmicas que estimulassem o diálogo entre estudantes e professor e fonoaudiólogos (chamados doravante de mediadores das oficinas). Vários aspectos puderam ser levantados nessas dinâmicas.

A partir desse momento, faremos uma segmentação para facilitar a observação dos passos deste trabalho, no entanto, a proposta apresentada aqui não deve ser realizada de forma fragmentada e, sim, no fluxo contínuo de uma comunicação entre todos os interlocutores, que respeite as demandas constituídas em cada contexto. A unidade real na abordagem dialógica é o enunciado, o que significa dizer que não trabalhamos com formas estanques da língua, mas com os enunciados dos sujeitos em contextos singulares de produção. Assim, ao trabalhar aspectos específicos da palavra, por exemplo, ela nunca estará isolada de uma negociação de sentidos com a classe. Pois, conforme Bakhtin:

A língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade (BAKHTIN, 1986, p. 154).

Por isso, as propostas de atividades ao longo das oficinas se baseiam em histórias reais de vida trazidas pelas crianças, em livros pensados com base na vivência ao longo da constituição de cada grupo, em jogos de uso próprio da comunidade infantil, ou seja, as estratégias e materiais utilizados são pensados e organizados no fluxo dos encontros. Isso,

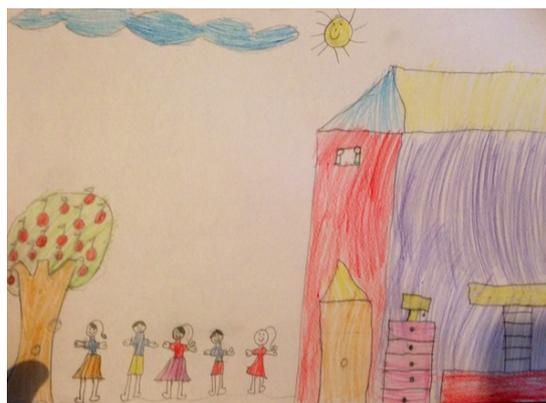
necessariamente, exige mediadores atentos, sensíveis e com repertório para lançar mão de diferentes materiais.

Oficinas Iniciais: rodas de conversa sobre histórias de vida

Estruturadas como rodas de conversa, essas dinâmicas revelaram, a princípio, um desconhecimento de práticas orais de linguagem. Todos demonstraram enorme necessidade de falar e de serem escutados, mas pouquíssima condição de escuta. Assim, deparamo-nos com discursos orais pouco efetivos. Relatos e narrativas sem acabamento necessário, porque a necessidade de falar impedia-os de encerrar suas falas. Isso gerava desinteresse dos demais colegas, o que contribuía para a dispersão. Momento em que os professores invariavelmente diziam: “Isso não vai dar certo. Quer que eu coloque ordem na sala?” Levou um tempo até que os professores entendessem que a ordem de que eles falavam levava a um silenciamento pouquíssimo produtivo e que não era isso que deveria ser incentivado.

As dinâmicas revelaram ainda que, junto à necessidade de falar sem o acabamento específico e necessário a cada gênero discursivo em questão, havia o medo de errar. Errar na fala, no desenho e na escrita. Assim, quando as crianças percebiam que a performance de um colega estava dando certo, todas procuravam imitá-lo. “Qual é o modelo para copiar?” foi a pergunta mais repetida nesse primeiro encontro. Exemplo disso está nos desenhos produzidos por um dos grupos. A ordem era desenhar algum objeto ou algo que fizesse sentido para ele, de que ele gostasse muito, para depois ser identificado como seu pelos colegas. O desenho deveria ser feito sem que ninguém visse. Isso foi quase impossível porque todos precisavam de parâmetros do que seria aceitável pelos mediadores. E assim, neste grupo em especial, todos desenharam uma família, com a casa rodeada de árvores, flores e cachorros, porque houve uma primeira criança que se dedicou a desenhar isso e seu desenho saiu bem feito (figura 1). Seria o caso de todos terem a família como algo que os representasse? Evidentemente que não. O desenho repetido (figura 2) na classe toda reflete a falta de marcas de autoria.

Figura 1 – Produção Histórias de Vida, Primeiro desenho



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2 – Produção Histórias de Vida



Fonte: Acervo dos autores

Ainda que tenhamos observado o medo de se expor, a ineficiência do discurso oral e a ausência de autoria nos textos e desenhos, pudemos descobrir histórias de vida que até então os professores nem imaginavam, e que passaram a fazer todo o sentido com o modo como a criança se apresenta em sala de aula. Como uma garota, sempre arredia e agressiva, que desenhou um cachorro como algo que significava muito na sua vida e que, ao contar sua história, deixou escapar sua mágoa em relação aos pais, pois, desde o nascimento de seus irmãos gêmeos, ela se sente preterida na família, só lhe restando o amor do cachorro. Ou ainda o garoto que se sentia importante porque seu irmão havia sido chamado para jogar num time de basquete em uma grande cidade de outro estado. Essa valorização de vida refletia-se no desenho desse garoto. Embora se recusasse a escrever, ele caprichava no desenho que serviu como tema para a continuidade da oficina na semana posterior.

Repetimos aqui, com os estudantes, o que foi feito com os profissionais da escola, nos dois momentos iniciais desse trabalho: o exercício do diálogo horizontal, sem hierarquia na construção do saber. Aqui, na conversa travada entre os estudantes e os mediadores, ainda que com todas as dificuldades de se estabelecer a disciplina desejada pelos professores, de se

desenvolver o discurso oral, de se dissipar o medo de se expor, começamos a ver que os vazios sobre o porquê das dificuldades poderiam ser preenchidos com aspectos da vida da criança que ela própria estava trazendo, e que muita coisa poderia ser feita ali mesmo, sem a necessidade de um saber clínico.

Um outro aspecto importante já esboçado nesse primeiro encontro foi a necessidade do exercício da palavra persuasiva em detrimento da palavra autoritária. Destacamos que seguimos a compreensão de Bakhtin (1998), para quem o discurso autoritário é aquele que busca se impor na relação com os demais discursos, não abrindo para o diálogo e para a negociação de sentidos; trata-se de uma forma de discurso marcadamente hierárquico e requer adesão incontestada. Nas palavras do autor, a palavra autoritária “exige de nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas palavras [...] é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (BAKHTIN, 1998, p. 144). A palavra internamente persuasiva, por outro lado, é aquela que de saída está disposta à mudança e à construção de novos sentidos, em uma relação horizontal e dialógica entre os diferentes interlocutores em um dado contexto. Em outras palavras, os sentidos passam a ser negociados tendo como base os enunciados nossos e do outro. Para Bakhtin, a palavra internamente persuasiva, então,

se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra” [...] pois a “nossa palavra” se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis (BAKHTIN, 1998, p.145).

Professores e estudantes revelaram-se mestres no uso da palavra autoritária. Ordens, bullyings, indiferenças, ausência de escuta e conseqüentemente de respostas foram a tônica do primeiro encontro. Havia muito a se fazer para um efetivo estabelecimento de diálogo em que a tônica fosse a negociação de sentidos. No estabelecimento de diálogo em que há a negociação de sentidos, não há um ponto final na história, pois “ser significa comunicar-se pelo diálogo. [...] Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar” (BAKHTIN, 1997, p. 257)

É importante que sobretudo os professores entendam que as atividades de linguagem não se encerram nelas mesmas. Elas são o ponto de partida para que os temas se multipliquem. Foi o que aconteceu a partir do desenho mais admirado, em um outro grupo. Um garoto desenhou uma sereia, fruto de uma aula sobre lendas que a professora da sala de origem havia dado. Conversamos sobre o desenho, sobre a lenda que o originou e sobre lendas em geral. Vimos que, ao menos pelo título, as crianças conhecem outras lendas, dentre

elas algumas urbanas. Esse foi o tema para a semana em que a professora estaria sozinha com as crianças. Levantar essas lendas, ler para a classe e conversar sobre o que cada um sabe e pensa sobre elas.

Oficinas intermediárias fase 1: leituras para ampliação de repertório cultural e trabalho com capacidades leitoras

Quando voltamos, quinze dias depois, para a segunda oficina, tínhamos professores e estudantes mais vivazes em sala de aula, com produções mais autorais e um olhar mais esperançoso para seus processos de aprendizagem. Ainda que sem saber o que fazer com os erros que apareciam nos textos, os professores vislumbravam mudanças nas crianças. Estavam mais curiosas e interessadas, mas também mais irrequietas. A disciplina não ia nada bem, segundo o parâmetro disciplinar da escola.

Era preciso ainda um pouco de calma e de atenção aos textos produzidos, para que pudessemos entender a lógica da escrita de cada um e saber o que fazer com os erros que apareciam. Mas estávamos ainda na fase de desenvolver a autoconfiança nas crianças para que elas abandonassem o medo de serem espontâneas. Sem isso não há aprendizagem que se sustente. E era preciso trabalhar um pouco mais a formação de um grupo colaborativo. O estabelecimento do diálogo horizontal pressupõe que as crianças se escutem, se respeitem e se ajudem.

Ainda não havíamos apresentado livros para elas para uma leitura mediada. Uma leitura em que se trabalhe diferentes capacidades leitoras. Uma atividade totalmente possível dentro do ambiente escolar e que é função do professor. Escolhemos um livro que poderia ser lido de várias formas. A primeira parte foi transformada num jogo de perguntas e respostas que colocavam os estudantes em situações de conflito, bem próximas ao cotidiano infantil. Aqui novamente o exercício do diálogo, com foco no que havíamos observado ser importante trabalhar: a escuta e o melhor acabamento do enunciado.

Nesta atividade, então, cada um escolhia seu interlocutor para responder sua pergunta, depois abríamos para o grupo todo comentar. Respeitar a vez do outro falar e realmente escutar o que ele disse era fundamental para o jogo acontecer. Assim como falar com poucas palavras, mas com o acabamento necessário para que o interlocutor entendesse que o enunciado tinha chegado ao fim. Trabalhamos linguagem em situações em que eles se sentiam capazes de se colocar.

A segunda parte do livro, mais densa e com mais conteúdo formal, foi encarada com tranquilidade pelos estudantes que se reuniram ao redor dos mediadores para ouvir a história e opinar de tempos em tempos. O que aprendemos com essa atividade? A leitura trouxe à tona o repertório cultural das crianças, mais um aspecto importante para a compreensão do modo como cada um se coloca em seu processo de aprendizagem. Os professores puderam entender mais dos vazios que precisavam ser preenchidos e compreenderam que esse preenchimento pode ser realizado com estratégias educacionais, tais como a leitura de outros livros e em diferentes gêneros discursivos que ampliassem o repertório cultural da classe como um todo. A sequência dessa atividade foi a elaboração de um texto que respondesse à questão final do livro. O texto era individual mas a escrita colaborativa, isto é, nos grupos formados por eles, todos se ajudavam na escrita de cada um. Um exercício de respeito e empatia.

Oficinas intermediárias fase 2: De olho no mecanismo básico da escrita

Os produtos desta segunda oficina nos revelaram que, mesmo para os grupos originalmente categorizados como com dificuldades de produção de texto, havia desconhecimentos importantes no mecanismo básico da escrita que precisariam ser retomados. Assim, para os grupos das duas categorias, dedicamos algumas das oficinas seguintes para este trabalho básico de escrita. O material? Jogos lúdicos como: Palavra Mix, Qual é a Dica, Vira Letra e a tradicional Forca. Não estamos aqui falando de exercícios fonoaudiológicos travestidos em jogos, nem de jogos pedagógicos. Estamos falando de jogos comerciais; existe uma infinidade deles, no comércio comum de brinquedos, e que já trabalham com questões específicas de linguagem. Não há necessidade de torná-los mais pedagógicos ou clínicos. O brincar/jogar em si é educativo e também terapêutico. As crianças gostavam dessa atividade durante as oficinas, justamente pelo prazer do jogo, e isso as estimulava a entender as regras e a querer saber mais sobre o objetivo ali proposto que, no caso, era o mecanismo básico da escrita.

Assim, estar diante de um jogo de verdade foi bastante valorizado pelas crianças. O aprendizado foi levado a sério porque eles precisavam ganhar o jogo. Mas a competição não era solitária. Grupos foram formados para que eles jogassem de forma colaborativa, o conhecimento de um auxiliando na construção do conhecimento do outro. Não havia ninguém que não tivesse algo a ensinar ao outro. A ideia era fazer sobressair o melhor de cada um em prol do grupo. E a função dos mediadores era a de circular entre os grupos para auxiliar no que fosse preciso. A função de ensinar, naquele momento, já estava compartilhada. E os

professores puderam entrar em contato com as lógicas que as crianças faziam ao escrever. Começaram a ter respostas para as perguntas iniciais.

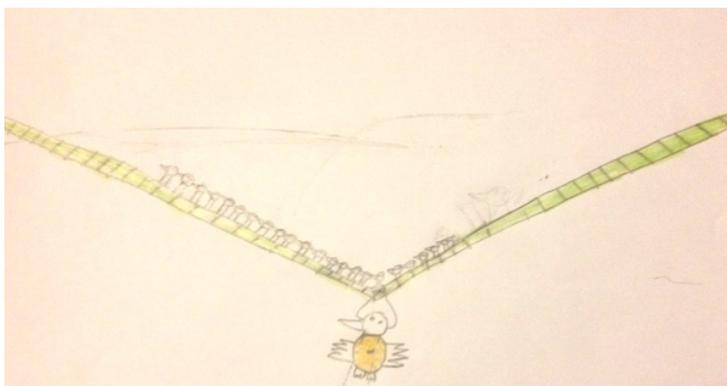
Nesse momento, os grupos foram se diferenciando naquilo que os mediadores lançavam como desafios. Para aqueles com conhecimento mais incipiente, tarefas mais ligadas a enunciados curtos, porém não desprovidos de sentidos. Para os com um conhecimento mais avançado, tarefas mais complexas, sempre na linha do desafio carregado de sentido e passível de ser realizado.

Oficinas Finais: Trabalho de composição de textos

As três últimas oficinas foram dedicadas à elaboração de textos em dois gêneros diferentes: narrativa (a partir do vídeo *The Birds*, curta-metragem infantil produzido pela Pixar) e carta. Assistir ao vídeo foi uma atividade prazerosa e tínhamos aí grupos formados, com colaboração e confiança na realização das tarefas. A elaboração da narrativa (ainda em grupo colaborativo) surgiu após conversarmos sobre a história, tirando dúvidas, checando possibilidades de compreensão, ouvindo diferentes pontos de vista.

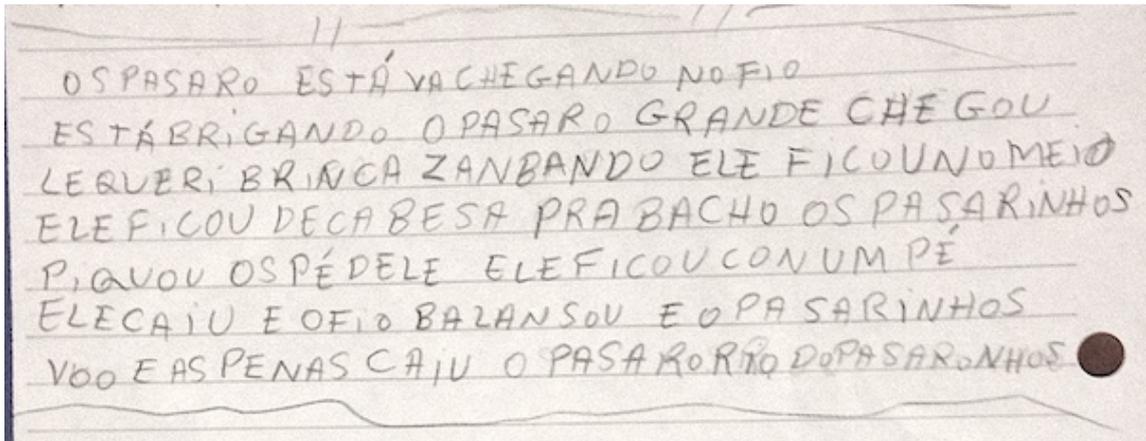
Na hora de escrever, novas e boas surpresas. Como formamos grupos colaborativos, misturando as crianças, tínhamos a ideia de que os que já se mostravam mais fortalecidos para a escrita seriam os escribas do grupo, enquanto outros se colocariam em outras funções. Não foi o que aconteceu neste momento. Todos queriam escrever e não só opinar na escrita do texto. Foram diversas as formas como as crianças dos diferentes grupos apresentaram seus textos finais (figuras 3 e 4): umas com mais autonomia e uso de diferentes recursos discursivos, outras com menos, mas todos com uma segurança inimaginável no início desse trabalho.

Figura 3 – Produção Narrativas Passáros



Fonte: Acervo dos autores

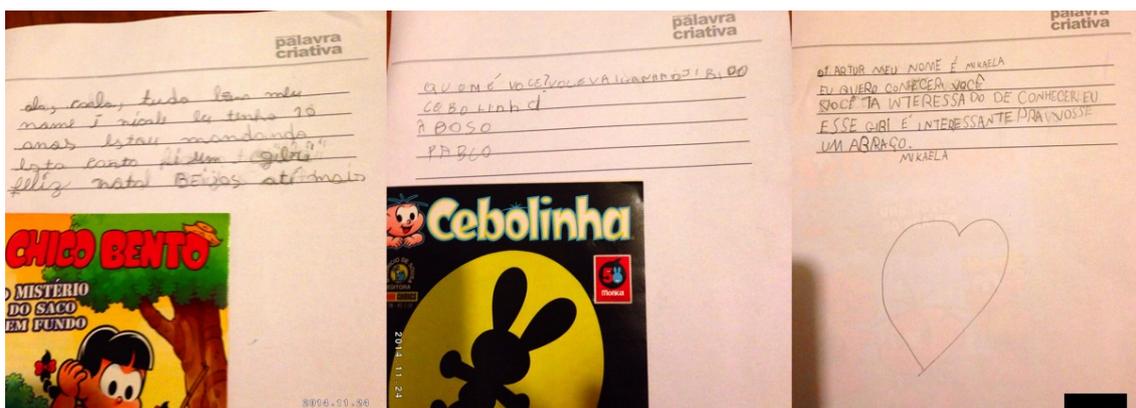
Figura 4 – Produção Narrativas Pássaros



Fonte: Acervo dos autores

A escrita da carta fazia parte do trabalho final do ano. Já perto do Natal, todos escolheram um gibi para dar a um colega do outro grupo, que receberia via correio junto com carta, na qual o autor diria por que escolheu esse gibi para o colega ler. Como todos entenderam que também receberiam uma carta e um gibi, a dedicação ao acabamento deste produto foi enorme, porque entenderam a reciprocidade do ato (Figura 5). Todos queriam receber uma carta bem acabada e um gibi legal. Aqui a escrita foi individual, mas com a colaboração livre entre eles.

Figuras 5– Produção Carta



Fonte: Acervo dos autores

Considerações Finais

Este trabalho de oito encontros caracterizado como um projeto piloto revelou a todos da escola que é possível trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem com estratégias educacionais.

O diálogo horizontal se mostrou ferramenta potente sob vários aspectos. Estimulou o estabelecimento de um grupo com escuta e colaboração na construção de conhecimento. Entendemos que a aprendizagem é um processo coletivo e multifacetado. Transformá-lo em algo de responsabilidade individual é, sobretudo nas salas de apoio, em que o estudante já está fora de sua comunidade de origem, ineficaz e cruel. O estudante já estigmatizado por sua condição de mau aluno, ao se ver sozinho, não encontra forças para reverter esse quadro. É fundamental que possa trocar experiências e conhecimentos com outros estudantes, em situações colaborativas, vivenciando diferentes lugares; ora o de parceiro mais experiente, ora o de menos experiente. É fundamental que perceba que suas dificuldades não são exclusivas e que poder olhá-las, a partir de diferentes pontos de vista, ajuda na sua superação.

Favoreceu também o domínio de discursos em gêneros orais. Além de promover a ampliação do repertório cultural, as crianças passaram a dar melhor acabamento aos seus enunciados. O falar para ser ouvido apenas deu espaço a falar com autoria e propriedade dentro de uma situação específica. Vivenciar tais situações e reconhecer as características dos gêneros em questão trouxe mais segurança aos estudantes e, conseqüentemente, menos medo de errar, o que possibilitou a quebra dos estigmas ligados ao não aprender, dando espaço para novas representações de si, mais potentes para os diferentes modos de aprender de cada um.

E, por fim, mas talvez o ponto de partida, garantiu e fortaleceu o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade.

Todos esses itens são fundamentais para o processo de aprendizagem. Trabalhar os aspectos linguísticos e discursivos vem em decorrência da construção dessa dinâmica, em que os estudantes podem se colocar sem medo de errar e de querer saber o que e porque errou. A responsabilidade pelo acabamento de suas aprendizagens só se dá quando o estudante se reconhece no outro como alguém que tem algo que valha a pena dizer. E isso se conquista nas dinâmicas colaborativas.

Se pelo lado dos estudantes vimos muitos ganhos com este trabalho, não foi diferente com os professores. Todos perceberam que a escuta às crianças reais tem papel primordial no trabalho de “recuperação” do processo de aprendizagem. Entenderam que esta dinâmica os mobiliza a buscar suas próprias ampliações de repertório, levam-nos a sair da zona de

conforto de achar que os estudantes não aprendem porque devem ter algum problema e que, por isso, não têm muito mais a fazer além de esperar pelo diagnóstico. E isso os impulsionou a serem criativos no estabelecimento de estratégias educacionais, entendendo que as atividades que se encerram em si mesmas não levam à efetiva construção do conhecimento. É preciso que as atividades estejam vinculadas aos interesses das crianças, num diálogo contínuo e sempre inconcluso.

Na prática, o resultado desse trabalho trouxe estudantes de volta para suas salas de origem e, curiosamente, professores decidindo se arriscar em salas regulares. Descobrimos que salas de apoio representam um local de pouca valia não só para os alunos, mas também para alguns professores. Ao se sentirem mais potentes e apropriados do trabalho pedagógico, alguns dos que participaram deste projeto piloto falaram de seus desejos de assumirem classes regulares no ano seguinte. Salas de apoio, neste projeto, transformaram-se em espaços de experimentação de novas potências do par do processo de ensino-aprendizagem, professor-aluno. Não mais se falou em espera do diagnóstico clínico, mas em caminhos educacionais possíveis dentro da diversidade de modos de aprender.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- FÓRUM Sobre Medicalização. Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DESVER O MUNDO, PERTURBAR OS SENTIDOS, 4., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, BA, 2015. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/4>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, F. *et al.* Salas de apoio à aprendizagem: significações de dificuldades de aprendizagem para alunos e professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,

9., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUC-PR, 2009. disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3474_1945.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

Como referenciar este artigo

MASINI, M. L. H.; SANTOS, J. G. R. Fonoaudiologia na escola: a abordagem dialógica como estratégia desmedicalizante. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 3020-3037, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14572>

Submetido em: 10/01/2020

Revisões requeridas em: 25/05/2020

Aprovado em: 30/10/2020

Publicado em: 01/12/2020