

## Tendências orientadoras da fonoaudiologia educacional: por uma moda, além de ética, estética

Cinthia Lucia de Oliveira Siqueira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7047-6923>

### Introdução

As tendências orientadoras da Fonoaudiologia Educacional, à semelhança da moda, são constituídas no contexto social, histórico e cultural em que se situam, bem como participam da constituição dele. Dada a multiplicidade de hábitos e costumes de cada época, as vitrines de hoje e de outrora exibem desde o jeans tradicional até modelos mais alternativos, como pantalonas e boca de sino. É sabido que a calça de corte reto, mesmo não caindo bem a todas as silhuetas, sobrevive no guarda-roupa de grande parte dos fonoaudiólogos. Já os croquis, que fogem do convencional e permitem livres contornos, costumam sofrer maior resistência de aceitação e consumo.

Na contramão de modismos ingênuos, o presente ensaio intenciona apresentar um panorama de ações e concepções fonoaudiológicas a partir do alinhavo entre a indumentária de determinados tempos e os atravessamentos históricos da profissão. A ideia é provocar inquietações e ponderações acerca de movimentos e contradições que se emaranham na atualidade. Para tanto, dividiu-se o texto em três pares de décadas (1940 e 1950; 1960 e 1970; 1980 e 1990), e a partir delas foi-se desdobrando a história pregressa da Fonoaudiologia, sua instituição como profissão e as diferentes perspectivas em que suas práticas se constituíram. Desse arranjo, derivou-se a discussão em torno de duas tendências conceituais, denominadas aqui como: tendência 1 - patologização da vida; tendência 2 – contextualização do vivido.

A fim de situar a discussão em provadores conhecidos e alertar contra o risco de práticas deselegantes, escolheu-se realizar uma metáfora com a história da moda e instigar o leitor a cobrir-se ou despir-se de acessórios que, de maneira subjetiva e desavisada, decoram a saúde e a educação. Vigotski e Bakhtin figuram no referencial teórico, que toma a dimensão social da linguagem como ponto de partida para pensar a constituição humana e, por conseguinte, os

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati: [cinthiasiqueira@unicentro.br](mailto:cinthiasiqueira@unicentro.br).

processos de ensino e aprendizagem. Suas abordagens, entremeadas às estamparias de cada momento, corroboram com um fazer consciente e reflexivo que se antepõe “às ordens, nem sempre equilibradas, dos costureiros famosos, cujo interesse de despertar a atenção pela extravagância e pelo exagero parece crescer dia a dia” (Lispector, 2006, p. 29).

Vale dizer que, tratando-se de um ensaio de cunho reflexivo e figurativo que persegue efeitos e afetos inesperados e pretende variadas significações, escolheu-se escrever, conforme sugere Barthes (1978), segundo a verdade do desejo: tantas linguagens quantos desejos houver. –Assim, desfila implicações, repercussões, voltas e rodeios, colocando o texto em uma maquinaria de linguagem cujos breques e travas da segurança, próprios do discurso acadêmico, distraidamente, pudessem rebentar. Ao final, no lugar de concluir, o texto conversa com Manoel de Barros que, de modo figurado e poético, convoca o leitor a adubar e proliferar sentidos.

### **Décadas de 1940 e 1950 – ninguém segura este país**

Como início de prosa, vale recordar que, na década de 1930, houve *a grande depressão* seguida do período da segunda guerra (1939-1945), que culminou em desemprego e escassez. Esse cenário forçou a diminuição da ostentação e o racionamento no consumo de moda, o que incentivou as pessoas a reciclarem suas vestimentas, cultivando armários modestos e versáteis. A confecção deixou de ser realizada sob medida e teve início a produção em larga escala. Com os homens em combate, mulheres começaram a ocupar as fábricas e a demandarem um vestuário simples e prático.

No pós-guerra, não somente trajés e sapatos tornaram-se pesados e sisudos, mas o continente todo foi costurado com linhas totalitárias e agulhas autoritárias. Na falta de material suficiente, os chapéus diminuíram de tamanho e apequenaram-se os pensamentos. Guardados em gavetas monocromáticas, drapeados maleáveis de seda foram substituídos por fibras sintéticas enrijecidas. Na cintura alta de amor à pátria e orgulho da nação, casacos com ombreiras racistas agasalharam e aqueceram correntes extremistas, como o nazismo e o fascismo. Cindido em duas partes, o mundo preocupava-se em constituir nações soberanas e autônomas por meio da valorização e do fortalecimento de símbolos nacionais, dentre eles, a língua.

No Brasil, a silhueta do Estado Novo (1937-1945), denominada *ditadura de Getúlio Vargas*, desenhou a coleção nacionalista do país. Uma moda descomedida, pregueada de ufanismo, complexo de superioridade e rejeição a tudo o que era estrangeiro, dissemelhante. Camuflada de patriotismo, a onda nacionalista veio bordada de racismo e xenofobia.

Nesse período, as escolas, consideradas dispositivo disciplinador por excelência, incumbiram-se de desenvolver meios para corrigir desvios da língua, considerados ameaça à unidade nacional. Fossem imigrantes de outros países, advindos das mazelas do pós-guerra, fossem migrantes do próprio país, em busca dos promissores centros industriais, era urgente impor a eles o lugar que lhes era devido (Berberian, 1995).

Técnicas de modelagem linguística descosturaram identidades e variedades sem prestígio. Devagar, professores, atravessados por saberes biomédicos, especializaram-se em procedimentos ortofônicos e passaram a constituir a classe de terapeutas da fala (Trenche; Giroto, 2022). As práticas destes profissionais mesclavam atividades pedagógicas, normatização linguística e condutas higiênicas que visavam a salvaguardar a saúde física e mental dos escolares. Tais atividades incluíam “ginástica respiratória, música, teatro e contos ou estórias” (Figueiredo Neto, 1994, p. 74), cujo objetivo maior, longe da formação artística e/ou literária, era a *educação da fala*.

Entre as décadas de 1940 e 1950, as atividades profissionais vinculadas a correções na oralidade passam a acontecer em instituições, associações e hospitais. “São atuações isoladas, de raio de ação limitada, mas terminam por delinear o perfil clínico do profissional [...] Ser ortofonista ou audiologista toma uma conotação valorativa de maior significado social do que ser professora” (Figueiredo-Neto, 1994, p. 74-75). Isso parece ocorrer ainda hoje, especialmente quando a área da saúde é demandada para certificar diagnósticos de doenças e transtornos a fim de contribuir com modelagens que teimam em ajustar toda e qualquer cintura a medidas consideradas padrão.

A partir da década de 1950, a política educacional brasileira inclui as crianças com deficiência em sua legislação, e novas técnicas reabilitadoras e abordagens de caráter biomédico são demandadas, o que faz com que o governo crie e subsidie instituições e serviços especializados para essas crianças. Isso gerou a “ampliação do mercado de trabalho para os profissionais que, na época, tinham diversas denominações: terapeutas da palavra, logopedistas e reeducadores” (Trenche; Giroto, 2022, p. 22), e que se tornariam, na década seguinte, os

futuros fonoaudiólogos – abotoados, desde o início da profissão, às áreas da saúde e da educação.

### **Décadas de 1960 e 1970 – Brasil, ame-o ou deixe-o**

Período de explosões e expressões juvenis, como o psicodelismo, o feminismo, o amor livre, as comunidades hippies, o misticismo, entre outros. Impulsionada pela conjuntura socioeconômico-cultural flutuante e opressora, instala-se entre os jovens a necessidade de certo escapismo, apego a sonhos e utopias, ao lado da busca por uma vida mais saudável, simples e natural (Cidreira, 2008).

A moda seguiu a tendência de rebeldia e quebra de formalismos: o uso de calças compridas passou a não ser exclusividade de homens, e as saias, antes abaixo dos joelhos, encolheram um bocado. Encenando atitudes audaciosas, a passarela dos anos 1960 não economizou cores vibrantes, ilustrada por poás, listras, florais, xadrez e geométricos.

Entretanto, se a atitude inicial pretendia romper paradigmas e conquistar liberdade, ao ser absorvido pela moda, o feitiço alternativo de resistência ao sistema transforma-se em tendência do próprio sistema, e sua utilização pela mídia, associando-a àquilo que foi passado como um novo estilo de vida, acabou ensejando sua deformação com relação ao símbolo original (Cidreira, 2008). Desse modo, para ter acesso a um corte de cabelo ou a um modelito pertencente aos ditos pensamentos transgressores da época, era necessário o desembolso de considerável valor.

No esforço de ir contra a cultura dominante da época, famosos adotam modismos fora das convenções, atitude que, contraditoriamente, ajuda a estabelecer um novo instituído e, como declama Rita Lee (1978), ao se valer da mania de culpar o estrangeiro e de ter vocação para ser famoso, dançamos todos.

O andamento atrapalhado em que as mudanças ocorreram também fez dançar a educação. Embalada pela Constituição de 1967, que tornava obrigatório o ensino primário e responsabilizava o Estado à oferta de lápis e caderno para todos, viveu-se uma aparente democratização do saber, pois abriram-se os portões das escolas para todas as crianças. Contudo, não se garantiu investimento financeiro suficiente para acolher o aumento da demanda, resultando na precarização e na queda de qualidade do ensino público (Trenche;

Giroto, 2022). Essa condição desdobrou-se na migração dos mais abastados para as escolas privadas, lugares socialmente e educacionalmente privilegiados.

Em outras palavras, tanto a moda alternativa dos anos 1960 e 1970 quanto o lema da educação gratuita e de qualidade portaram a bandeira de um novo sistema, mas por trás da fantasia, o que se ouviu foi um enredo abusivo e opressor.

No samba de ideias e ações um tanto descompassadas, abriu-se a avenida para a educação especial deslocar-se das instituições especializadas ao ensino formal, ainda que paralelo à educação geral. Sem dúvida, isso representou avanço na educação das pessoas com deficiência (Trenche; Giroto, 2022). Por outro lado, a ala de jalecos biomédicos prevalecia e exibia cura, reabilitação e normalização, discriminando e classificando a condição da deficiência como um corpo desajustado que necessitava de corpetes estreitos para melhor caber no figurino padrão.

Diante desse contexto, os fonoaudiólogos, cujos primeiros cursos de formação ocorreram na década de 1960, iniciaram suas práticas em escolas regulares e instituições voltadas à educação especial, passando a compor, mais tarde, os serviços técnicos especializados dos escolares destinados a identificar desvios e a modelar estudantes manequins. Em tal cenário, as práticas fonoaudiológicas pautavam-se em avaliações e prescrições que arrematavam dicotomias entre normal/patológico, saúde/doença, e bordavam diagnósticos, rótulos e estereótipos equivocados (Giroto, 2015). Esse trabalho desconsiderava a dimensão social e histórica dos educandos e não concebia a possibilidade de um ser e existir no mundo fora das métricas instituídas.

A moda biomédica, ao vestir o modelo *tubinho* na diversidade, desconfigura pessoas, inventa deficiências e transforma questões coletivas em problemas individuais e inatos, restritos à ordem do biológico.

Portanto, o *slogan* do governo ditatorial de Médici, *Brasil, ame-o ou deixe-o*, derivado da corrente anti-hippie dos Estados Unidos (nos anos 1950), tornou-se o mote ufanista de uma nação cindida entre a narrativa da transgressão de um lado e o autoritarismo de outro.

No final das contas, o discurso largamente propagado pela mídia, de que *quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil*, parecia trajar a mesma lógica do que se praticava na educação: quem não vivia para servir ao modelo padrão de ensino e de sujeito, não servia para trabalhar nas escolas. No caso do fonoaudiólogo, quando, para além de diagnósticos

e encaminhamentos, se propunha a discutir o fazer de educadoras/es e as concepções envolvidas delas, submetia-se ao jugo de ser alguém invasivo e convidado a se retirar (Lacerda; Cavalheiro; Molina, 1991). Logo, a censura e a repressão a toda e qualquer oposição deixava claro não haver espaço para pensamentos divergentes: quem não concordasse com o sistema, que caísse fora.

Ofuscada pelos óculos de aros coloridos, a visão pretensamente progressista da época não passou de um gatinho vintage disposto a arranhar tudo o que escapasse ao exemplar, fosse a aparência alternativa, fosse o comportamento ideal. Então, para tratar os ferimentos subjetivos resultantes de tamanha violência, a medicalização se apresentou em alta nos anos 1970 e fomentou a tendência patologizante.

### **Tendência 1 – patologização da vida**

De perto ninguém é normal, assim canta Caetano Veloso, assim pensa a costureira experiente que conversa sobre as preferências e o estilo de cada cliente antes de coser-lhe o vestido, porque sabe que é improvável o encaixe de todas as pessoas em tabelas convencionais.

Patologizar diferenças é descontextualizar o vivido! É ignorar a heterogeneidade como uma característica bem-vinda e inerente ao humano e às distintas vivências de cada pessoa. É encobrir a potência sob o pano do distúrbio. É transformar desigualdade em deficiência e insistir na alucinação de uma pretensa e perigosa homogeneização de pensamento, discurso e atitude (Guarido; Voltolini, 2009). É despender esforço na tarefa de calçar pés distintos com sapatos de mesmo número e querer que os donos de pés apertados aceitem andar de forma passiva e equilibrada. É supor que as irregularidades da calçada em nada têm a ver com o andar desajeitado da vida, ou que cabe ao próprio andante cuidar para não tropeçar nos buracos públicos que a sociedade deixou de cuidar.

Patologizar a educação é responsabilizar o aprendiz quanto ao seu processo de aprendizagem. É predizer seu fracasso por meio de avaliações individuais antes mesmo de ponderar as condições materiais e subjetivas que alinhavam sua história de vida e sua relação com a escola. Segundo Vigotski (1995), não é possível pensar a constituição do sujeito apartada de suas relações sociais. Para ele, é por meio das interações com outras pessoas que o sujeito internaliza os signos de sua cultura e aprende a operar com eles, imerso em um processo dialético, no qual ao mesmo tempo em que se constitui e se transforma, o sujeito age e modifica

---

o contexto em que está inserido, e este, por sua vez modificado, age de modo diferente sobre ele.

O que o autor aponta é que o contexto social não é externo ao sujeito, ou um conjunto de condições objetivas e estáticas que o influencia, mas algo que também depende da ação desse sujeito para se constituir; ou seja, se ele muda, sua situação social de desenvolvimento também se reestrutura. Dessa forma, para compreender corretamente o papel das interações sociais, históricas e culturais na constituição humana, Vigotski (2010) sugere que a abordagem seja a partir de parâmetros relativos; isto é, a partir de qual relação existe entre o sujeito e o seu entorno, em dado contexto e em determinado período do desenvolvimento.

Todavia, da mesma maneira que as tendências de moda são previsões do que o consumidor deve escolher para vestir, as tendências hegemônicas e patologizantes são previsões do que profissionais devem escolher para acobertar suas concepções e práticas.

Expostas em vitrines com apelos de melhores oportunidades de renda e trabalho, as coleções da moda capturam fonoaudiólogos que, ao comprarem a ideia, favorecem a consolidação de tendências inevitavelmente imersas em um jogo de forças ideológicas cuja reprodução desavisada e acrítica assenta-se em princípios e ações reducionistas. Assim, desconsidera-se “um conjunto de mecanismos institucionais, relacionais e políticos que interferem no processo de escolarização” (Berberian; Bortolozzi, 2023, p. 191).

Destarte, em vez de contribuírem para o acesso a uma formação plural e transformadora, a venda de manuais de prevenção, identificação e/ou estimulação de alunos com os ditos distúrbios de aprendizagem e de comunicação, que comumente são baseados em testes preditivos e treinos de habilidades perceptuais, fonéticas e fonológicas, corroboram com a manutenção da lógica desproporcional, repressiva e reprodutora. Tal lógica em que vivemos e descarta toda e qualquer possibilidade de pensamento e existência divergente, desperdiçando o afrouxamento de colarinhos sufocantes.

Pautados em uma avaliação que se baseia em escalas padronizadas, regras e condutas previamente estipuladas, os profissionais conceituam, diagnosticam e estabelecem prognósticos que desmerecem a criança e sua relação (mediada pela linguagem) com as pessoas, consigo e com o mundo (Massi, 2007).

Para combinar com a roupa alinhada que obriga o andar enrijecido, nessa tendência, a língua é tomada como código uniforme e passível de ser ensinado à criança por meio de práticas

repetitivas e mecanizadas. A linguagem oral e escrita, objeto comum do campo da Fonoaudiologia e da Educação, é entendida como um meio de comunicação cuja habilidade está condicionada a aspectos perceptivos e motores e depende, portanto, da integridade dos órgãos da visão, da audição e da oralidade.

Sobre a língua tomada como código uniforme, vale recorrer a Bakhtin (2002), que discorre sobre duas orientações do pensamento filosófico/linguístico de sua época (início da década de 1930). A primeira, cujas leis são regidas pelo psiquismo individual, interessa-se pelo ato da fala e postula a criação individual como fundamento da língua. A segunda tem como centro organizador o sistema linguístico, ou seja, as formas fonéticas, gramaticais e lexicais de uma língua. Aqui, a língua é um sistema estável e completamente independente de criação, intenção ou desígnio.

Logo, o indivíduo recebe, da comunidade linguística, um sistema já constituído, de modo que o ato linguístico, para ser reconhecido como tal, necessita ligar-se a um sistema imutável. Não há, nessa tendência, qualquer distinção ideológica, na verdade, “só existe um critério linguístico: está certo ou errado, além do mais, por conformidade linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (Bakhtin, 2002, p.78) e entre “o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo, nem afinidade de motivos” (Bakhtin, 2002, p. 83).

Refutando ambas as orientações, Bakhtin (2002) afirma que o verdadeiro núcleo da realidade linguística não é nem o ato individual de fala nem o sistema normativo da língua, mas a enunciação, que é de natureza social. Defende o autor que a enunciação é o produto da interação de duas pessoas socialmente organizadas (ainda que uma delas se faça presente somente no ideário de um dos interlocutores). Para ele, toda palavra constitui duas faces, ela é determinada “tanto pelo fato de que precede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém [...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 2002, p. 113).

Isto posto, não caberia considerar as manifestações (orais, gráficas, gestuais) dos sujeitos com base em um suposto sistema rígido e imutável de língua, pois de acordo com o autor, a língua vive e evolui historicamente nas trocas dialógicas concretas, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.

---

Também não é conveniente considerar as produções linguísticas das crianças a partir de um olhar individualizado, independente das pessoas com as quais ela se relaciona. Para Bakhtin (2000, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, e o papel do outro, para quem o enunciado se elabora, é de extrema relevância. Esse outro não é um ser passivo, mas participante ativo da comunicação, o locutor espera dele uma resposta, e “todo enunciado se elabora como que para ir a encontro dessa resposta” (Bakhtin, 2000, p.320). Portanto, é “sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita” (Bakhtin, 2000, p. 326).

Disso depreende-se que a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem mediados pela linguagem não pode prescindir da avaliação do contexto e da atitude responsiva dos interlocutores envolvidos nas interações educativas. Faz-se crucial questionar como os interlocutores (educandos e educadores) percebem e imaginam seus destinatários e qual a força de influência deles sobre os enunciados que compõem as interações dialógicas escolares. Quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos) e se abstrai o contexto em que a linguagem comparece, não é possível apreender a realidade de sua produção.

Sobre a questão de se tomar a integridade orgânica da criança como condição para seu desenvolvimento, vale trazer Vigotski (2021), para quem a constituição humana não é determinada pelo substrato interno e/ou biológico, mas pelas e nas relações concretas que estabelecemos com as pessoas de nosso entorno. Desse modo, o autor não condiciona as possibilidades dos educandos à constituição biológica, mas à qualidade das interações sociais que lhes são oportunizadas.

Para Morato (2000, p. 162), Vigotski, tal qual Bakhtin, evidencia a interlocução como representativa da relação entre linguagem e pensamento, e entre linguagem e mundo, marcando “o papel do dialogismo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e o da interação como fundadora de todo gesto interpretativo humano”.

O Fonoaudiólogo, quando desatado da perspectiva interacionista, que prima por práticas significativas de linguagem, acaba por se enganchar ao modelo biomédico, cujo foco é a identificação de distúrbios individuais, e fica sem saber ao certo como enredar o tecido da saúde ao da educação. O resultado são costuras em zigue-zague que vão desde palestras e orientações sobre uso adequado da voz dos professores, diminuição de ruído nas salas de aula, uso de

chupeta/mamadeira e possíveis distúrbios que podem ser evitados, até observações e intervenções junto às crianças com o intuito de prevenir e/ou eliminar alterações. Ações voltadas mais ao campo da saúde do que propriamente aos objetos e necessidades prementes da educação, as quais não representam ajuda significativa para o professor enfrentar o desafio de fazer com que todos participem do processo de ensino e aprendizagem (Carnevale; März, 2014).

Ao identificar supostas carências nos escolares, o profissional de saúde faz com que as situações que envolvem a linguagem no espaço educacional sejam contaminadas pelo olhar clínico, o que não resolve as demandas que o educador precisa enfrentar em seu cotidiano, tampouco o ajudam a se emancipar como alguém capaz de responder às necessidades próprias das relações de ensino e aprendizagem que se apresentam em sala de aula (Carnevale; März, 2014).

“A ‘caça aos doentes’ e desajustados no interior das escolas, apenas contribui para que a escola se legitime como um espaço de exclusão” (Signor; Santana, 2016, p. 110). Dessa maneira, o processo que cria distúrbios é um mecanismo que destitui o aprendiz de seu papel de sujeito ativo e produtor de sua linguagem, reduzindo-o a um simples repetidor e reproduzidor de uma língua pronta que lhe é imposta. Esse falante, rotulado como inadequado, representa uma ameaça ao sistema instituído, atrapalha a lógica estabelecida, e por isso necessita ser sedado, isolado, aprisionado – perder a voz. Assim, o que aparenta ser uma ingênua caça aos doentes, torna-se uma perversa caça às bruxas – aos que, de alguma forma, ferem as expectativas sociais – um mecanismo controlador e disciplinador, de sujeição e submissão àqueles que detém o poder da língua dominante, ou a língua do poder (Scavazza, 1991).

Destacado do contexto e da complexidade escolar, o fonoaudiólogo desperdiça a oportunidade de fortalecer uma parceria com os educadores consonante com o que é específico da educação: um ensino inclusivo e de qualidade, que invista no sujeito transformador e não conformado à sociedade.

Se o contraste de cores e formas enriquece as passarelas, a heterogeneidade igualmente enriquece a humanidade, mas não se agasalhou por completo a ideia de que as diferenças podem nos deslocar para modos alegres, inventivos e inusitados de perscrutar a vida. Portanto, faz-se necessário alinhar a fonoaudiologia educacional à escuta e ao acolhimento de aprendizes opositores, propensos a mudar o mundo, “tão voltado para coisas sem nenhuma

---

importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças” (Rocha, 1982, p. 8). Tal escuta mostra-se insurgente em trabalhos datados a partir dos anos 1980/1990.

### **Década de 1980 – 1990 – na corda bamba de sombrinha**

O final da década de 1980 e início dos anos 1990 foi marcado pelo término da Guerra Fria e derrubada do muro de Berlim. No Brasil, vivíamos o recente final da ditadura militar e a inauguração de novos respiros social e político. Entre tijolos estilhaçados e fardas esfareladas, a manga bufante, os casacos de ombreiras e os cabelos armados dos anos 1980 deram lugar a uma maior liberdade no modo de as pessoas se vestirem, especialmente entre a juventude dos anos 1990, que ditava uma moda mais ousada. A queda do muro fez cair também a fidelidade a um ou outro estilo e “a falta de identidade passou a ser a identidade” (Braga, 2007, p. 101).

A moda dos anos 1990 pretendia uma oposição à estética excessiva e aos exageros de maquiagem e brilho dos anos anteriores. A marcha militar cedeu lugar ao desfile de camisas xadrez amarradas à cintura, calças rasgadas, bandanas irreverentes, jardineiras folgadas, coturnos desamarrados e coletes não à prova de bala.

Na efervescência do período de redemocratização do país havia maior responsabilização do Estado sobre as condições de saúde e educação da população, legitimadas por documentos, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que preconiza educação e saúde como direito de todos; a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1994), que assegura que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que garante o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade (Brasil, 1996); e a Lei nº 8080, que institui o Sistema Único de Saúde, o qual assegura a saúde como direito e dever do Estado (Brasil, 1990).

Tais documentos, ao atribuírem ao Estado a responsabilidade pública de garantir saúde e educação de qualidade a toda população, reconhecem que a malha desgastada do sistema não é composta por fibras individuais, tidas como frágeis e de natureza ruim, mas de um emaranhado de cordões, cuja complexidade e tensão de cada nó demandam astúcia e visão aumentada, caso se queira desatá-lo.

No empenho de melhor compreender a trama desse tecido, os artesãos de palavras, entremeados ao contexto social e político dos anos 1980 e 1990, desfiam ideias e

posicionamentos que vão desde a denúncia da produção social do fracasso escolar, adornada por histórias de submissão e rebeldia (Patto, 1990), até a pedagogia da esperança (Freire, 1992) - narrativa utópica que busca se equilibrar entre o anúncio de novos tempos e a insistência de velhos paradigmas, e que por isso mesmo necessitava desacomodar, ou dito de outra forma, acreditar em um horizonte possível.

Freire (1992), ao escrever um livro que recupera os ideais de sua pedagogia do oprimido, profere uma crítica a toda prática e a toda tese que imobiliza os seres humanos, tal qual realiza Patto (1990), para quem era necessário remar na contramão de estratégias políticas de controle dos conflitos sociais e colocar no centro da trilha educacional o pensamento crítico desestabilizador. Moyses e Collares (1992), de igual modo, advertem ser preciso não tratar questões sociais como se fossem da ordem do biológico, pois tal ingenuidade igualaria o mundo da vida ao mundo da natureza e nada restaria fazer.

No campo da educação, Soares (1986), interessada na democratização do ensino da língua, propõe inverter a lógica normativa e realça a importância de conscientizar os aprendizes a respeito do lugar que os dialetos de classes mais e menos favorecidas ocupam na sociedade. Para a autora, não se trata apenas de ensinar/aprender um modo padrão de dizer e de escrever para se adaptar a uma educação que divide e segrega, mas para participar na luta contra desigualdades e marginalidades sociais.

Na Fonoaudiologia, seguindo a mesma tendência de furar a malha instituída, Berberian (1995) traça uma análise histórico-crítica em torno das práticas de classificação e discriminação que acompanharam e legitimaram a constituição da Fonoaudiologia e que ainda caracterizam certos contrastes e controvérsias inscritos na atuação do fonoaudiólogo educacional.

Para a autora, o fonoaudiólogo, ao restringir a linguagem a um único molde, tido como privilegiado e tomado como dispositivo de poder, não atua de forma neutra, mas atrelado “a uma tendência histórica de reduzir, através da simplificação da linguagem e da realidade, a possibilidade de os indivíduos terem consciência dos desacordos e desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira” (Berberian, 1995, p. 139). Isso lhes rouba a possibilidade de esburacar seus jeans, de serem conscientes e sujeitos de sua própria moda e história, o que tornaria a experiência de suas vidas um inédito viável, algo ainda não claramente conhecido e vivido, mas que, ao tornar-se percebido e destacado pelos que pensam fora das normas, poderia se tornar realidade (Freire, 1992).

Berberian (1995) sugere, então, que o fonoaudiólogo se destitua do papel de quem possui o padrão de normalidade da fala ou de um narrador ideal, e reconheça sua condição diversa e singular de interlocutor que acolhe o processo de construção da linguagem do outro, também diversa e particular, de modo a considerar que nos chamados erros e/ou variações linguísticas, ou seja, na complexidade da linguagem, é que residem os sentidos e significados de uma língua. Afinal, diz a autora, é por meio da linguagem que as pessoas, diferentes entre si, intervêm na realidade, fazendo-se conscientes e sujeitos de suas próprias histórias.

Ainda nos anos 1990, novas publicações apresentam um panorama em que o fonoaudiólogo se encontra envolto em outra perspectiva, entendendo suas origens e indagando constantemente para quê e para quem se destina seu trabalho. Frutos de um processo histórico desencadeado por mobilizações progressistas, os trabalhos representam um esforço de superar movimentos vivenciados em décadas anteriores e engrossam o caldo da discussão sobre a cumplicidade conjuntural entre fonoaudiologia e educação.

Dentre eles, destacamos alguns, como o de Capelletti (1991), que ressalta o avanço das propostas curriculares dos cursos de fonoaudiologia da época, os quais migraram de uma linha exclusivamente curativa para outra, de caráter mais preventivo e/ou de promoção de saúde. Para além do recobrar a saúde, há uma preocupação com a compreensão do que vem antes da doença, seus determinantes sociais, históricos e culturais. No âmbito educacional, a autora aponta que o fonoaudiólogo desloca seu fazer de mero aplicador de técnicas para a experiência humanística e ao encontro do outro.

Lacerda, Cavalheiro e Molina (1991), ao analisarem suas práticas fonoaudiológicas em instituições educacionais, constatam a ineficácia de palestras informativas e prescrições de ordem técnica dirigidas a educadores, e sugerem discussões e reflexões mais amplas sobre o fazer na/da escola. De modo semelhante, Levy (1991) defende o conhecimento das práticas escolares e a partilha reflexiva com educadores como pré-condição para uma atuação fonoaudiológica que se pretenda mais coletiva e menos clínica.

Cavalheiro (1999) também evidencia a necessidade de o fonoaudiólogo colocar-se como parceiro dos educadores, no sentido de, juntos, resignificarem o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta no interior das escolas. Segundo a autora, isso não se faz sem o conhecimento das políticas públicas e dos desafios impostos ao sistema educacional.

Giroto (1999) afirma que as propostas de atuação fonoaudiológica que vinham demonstrando sucesso na época eram aquelas que incluíam o professor em discussões que iam além de ensiná-lo a detectar problemas nos estudantes e contemplavam uma reflexão conjunta e ampliada sobre o contexto social/cultural/educacional em que os educandos estavam inseridos. A autora propõe que a atuação do fonoaudiólogo não esteja direcionada apenas às questões de promoção de saúde na escola, mas também à promoção da educação escolar e à participação no planejamento pedagógico junto aos educadores.

Nos textos referenciados, nota-se uma preocupação com o saber/fazer compartilhado entre educadores e fonoaudiólogos que tomam como valor maior as interações em que a linguagem se apresenta e se constitui, além de considerarem o professor parte da construção de caminhos, e não mero espectador e receptor de orientações e prescrições. Para isso, as autoras reconhecem que o profissional necessita se apropriar de conhecimentos não somente de sua área, mas também da legislação, do contexto e da comunidade educacional onde pretende atuar.

São produções e ponderações que animam afrontas à tendência patologizante da educação e da vida, posto que, afetadas pela conjuntura dos anos 1980 e 1990, desviam-se do olhar biologizante. Assim, convocam educadores e fonoaudiólogos para um compromisso social, crítico e reflexivo, não mais pautado apenas na “valorização da correção de erros e desvios da linguagem oral e escrita, em detrimento da tomada de consciência do sujeito para com a sua realidade” (Ferreira, 1991, p. 8), mas como coautores da sociedade que desejam e podem ajudar a criar.

## **Tendência 2 – contextualização do vivido**

Atendendo aos conselhos de Clarice Lispector, não adornar a Fonoaudiologia Educacional com lantejoulas salientes pode ser sinal de esperteza e requinte. Quando nos rendemos a ultrapassadas práticas de rastreamento, aplicação de provas, instrução, identificação de risco, intervenção gradual, segregação, treinamento, monitoramento, classificação e remediação de estudantes que não se adequam a protocolos e tabelas de medida estrangeiros, que pouco têm a ver com o gingado de nossa brasilidade, insistimos em uma moda cafona que desvaloriza e subestima a beleza de variados corpos, gestos e culturas.

Trajada de eficiência e eficácia, tal tendência, conservadora e tradicional, ao predizer precocemente os chamados distúrbios de aprendizagem e desenvolver métodos de corte e costura padronizados, produzem uniformes em larga escala, tão incômodos quanto impróprios, para não dizer feios.

Quem já precisou experimentar/usar uniformes bem sabe que os restritos tamanhos P, M e G dificilmente nos caem bem. Para alguns, é o busto que lhes aperta, para outros, é bem ali que o pano empapuça. Há os que carecem de ajuste no quadril; outros mal fecham o zíper. Se sobra barra de calça para a maioria, aos mais altos, falta tecido que cubra a canela. Sem falar das cores e modelos que nem sempre agasalham nosso modo de ser, tampouco acompanham nosso humor. Todo dia aquela mesma roupa que a gente nem gosta – enjoa!

Raros são os corpos cujos uniformes vestem sem precisar de ajuste. Quanta sorte eles têm! Especialmente se aceitarem um PP – medida valorizada e perseguida a sofrido custo por boa parte da população. A ladainha social deixa claro que *Plus Size* gasta mais pano e nem faz bem à saúde, e pode estar associado, inclusive, a um certo desleixo, ou ainda, à falta de amor-próprio. Assim, as pessoas passam a ser a imagem de “um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos” (Skliar, 2003, p. 75). Quanta violência!

É tão simplório quanto tolo idealizar um padrão para uma espécie irregular e excepcional como a humana. No lugar de conhecer, entender e reconhecer a variedade de modos de ser como construções sociais, históricas e culturais bem-vindas à pluralidade do existir, veste-se o pretinho básico – aquele que tenta não errar, mas pode tornar o ensino neutro, triste e fúnebre. Perde-se, então, a possibilidade de modelos criativos e inusitados, propensos a perverter lógicas inaceitáveis e opressoras.

A saia justa em que são colocados aprendizes e educadores é, paradoxalmente, uma saia injusta, e aquele uniforme desengonçado em que são obrigados a entrar, diz também da desigualdade social, a que só podemos nos opor quando entendemos a inexistência de uma ajustada medida para todos. Para isso, é preciso estar aberto e disponível à invenção de novos trajes ao aprendiz, que se apresentam em sua surpreendente e imprevisível singularidade – a cada novo aluno, uma nova escola (Masini, 2013).

---

Se almejamos uma parceria colaborativa e intersetorial entre fonoaudiólogos e educadores, é crucial zelar pela construção e articulação de práticas que favoreçam o entendimento mais amplo dos determinantes sócio-históricos, políticos e ideológicos que permeiam o contexto escolar. Nessa direção, devem ser valorizadas propostas que considerem o protagonismo de todos os envolvidos – profissionais de saúde e da educação, escolares, família e comunidade – e que resultem em posicionamentos e caminhos emancipatórios e conscientes, consonantes com a realidade que se apresenta no cenário escolar e que diz respeito tanto ao cenário da saúde quanto da educação (Giroto, 2015).

Percebe-se, por meio de publicações que discorrem sobre práticas no campo da Fonoaudiologia Educacional, datadas a partir deste século, que os fios de seda que enfaixaram aprendizagens em casulos espremidos nos anos anteriores estão mais folgados, abrindo espaço para que crianças-borboleta possam bater asas e voar.

Martins, Oliveira e Carnevale (2013) e Gertel e Tenor (2018), por exemplo, reafirmam que a atuação fonoaudiológica não pode estar dissociada de uma parceria íntima com os educadores e de uma participação ativa no projeto político-pedagógico da escola, além de estar voltada a uma construção coletiva e a um olhar singular de cada criança, focada na constituição social e no papel cultural da linguagem, sem perder de vista o contexto em que cada educando está inserido.

Masuyama e Rinaldi (2020) descrevem um trabalho colaborativo realizado com professores de uma rede pública de ensino que contemplou diálogos, dinâmicas, trocas de experiência, reflexões, questionamentos, planejamento coletivo e cujos resultados apontam para uma reorganização no entendimento dos professores sobre seus alunos e suas práticas, apontando que o pensar junto e a troca de saberes, por meio de uma relação horizontal entre as áreas da saúde e educação, pode ser um caminho promissor para a melhora das relações de ensino e aprendizagem.

Masini e Santos (2020) apresentam ações realizadas em uma escola pública, que contemplaram encontros reflexivos e dialógicos com professores e, paralelamente, oficinas de linguagem junto a um grupo de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que pertenciam às salas de apoio da instituição. Nos encontros, discutia-se sobre letramentos e usos sociais da escrita valorizados e não valorizados, e construía-se, conjuntamente a professoras, estratégias educacionais que fortaleciam o fazer e a autonomia dessas professoras, com vistas à potencialização de seus saberes entrelaçados ao conhecimento de linguagem, próprio do

fonoaudiólogo. Tais ações, aos poucos, transformaram o olhar e a atuação das professoras e o destino dos estudantes. Por meio de professores mais potentes e seguros, observou-se a diminuição das dificuldades dos estudantes e o retorno deles para as salas regulares.

As oficinas em grupo com os estudantes foram pautadas em práticas de uso efetivo e significativo da linguagem oral e escrita como escritura de narrativas biográficas, leituras compartilhadas, jogos que envolviam o uso da linguagem, releitura de filmes, troca de cartas, dentre outros. As atividades aconteciam de forma colaborativa e os estudantes podiam experimentar diferentes lugares, ora o de parceiro mais experiente, ora o de menos experiente. Tais vivências propiciaram (aos estudantes) maior domínio de discursos em gêneros orais, ampliação do repertório cultural, melhor acabamento a seus enunciados, mais segurança e menos medo de errar, e espaço para novas representações de si. Isso possibilitou a quebra dos estigmas ligados ao não aprender, e o fortalecimento do sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade (Masini; Santos, 2020).

Masini (2023) também descreve algumas vivências ocorridas nos estágios de fonoaudiologia educacional em uma dada Universidade, e por meio de situações e intervenções concretas, evidencia aspectos priorizados na formação e atuação das estudantes, como a dimensão coletiva, a ênfase no diálogo, o compromisso com o letramento e a resistência ao olhar medicalizante da vida. Conclui afirmando que o estágio busca mostrar, aos estudantes, a importância de o fonoaudiólogo assumir seu papel social em prol de uma sociedade com mais justiça e equidade.

Berberian, Guarinello e Ferla (2022) relatam uma ação de intervenção fonoaudiológica realizada com estudantes do Ensino Superior que apresentavam posições negativas e de sofrimento com relação à leitura e escrita, manifestadas a partir de sentimentos de insegurança, incapacidade, obrigação e desprazer. A ação contemplou oficinas de letramento permeadas por rodas de conversa, leituras e produções de textos em diferentes gêneros (especialmente o acadêmico), espaços de diálogo e reflexão acerca dos processos de apropriação de escrita de cada estudante. Como resultado, evidenciou-se a resignificação de posições negativas e de sofrimento em torno das práticas vivenciadas com os gêneros acadêmicos no contexto do ensino superior; a ampliação dos conhecimentos acerca do que a linguagem escrita representa; e a compreensão dos determinantes envolvidos na constituição de leitores e escritores. Na conclusão, as autoras ressaltam a importância de uma atuação fonoaudiológica que proporcione

---

espaços de acolhimento, escuta, diálogo, promoção da linguagem e do letramento nos processos de ensino e aprendizagem.

Para os autores dessa perspectiva, vivências significativas de linguagem por meio de relações horizontais e colaborativas que permitam a aprendizes, fonoaudiólogos e educadores experimentarem posicionamentos variados de fala e escuta são fundamentais. Seus trabalhos sustentam ações promotoras de espaços em que os estudantes possam se colocar sem receio de julgamentos e sem impeditivos sobre seus modos de ser, fazer e aprender, e os professores sintam-se motivados a criar estratégias educacionais que não se encerram em si mesmas, mas se vinculam aos interesses e particularidades dos aprendizes, por meio de um diálogo contínuo e sempre inconcluso entre todos os agentes envolvidos (Masini; Santos, 2020).

Para tanto, é necessário o reconhecimento de que a linguagem é, dentre os objetos de atuação da Fonoaudiologia, aquele que mais propriamente convoca e justifica suas ações na educação, uma vez que também é objeto desse campo (Carnevale; Märtz, 2014).

Quando se prioriza compartilhar com professores as práticas de linguagem oral e escrita por eles encaminhadas na sala de aula, é necessário adotar uma perspectiva dialógica e sócio-histórica de linguagem que considera assimetrias, contradições, avanços e retrocessos como partes do processo de constituição de linguagem, de sujeito e de mundo. O objetivo é potencializar vivências e experiências dos educandos e professores em torno da oralidade, leitura e escrita, enquanto produções singulares, de modo a “permitir-lhes a autoria nos diversos modos de ser, de fazer, de construir, de dizer, de replicar, de concordar e de contrapor” (Berberian; Bortolozzi, 2023, p. 195).

Para encerrar, vale retomar que, mesmo frente aos deslocamentos sociais ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, como a redemocratização do país; a adoção de princípios de uma educação de qualidade para todos; a visão integral do sujeito não mais restrita aos determinantes biológicas/orgânicos/funcionais, mas a partir de seus processos históricos, relacionais e sociais; a crítica à medicalização da saúde, dentre outros (Trenche; Giroto, 2022), na atualidade, persistem publicações e orientações na área da Fonoaudiologia Educacional que ainda revelam um ideal de normalização e homogeneização de sujeitos assentado em práticas predominantemente avaliativas, prescritivas e/ou preditivas de distúrbios e fracasso escolar, ao lado de atividades metalinguísticas com foco na eliminação de erros e da instrumentalização técnica do professor para lidar com tais erros.

Também se nota que, mesmo quando se propõe uma atuação mais crítica, reflexiva e coletiva, por vezes, o fonoaudiólogo acaba se revestindo de um *status* de superioridade e de detentor de um saber maior e melhor frente aos educadores. Tal constatação é revelada na pesquisa de Alves, Andrade e Celeste (2022), em que as autoras, ao analisarem o panorama da fonoaudiologia educacional no Brasil, identificaram que a metade (50%) dos profissionais avaliados (de um total de 312 questionários respondidos) realizam orientações a pais e professores seguido de avaliação, triagem e encaminhamentos. A observação do contexto escolar aparece por último dentre as mais frequentes.

Evidencia-se, assim, a necessidade de mais publicações que apresentem desdobramentos (ainda que sabidamente subjetivos) de atuações fonoaudiológicas que privilegiem a observação e a reflexão de espaços e tempos educacionais em parceria colaborativa com os educadores, além da potencialização deles e dos aprendizes através de ações que favoreçam interações dialógicas e práticas significativas de linguagem no interior das instituições de ensino.

### **Considerações Finais**

O presente ensaio buscou mostrar que, como é comum acontecer às fibras maleáveis, as tendências orientadoras da Fonoaudiologia Educacional, conforme esticam em uma direção, sofrem, ao mesmo tempo, uma força de encolhimento contrária. Desse modo, na atualidade, coexistem práticas fonoaudiológicas orientadas por duas principais tendências. A tendência patologizante, norteadas por uma espécie de comunicação e aprendizagem idealizadas e inalcançáveis, que se debruça em tecnologias valorizadas pela lógica do mercado e reduz o sujeito aprendiz a uma patologia (Oliveira; Oliveira, 2023), na costura inversa, a tendência que se volta à história de vida dos aprendizes e aos processos de subjetivação que circundam a vivência escolar (Trenche; Giroto, 2022).

Com amparo em uma perspectiva sócio-histórica de linguagem, defendeu-se que a constituição dos aprendizes é peculiar, específica e única; para cada um deles há uma situação de desenvolvimento singular porque imersa em um dado contexto histórico, social e cultural, o qual não se repete para o mesmo sujeito, tampouco para seus contemporâneos de idade, ainda que vivam em um mesmo tempo e espaço.

---

Escolheu-se, ao longo de todo texto, traçar um paralelo metafórico entre a moda e a fonoaudiologia porque se entende que, para além do discurso acadêmico/intelectual que vez ou outra derrapa em ladainhas conhecidas e naturalizadas, a linguagem poética pode se revelar mais talentosa na arte de ampliar olhares e nos fazer perceber a realidade como complexa, multifacetada e plural, redimensionando os sentidos de uma forma “qualitativamente diferente, permitindo perceber a diferença, o movimento, a contradição, os quais antes pareciam sem qualquer relação” (Zanella, 2006).

Por isso, no lugar de conclusões ou amarração de ideias, preferiu-se o devaneio poético de Manoel de Barros (2016), que nos convida a observar os patos, uma vez que, ao levarem a tarde para longe, prolongam nosso olhar. Tal qual nos sugere o poeta, a intenção, aqui, foi mostrar que a atuação da fonoaudiologia na escola precisa aprimorar a escuta, a observação e a contemplação, e estar disposta a acompanhar crianças, professores, gestores e familiares sem pressa, sem prejulgamentos, sem intenção alguma que não seja a fruição da vida e o encontro genuíno com o outro – inevitavelmente diferente de mim.

Ora, como prolongar concepções e ações sem se demorar em apreciações? Como admirar a vida, as pessoas e as coisas enquanto se insiste no ajuste de sujeitos-objeto com o intuito de que funcionem em igual movimento, ritmo e precisão? Não seriam mais interessantes as máquinas que servem para não funcionar? Manoel de Barros (2016, p. 35) confiaria que sim, pois “quando cheias de areia, de formiga e de musgo – elas podem um dia milagrar flores”.

Para Zanella (2006), é justamente a relação sensível e criativa com a realidade que possibilita sua transcendência, no sentido de construir novas formas de existências (singular e coletiva). Segundo a autora, é necessário compreender e ler a polissemia das pessoas, das coisas e dos acontecimentos. Ao propor a experiência estética como fundamento da reinvenção de nossas condições de vida, ela sugere uma infinidade de desejos, crenças, modos de ser e estar no mundo.

Entretanto, para que se possa viver uma experiência estética, pontua Pereira (2012) que, antes de tudo, se faz necessário assumir uma atitude estética, uma postura sem intenção pré-definida, sem qualquer premeditação ou antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição, um abrir-se ao mundo. Para ele, a atitude estética é desinteressada porque não está centrada no acontecimento ou na coisa em si, na sua consistência, mas nos efeitos que ele produz em nós, em nossa percepção, em nosso sentimento.

Ainda, se a experiência estética inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado (Maillard, 1998), é preciso transverter, travestir, sair do armário seguro e apertado e arriscar-se em cabideiros isentos de portas e prateleiras de separação, distinção ou discriminação. Assim, faz-se urgente uma parceria colaborativa entre fonoaudiólogos e educadores que configure uma moda, além de ética, estética.

### Referências

- ALVES, L. M.; ANDRADE, G. Z.; CELESTE, L. C. Panorama da fonoaudiologia educacional no Brasil. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; ZORZI, J. L.; QUEIROGA, B. A. M. (orgs.). *Tratado de Fonoaudiologia Educacional*. Belo Horizonte: Artesã, 2022, p. 313-324.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Anna Blume/Hucite, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, R. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BERBERIAN, A.P. *Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus, 1995.
- BERBERIAN, A.P., BORTOLOZZI, K.B. Fonoaudiologia Educacional: interfaces em torno da linguagem e dos processos de escolarização. In: FEITOSA, A. L. F.; DEPOLLI, G. T.; CAPELLINI, S. A. *Mapas conceituais em fonoaudiologia: fonoaudiologia educacional*, Ribeirão Preto/SP: Booktoy, 2023, p. 187-201.
- BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; FERLA, J. B. S. Promoção de letramento no ensino superior: uma proposta de intervenção focada na escuta, no diálogo e em processo de ressignificação. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; ZORZI, J. L.; QUEIROGA, B. A. M. (orgs.). *Tratado de Fonoaudiologia Educacional*. Belo Horizonte: Artesã, 2022, p. 205-218.
- BRAGA, J. *História da moda*. 6. ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 mar. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 8080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 mar. 2025.

CAPPELLETTI, I.F. O lugar onde o fonoaudiólogo habita. In: FERREIRA, L. P. (org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 9-20.

CARNEVALE, L.B.; MÄRTZ, M.L.W. Interdisciplinaridade e Fonoaudiologia no âmbito educacional. In: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; Tomé M. C. (Orgs.). *Tratado de Especialidades em Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014, p. 441-448.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a fonoaudiologia e a educação. In: GIROTO, C. M.. (org). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999, p.12-22.

CIDREIRA, R. P. A moda dos anos 60/70 – comportamento, aparência e estilo. *Recôncavos*, v.2, n.1, p. 35-44, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/reconcavos/article/view/1083>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FERREIRA, L. P. Apresentação. In: FERREIRA, L. P. (Org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1991, p. 7-8.

FIGUEIREDO NETO, L. E. Consciência histórica e identidade profissional. *Distúrbios da Comunicação*, v. 7, n. 1, p. 71-78, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERTEL, M. C. R.; TENOR, A. C. Fonoaudiologia educacional: reflexões acerca da medicalização da educação. *Distúrbios da Comunicação*, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 655–666, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/36349>. Acesso em: 5 set. 2025.

GIROTO, C. R. M. A interface entre fonoaudiologia e educação inclusiva: implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo. In: QUEIROGA, B. A. M.; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. (Org.). *Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiência*. Brasília: Kiron, 2015, v. 1, p. 4-216.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C. M. (org). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999, p. 24-41.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? *Educação em revista*, v.25, n.1, p.239-63, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014>. Acesso em: 05 de set. 2025.

---

LACERDA, C. B. F.; CAVALHEIRO, M. T. P.; MOLINA, M. C. Repensando a fonoaudiologia educacional através da prática em instituições educacionais de Campinas. In: FERREIRA, L. P. (org.). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 91-100.

LEE, Rita. Agora é moda. In: Lee, Rita; Lee Marcucci. *Babilônia*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1978. 1 disco de vinil, lado A, faixa 3 (4:21 min).

LEVY, I. P. Uma prática que (como as outras) se legitima pelo exercício da aplicação e da continuidade. In: FERREIRA, L. P. (Org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 103-118.

LISPECTOR, C. *Correio feminino*. Organização de Maria Aparecida Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MAILLARD, C. *La razón estética*. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

MARTINS, M. S.; OLIVEIRA, J. P.; CARNEVALE, L. B. O projeto político-pedagógico enquanto instrumento de inclusão e sua relação com a fonoaudiologia escolar. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.) *Atuação fonoaudiológica na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 43-70.

MASINI, M. L. H. Fonoaudiologia e educação: linguagem como ferramenta potente para a aprendizagem. In FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. A.; MENDES, B. C. A (Orgs.). *A fonoaudiologia da PUC-SP: relatos de nossa história*. São Paulo: Sintropia Traduções, 2023, p. 256-263.

MASINI, M. L. H. Uma nova criança exige uma nova escola. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. F. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 181-190.

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. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14572>. Acesso em: 09 mar de 2025.

MASSI, G. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus, 2007.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. *Educação e Fonoaudiologia: práticas colaborativas de ensino*. Curitiba: Appris editora, 2020.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, v.21, n.71, p. 149-165, 2000.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papyrus, 1992; v. 28, p. 31-48.

OLIVEIRA, D. P. C.; OLIVEIRA, E. C. Práticas fonoaudiológicas com a linguagem no contexto educacional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18478>. Acesso em: 05 set. 2025.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista lusófona de educação*, v.18, n.18, p.111-123, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>. Acesso em: 05 de set. de 2025.

ROCHA, R. Apresentação à edição brasileira *In: RODARI, G. Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982, p. 7-8.

SCAVAZZA, B. L. Um dia da caça, outro... *In: FERREIRA, L. P. (org.) O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 119-130.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. *TDH e medicalização – implicações neurolinguísticas e educacionais do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. São Paulo: Plexus, 2016.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

TRENCHÉ, M. C. B., GIROTO, C. R. M. A história da Fonoaudiologia Educacional no Brasil. *In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; ZORZI, J. L., QUEIROGA, B. A. M. (orgs.). Tratado de Fonoaudiologia Educacional*. Belo Horizonte: Artesã, 2022, p. 19-29.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 05 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 05 set. 2018.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV - Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1995, p. 251-273.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Cadernos de Psicopedagogia*, v. 6, n. 10, 2006, p. 1-17.

---

Submetido: 13.04.2025.

Aprovado: 02.10.2025.