

# A construção da memória discursiva e a produção de escrita em terapia de linguagem de um jovem deficiente auditivo – estudo de caso

Maria Cecília B. Trenche\*

Clay R. Balieiro\*\*

Erika B. Laperuta\*\*\*

## Resumo

**Introdução:** A escrita é instrumento e material importante para a construção de conhecimento de mundo e pode exercer papel fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem de crianças e jovens com deficiência de audição. **Objetivo:** Discutir o processo de produção de textos de um jovem surdo. **Material e método:** Com base em um estudo de caso, foram consideradas as informações do histórico do caso, os registros do processo terapêutico e o material produzido no atendimento realizado no Serviço de Audiologia Educacional da DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. No método clínico, para a construção da memória discursiva, foram valorizados fatos ou acontecimentos trazidos à terapia espontaneamente ou relacionados à leitura de textos, bem como comentários e explicações que pudessem significar os temas abordados nas leituras e conversas que tivessem potencial para contribuir no processo de autoria e de estruturação da escrita de um livro. **Resultados:** Observou-se a partir deste caso que a prática discursiva: despertou a curiosidade sobre os recursos expressivos da escrita; deu textura às conversas produzidas; despertou prazer pela leitura e produção de textos bem como pelo diálogo oral; levou a uma relação mais criativa e participativa com conhecimento; desenvolveu maior autonomia discursiva. **Conclusão:** Com base neste estudo consideramos que a prática clínica fonoaudiológica estruturada no uso social da escrita pode alavancar o processo geral de desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** fonoaudiologia; linguagem; práticas discursivas, produção de textos escritos, deficiência auditiva.

## Abstract

**Introduction:** Writing is an important tool and material for the construction of knowledge and may play an important role in the process of speech development on hearing impaired children and youngster. Based on a case study, the aim of this article is to discuss the process of text construction by a hearing impaired youngster. **Material and method:** There were considered for this study the information obtained by the case history, as well as the registrations from the therapy process and the material developed on the therapy process realized on the Audiology Educational Service at DERDIC. In the clinic method for the construction of the discursive memory, there were valorized the facts or occurrences spontaneously

\* Professora Titular da Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-SP. \*\* Professora associado da Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-SP. \*\*\* Fonoaudióloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

mentioned on therapy or those related to the reading of texts, and also comments and interpretations that could contribute to the process of writing a book. **Results:** From this case it was observed that the discursive practice: aroused curiosity about the expressive means of writing; conceded structure to the conversations produced; aroused pleasure on reading and producing texts as well as on oral dialogue; drove to a more creative and participative relation with knowledge; developed higher discursive autonomy. **Conclusion:** Taking this study as a basis we concluded that a structured clinical practice for the social use of writing can speed up the general process of speech development.

**Keywords:** Speech pathology: speech; discursive practices; production of written texts; hearing impairment.

## Resumen

**Introducción:** La escritura es instrumento y material importante para la construcción del conocimiento de mundo y puede ejercer papel fundamental en el proceso de desarrollo del lenguaje de niños y jóvenes con deficiencia de audición. **Objetivo:** Discutir el proceso de producción de textos de un joven sordo. **Material e método:** Con base en un estudio de caso fueron consideradas las informaciones del histórico del caso, los registros del proceso terapéutico y el material producido en el atendimento realizado en le Servicio de Audiología Educacional de la DERDIC – División de Educación y Rehabilitación de los Distúrbios de la Comunicación. Para la construcción de la memoria discursiva, en el método clínico se ha dado valor a hechos o acontecimientos que llegaron espontáneamente a la terapia o relacionados a la lectura de textos, también a comentarios y explicaciones que pudiesen significar los temas abordados en las lecturas y a charlas con potencial para contribuir en el proceso de autoría y de estructuración de la escritura de un libro. **Resultados:** Se observó, a partir de este caso, que la práctica discursiva: despertó la curiosidad sobre los recursos expresivos de la escritura; ha dado textura a las charlas que se han producido; despertó placer por la lectura y producción de texto así como por el diálogo oral; llevó a una relación más creativa y participativa con el conocimiento; desarrollo maior autonomía discursiva. **Conclusión:** Con base en este estudio consideramos que la práctica clínica fonoaudiológica estructurada en el uso social de la escritura, puede dar soporte al proceso general de desarrollo del lenguaje.

**Palabras claves:** fonoaudiología, lenguaje, prácticas discursivas, producción de textos escritos, deficiencia auditiva

## Introdução

A escrita é instrumento e material importante de construção de conhecimento de mundo e pode exercer papel fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência auditiva (DA). A aquisição e uso da escrita demandam condições especiais de trabalho, pois estas crianças e jovens, na condição de aprendizes, geralmente, apresentam dificuldades de desenvolvimento da linguagem verbal.

Tais dificuldades estão, em parte, relacionadas aos métodos clínicos e pedagógicos para iniciá-los. As condições de contato e interação com a linguagem são determinadas pela visão que os

adultos (fonoaudiólogos, professores, pais) têm sobre o aprendiz, seu problema, suas possibilidades e limitações (Trenche, 2002).

Um outro agravante é que geralmente a família, para auxiliá-lo, usa uma linguagem muito instrucional, gerando a predominância de um discurso pedagógico, semelhante ao discurso escolar. Também tem sido muito comum que o enfoque terapêutico concentre-se no que pode afetar o desempenho da linguagem, isto é, as consequências que a perda ou limitação da audição podem acarretar. As condições especiais neste caso são compreendidas como a produção de trabalho especificamente voltado para o que possa vir a falhar na produção de linguagem, reduzindo a prática da linguagem a

exercícios ou treinos que os distanciam de práticas discursivas (Trenche, 2002).

Assim, muitos dos problemas de linguagem comumente considerados decorrentes da surdez podem estar relacionados a uma metodologia que tem predominado no meio escolar e clínico e que concebe a construção de significados nos atos de ler e escrever como dependente exclusivamente da aquisição de um repertório lingüístico (palavras e frases) e enfatiza atividades de fixação e memorização de palavras escritas, desconectadas do uso social efetivo dessa modalidade. Crianças trabalhadas dessa forma apresentam pouca experiência em produzir e compreender textos (Trenche, 2002).

Uma contribuição da clínica fonoaudiológica está diretamente relacionada com a possibilidade de se criar condições para a inscrição das crianças no discurso de escrita, recorrendo aos processos inter e intradiscursivos (Balieiro, 2000).

Balieiro e Trenche (2006) levando em conta a situação do sujeito que apresenta dificuldades para ouvir e constituir linguagem verbal, consideraram essencial que a escrita seja experienciada no uso funcional e social e que práticas discursivas possam propiciar o processo de significação e de descoberta, de experimentação, de construção de conhecimento dessa modalidade de linguagem. No manejo clínico o terapeuta deve conduzir o processo de interlocução de modo à alternância das posições de leitor e autor.

Para Gallo (1995) o trabalho com a escrita realizado com um iniciante nesta modalidade de linguagem deve ter por objetivo sua inscrição no discurso escrito e a possibilidade de ver nela refletido um efeito de sujeito autor, entendido como o efeito de unidade do dizer e de responsabilidade social do que é dito.

Acompanhando Orlandi (2001), a autora diz que o efeito autor ocorre toda vez que o sujeito se coloca na base do evento discursivo, assumindo a responsabilidade e coerência daquilo que é dito, mesmo imaginariamente.

Na análise da produção de crianças ouvintes, a autora ressalta que muitos problemas de escrita, como a falta de coesão e coerência nos textos, podem estar relacionados às condições de uso, sobretudo quando se reduz a escrita à grafia de palavras, ou quando esta é concebida como transcrição da oralidade.

Na análise de produção da escrita em contexto clínico, de crianças com deficiência de audição Ba-

lieiro e Gallo (2003) recomendam que o processo de constituição da escrita deva ocorrer em condições socialmente legitimadas, em uma instância de discurso de escrita, mediante a escrita de um livro, por exemplo.

Estudos na área da Fonoaudiologia apontam que quando o terapeuta se coloca na posição de avaliador e se atém ao que considera inadequado do ponto de vista da forma do texto, pode não proporcionar as condições necessárias ao sujeito da ação clínica de constituição da interdiscursividade, elemento importante na produção da linguagem em nível discursivo (Balieiro e Gallo, 2003).

Para a constituição de trabalho da escrita em nível discursivo é necessário compreender a língua em movimento, fazendo sentido. Não como um sistema abstrato, mas como atividade que se exerce considerando a situação, o contexto e os interlocutores envolvidos (Orlandi, 2001).

Ressalte-se a distinção que a autora faz entre linguagem e comunicação. Reduzida a esta última, a primeira poderia ser vista como mero instrumento (código) de transmissão de mensagem, cabendo ao aprendiz apenas a tarefa de decodificar ou codificar (Koch e Elias, 2006).

Discordando dessa posição, a autora considera o trabalho com a escrita no mundo, com as maneiras de significar e de significar a si próprio. Em outras palavras, o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende apenas da estrutura textual. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma incompleta, permanecendo informações implícitas. O produtor de um texto pressupõe da parte do leitor conhecimentos textuais, situacionais enciclopédicos, assim, não explicitando as informações consideradas desnecessárias, ou seja, não existem textos totalmente explícitos. Dessa forma, o produtor de um texto necessita proceder ao balanceamento do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essas informações por meio de inferências (Kouch e Elias, 2006).

A intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações

que um texto mantém com outros textos e com a exterioridade (Kouch e Elias, 2006).

Em relação à criança surda, trabalhar linguagem escrita nesta perspectiva no campo clínico fonoaudiológico, significa fortalecer processos de produção de linguagem. Do ponto de vista metodológico, esse referencial teórico é contrário a práticas descontextualizadas ou ao uso fragmentado da linguagem. Os níveis fonético/grafêmico, sintático e semântico devem ser sob o enfoque do discurso.

Com base em um estudo de caso, este artigo tem por objetivo analisar e discutir o processo de produção de textos de um jovem deficiente auditivo, com base em trabalho clínico estruturado para ancorar o processo de construção da memória discursiva.

## Material e método

Este estudo teve por base a análise da produção textual<sup>1</sup> de um jovem deficiente auditivo, que participou de atendimento clínico-terapêutico realizado por estagiários de cursos de graduação e aprimoramento em Fonoaudiologia e de oficinas de letramento dirigidas para crianças e jovens com deficiência de audição, na DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios de Comunicação, voltados para a aquisição e aperfeiçoamento de processos de leitura e produção de textos escritos.

A produção analisada neste artigo foi trabalhada em situação de atendimento clínico-terapêutico.

Para a análise do texto foram consideradas as informações sobre situações clínicas registradas pela terapeuta.

No trabalho clínico os estagiários foram orientados a evitar usos da escrita que reeditassem situações escolares ou atividades metalingüísticas em que o conhecimento sobre língua fosse feito por meio de exercícios gramaticais.

Nos atendimentos clínicos e nas oficinas das quais o jovem participou, cuja produção é objeto de estudo neste artigo, o terapeuta procurou criar situações nas quais ele tivesse liberdade para conversar sobre assuntos de seu interesse, facultou o acesso a diferentes textos escritos e construiu parceria para produção de textos (livros, histórias

em quadrinhos, cartas), fazendo com que a produção e revisão de textos pudesse se respaldar na relação do sujeito com sua memória discursiva, memória esta construída em grande parte a partir do manejo clínico.

A estratégia usada era levá-lo a recorrer a fatos ou acontecimentos para significar o conteúdo dos textos lidos ou escritos, mediante comentários ou lembranças de assuntos emergentes ou de temas das leituras partilhadas.

A passagem do discurso oral ou gestual para o discurso escrito implica diferentes tipos de práticas conversacionais. Ao longo da análise, sem fazer uma tipologia das conversas, pode-se observar a relação entre diversificação de práticas conversacionais na produção do efeito – autoria.

Para refletir sobre a posição autor e leitor, considerando a história de vida do caso analisado neste artigo, procurou-se ater a tudo o que se referiu nos registros à conversa do cotidiano, sobretudo, às conversas de entretenimento, por promoverem contatos sociais e também a construção de um saber discursivo tecido por e em outras formações discursivas. Este tipo de discurso promove alargamento de saber fundamentais à prática da leitura e da produção da escrita (Trenche e Balieiro, 2006).

Também se levou em conta que os discursos produzidos se estruturam num processo que se dá pela retomada de dados da memória (o pré construído), mas também pela construção de um efeito de memória, sendo necessário na e para a produção de sentido do texto que o leitor ative conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória (Trenche e Balieiro, 2006).

A construção da memória discursiva contribui para a produção de uma familiaridade com o tema e a produção, de consenso entre os sujeitos, presentes no discurso do cotidiano. As pessoas não lêem e escrevem sem a experiência do cotidiano, sem as conversas, comentários (Trenche e Balieiro, 2006).

Vale lembrar que as crianças com deficiência de audição ou surdez geralmente ficam excluídas dessas experiências. Assim como as conversas colaboram no sentido de significar a escrita, a própria escrita fornece elemento para se tecer conversas (Trenche e Balieiro, 2006).

<sup>1</sup> O material foi coletado para uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq/PUC-SP). O foco deste estudo foram as situações nas quais o diálogo contribuía para a construção da memória discursiva como estratégia para significar a produção textual.

### O efeito autor: o caso R.

R. nasceu em 26/01/1990, apresenta perda auditiva progressiva de etiologia desconhecida, percebida aos quatro anos de idade, e no momento do diagnóstico possuía perda auditiva neurossensorial de grau moderado em ambas as orelhas. Em 1998, a audiometria apontou perda auditiva de grau severo, bilateralmente. Em 2002, a perda auditiva se tornou profunda na orelha direita e permaneceu de grau severo na orelha esquerda. R faz uso de AASI desde 1994, tendo iniciado atendimento fonoaudiológico no ano seguinte.

A família é constituída de pai, mãe e uma irmã mais velha. Ambos são universitários, a mãe é administradora de empresas e o pai é publicitário.

Segundo a história clínica registrada em seu prontuário, sempre frequentou ensino comum. Em anos anteriores apresentou dificuldades escolares, apontadas pela coordenação da escola e caracterizadas como dificuldades de interpretação de textos, elaboração de questões oral e escrita, expressão oral, compreensão de conteúdos escolares atribuídas a comportamentos como falta de atenção e concentração.

Devido à perda progressiva de audição, vinha apresentando crescente dificuldade de entendimento oral, aspecto considerado relevante no processo terapêutico, embora nos últimos anos, a questão da leitura e produção de textos fosse foco central. Segundo relatórios do prontuário, na maioria das vezes R. se recusava a ler quando era solicitado, apresentando-se entediado, demonstrando cansaço e desinteresse por esse tipo de atividade.

Em 2002, participou do projeto “Escrever para publicar”<sup>2</sup> e essa experiência de escrever para publicar foi orientadora de outras produções. Nesse mesmo ano, em parceria com outra criança da mesma idade escreveu um livro “Perdidos no Trem Fantasma 2”. A escolha do tema surgiu por uma discordância de ambos ao desfecho dado por Luis Roberto Guedes, autor do livro “Perdidos no Trem Fantasma”, que estava sendo lido na terapia.

No segundo semestre desse mesmo ano, devido a outras demandas (necessidades específicas de

cada paciente) o grupo foi desfeito, e R. passou a produzir o texto sozinho.

Naquele projeto, o primeiro livro foi escrito com o auxílio da terapeuta. R escreveu o primeiro capítulo. No ano seguinte com a mudança de terapeuta, foi sugerido que continuassem o livro, mas R. mantinha ainda atitudes de dependência, esperando que a terapeuta ou a outra participante da dupla trouxessem as idéias, dessa forma, a terapeuta sugeriu que ele escrevesse sozinho o capítulo seguinte. Nesse período, mostrou necessidade constante de auxílio para estruturar as histórias. Ao término de cada capítulo, o texto era lido, os participantes discutiam juntos e modificaram alguns itens que concluíram que podia ser melhorado.

Nos diários da terapeuta 1, os registros apontam que R. apresentou, inicialmente, muita resistência para conversar e escrever no início do projeto do livro, mas se mostrou gradativamente mais seguro e motivado ao realizar essas atividades. Para essa terapeuta, o desafio e ao mesmo tempo as possibilidades de poder criar e se expressar durante a escrita do livro, tornou-o menos resistente para produzir enunciados, sobretudo ao perceber que poderia conduzir por si a história que estava sendo construída em parceria, mas na qual a palavra final era de sua escolha ou decisão.

Interpretamos esse avanço observado pela terapeuta como resultante do efeito – autor, sob o qual R. ficou submetido, isto parece ter modificado profundamente a relação que vinha mantendo com a escrita.

A produção do livro foi considerada responsável pelas articulações que R., com a ajuda da terapeuta, passou a fazer sobre saberes por ele construídos em outras situações na escrita de seus textos, que eram resgatados no processo terapêutico, como se observa nos dois trechos do livro que escolhemos para demonstrar o que nos levou a tal interpretação. Vejamos o primeiro texto<sup>3</sup>:

*Capítulo um*

*Onde está o Maneco Maluco?*

*Quando o Guto foi comprar o jornal, ele viu a notícia do Maneco Maluco. Ele pensou:*

*- Será que o Maneco desapareceu?*

<sup>2</sup> Este projeto foi realizado em 2002 na DERDIC e conduzido pela fonoaudióloga Clay Rienzo Balieiro.

<sup>3</sup> Como na pesquisa trabalhamos com registros feitos por terapeutas estagiárias, não foi possível o acesso ao texto que funcionou como referência para a escrita do primeiro livro de R. Nossa análise se baseou no registro e no cotejamento da seqüência dos textos produzidos.

*No meio do caminho, Guto encontrou o Rael. Guto perguntou?*

*- Você sabe onde o Maneco foi?*

*Rael respondeu:*

*- Não sei, acho que ele fugiu para outro lugar.*

*No meio do caminho Guto encontrou Mica e perguntou:*

*- Você sabe o que aconteceu com Maneco Maluco?*

*Mica respondeu:*

*- Não sei, acho que ele foi embora para outra cidade. Ninguém quer saber dele.*

Neste capítulo, do primeiro livro escrito, a terapeuta relata que os enunciados foram construídos a partir da interlocução de R. com ela, mas que apareciam poucas variações do livro lido anteriormente. Sua produção textual, inicialmente, ficava colada ao texto referência. Para que gradativamente ele pudesse assumir a condução do enredo, pelo que pudemos compreender, a terapeuta ocupa lugar de leitora, que em tempo real o leva a usar recursos para controlar a polissemia de seus enunciados. Em outras palavras ela, vai dialogando sob as possibilidades de leitura que sua escrita permitia. Esses diálogos, por sua vez, vão possibilitando a contextualização da narrativa, a descrição do cenário e constituição de personagens.

Segundo seu relato, é no sexto capítulo que a transformação se torna bem mais visível, com o que concordamos. Vejamos o texto:

#### Capítulo 6

##### O que será que aconteceu?

*Na festa tinha muitas coisas: música, comida, bebida, etc... O prefeito estava fazendo um bolo para Gilberto quando apareceu uma fumaça verde brilhante lá fora. Quando o prefeito olhou para a janela, a fumaça o pegou rapidamente, quebrando a janela e a parede e fazendo muito barulho. De repente, todos ouviram o barulho e foram para a cozinha. Chegando lá, encontraram o chapéu do prefeito e buraco na janela e uma meleca verde e brilhante na parede. O prefeito tinha sumido e todos pensaram que ele tinha morrido. A mulher do prefeito chorou muito.*

Nesse capítulo R. procura dar suspense ao texto, descreve as cenas dando uma seqüência lógica aos fatos, cuida de explicitar o contexto e fazer a caracterização dos personagens, atribuindo-lhes aspectos subjetivos. Segundo o registro terapêutico, sua produção evoluiu de forma mais autônoma. Observa-se o cuidado com os detalhes na compo-

sição da trama. O desafio de produzir uma história diferente da história lida leva-o, de um lado, a colocar em prática saberes constituídos pela leitura de outros textos, e de outro, preocupar-se em inserir situações novas. Fato que pode ser observado quando descreve a *fumaça verde brilhante* deixada como marca de um acontecimento que ainda não é dado ao leitor compreender.

A leitura do livro nos mostra que aos poucos R. vai tecendo a história, dando-lhe o contorno de um gênero de narrativa de suspense. Como autor da história, parece se divertir deixando pistas que podem levar o leitor a desvendar o mistério; tal posição revela o efeito autor, de acordo com Gallo (1995) e Orlandi (2001). As autoras descrevem o efeito autor como aquele que ocorre toda vez que o sujeito se coloca na base do evento discursivo, assumindo a responsabilidade e coerência daquilo que é dito, mesmo que imaginariamente, como se observa no desfecho da narrativa:

*No dia seguinte, a mulher do prefeito ligou para a polícia. Ela falou:*

*- Meu marido sumiu. Por favor, o encontrem!*

*- Tudo bem nós vamos encontrá-lo.*

*Ela desligou o telefone e ficou muito preocupada.*

*Passaram-se cinco anos e a mulher do prefeito pensava que ele tinha morrido,*

*E agora, será que ele morreu? Será que foi levado para o planeta Zor? O que será que aconteceu?...*

No texto acima se observa que R. recorre a algumas hipóteses sobre o que poderia ter acontecido com o desfecho dessa história. Observe-se que ele evita escolher um final, o que a nosso ver demonstra uma saída interessante. A terapeuta registra em seu diário que uma das motivações que encontrou para iniciar o livro fora o fato de discordar do desfecho dado pelo autor àquela história. Por outro lado, mostra compreender as possibilidades de participação do leitor na história escrita.

Conforme apontou Gallo (1995), R. parece perceber a posição do autor na conclusão da trama. O fato de não concluir a trama dá a ver, de um lado, um escritor que se diverte em promover o suspense, de outro, um escritor que já percebeu sua posição e sabe que entre várias possibilidades uma delas amarra a seqüência de fatos e pode por fim à abertura polissêmica trazida pela narrativa. Como autor e por motivações próprias R. abre mão intencionalmente dessa estratégia deixando que o leitor se ocupe desse trabalho.

Com a mudança de terapeuta no ano seguinte, R. não aceita a continuidade do processo de escrita de livros. Nesse período mostrou-se sempre cansado e, segundo relato da nova terapeuta, chegou algumas vezes a fingir dormir em terapia. Argumentava que já havia escrito nas terapias dos anos anteriores e estava cansado dessa atividade.

A terapeuta optou por outras formas da prática discursiva introduzindo jogos de competição para os quais ele demonstrara maior interesse. Também ampliou a escuta abrindo-lhe a possibilidade de conversar sobre assuntos trazidos espontaneamente, como vídeo game, escola, namorada, cinema, futebol, fatos ou acontecimentos do dia-a-dia. Isto fortaleceu o vínculo e ele se mostrou cada vez mais espirituoso, chegando às vezes até a se exceder nas brincadeiras jocosas com a terapeuta e com os outros participantes do grupo, sendo, segundo a terapeuta, muitas vezes, necessária a colocação de limites, pela falta de crítica.

Com dificuldades para inserir novamente o material escrito cujo domínio se fazia necessário também à outra integrante do grupo<sup>4</sup>, a terapeuta fez um acordo no sentido de intercalar atividades de jogos com a escrita de textos.

Por sugestão da terapeuta, foram lidos livros escritos pelos outros pacientes do Serviço de Audiologia Educacional. O livro que mais interessou R. foi um gênero policial “Assassinato em Londres”. A terapeuta propôs a R. dar seqüência à história, mas R. desconversou e disse que queria encerrar o atendimento, porque outra adolescente parceira de anos anteriores tivera alta. Dentre as explicações, a que melhor o convenceu a colaborar foi a de que sua colega tivera alta porque já podia escrever e ler livros sozinha. R. diminuiu a resistência e mostrou-se bastante empenhado na escrita do texto.

Nos primeiros capítulos manteve-se novamente colado à linguagem e temática do livro lido, apresentando, outra vez, a mesma estrutura e idéias, estrutura-se como paráfrase daquele. Segundo relato da terapeuta, a produção textual instituiu o ritual de olhar o livro para escrever a outra história. O primeiro capítulo ficou assim escrito:

#### CAPÍTULO I

*Tom Hanks é um famoso ator de cinema, que mora em Nova York. Na virada do ano de 2002, ele*

*resolveu fazer uma festa na Torre Eiffel e convidou todos os seus amigos, inclusive seus inimigos. Na festa estavam presentes: os diretores, atores, produtores, roteiristas, cantores, etc., além de sua mulher Júlia e filho Luke, e te a sua ex-mulher, Fernanda. A festa estava super divertida, já havia acontecido à ceia e estavam sendo distribuídos os drinks para comemorar a virada do ano.*

*A champagne foi estourada e logo todos estavam com seus copos cheios e se cumprimentando quando, de repente, começaram os fogos e todos saíram para ver o que estava acontecendo. Nesse momento, Tom Hanks deu um grito e começou a sentir uma forte coceira em sua perna. Depois de 3 min, ele começou a passar mal, foi ao banheiro e vomitou quatro vezes.*

*No final da festa, depois que todos foram embora, a pessoa da empresa contratada para limpar o lugar, encontrou Tom Hanks morto no chão do banheiro. A polícia foi chamada imediatamente.*

A história do “Assassinato em Londres” era a seguinte:

*John Smith era um grande e famoso produtor de cinema, morava em Londres, mas precisamente na 77, Sloane St. e faria uma grande festa de virada de ano, de dois mil a dois mil e um. Na festa dele estariam presentes grandes astros ingleses: David Beckham, jogador de futebol, Paul McCartney, Mick Jagger, Elton Jones, Sting, Phil Collins, Ringo Star, George Harrison, Maddona, e outros; todos com suas respectivas famílias.*

*A festa estava animadíssima, super divertida, já havia acontecido à ceia e aconteceriam os drenas bem na virada do ano. A champagne foi estourada e logo todos estavam com seus copos cheios e cumprimentando, foi nessa hora que deu para ouvir fogos, todos foram à janela para presenciar o espetáculo colorido proporcionado por eles. Todos voltaram animados à mesa para tomar o drink. Foi John tomar seu primeiro gole e cair morto na frente de todo mundo... ele estava morto!!! Logo o desespero tomou conta dos presentes, todos começaram a gritar e se acusar, alguns foram embora correndo, até os seguranças fecharem as portas, impedindo o resto do pessoal de fugir. Anotaram o nome de todos que ainda estavam na casa de John, perguntaram quais eram os presentes que haviam ido embora e chamaram a polícia. Logo a polícia chegou e liberou as pessoas que estavam dentro da casa, com a condição que não saíssem da cidade sem a autorização da justiça.*

<sup>4</sup> A outra integrante do grupo mudou-se para outra cidade e R passou a fazer atendimento individual.

*As notícias correm logo a casa estava lotada de jornalistas, que faziam pergunta sem parar. Os seguranças não deixavam os repórteres entrarem na casa.*

*No dia seguinte, a notícia da capa dos jornais não era o Ano Novo, nem a foto era de fogos, mas sim, as notícias eram sobre a morte de John Smith, seguidas da foto dele estatelado no chão... a virada de ano havia sido, ao contrário de feliz, assustadora.*

Alguns trechos do primeiro texto são cópia do segundo, com a mudança somente de algumas palavras. Mas acompanhando o relato da terapeuta e a produção do segundo capítulo, no final deste aparece algo diferente, R. cria sozinho no meio do diálogo uma situação inédita, conforme se pôde observar:

*De repente toca o celular de Pedro:*

*(P): Alô?*

*(?): Quer saber quem matou Tom Hanks?*

*(P): Hey? Quem é você? Hey?*

*(?): Eu sei onde você está. Você está na casa do Tom.*

*(P): Como você sabe o número do meu celular?*

*(?): Fale com Mr. X pela Internet!*

*O celular foi desligado.*

*(P): Alô? Alô? Quem era ele? Júlia, eu tenho que ir, está bem?*

*(J): Mas e o...*

*(P): O endereço? Eu pego outra hora.*

*Pedro sai da casa de Julia com pressa, entra no seu carro e vai para casa ligar o computador. Ele entra na Internet para falar com esse tal de Mr. X e uma coisa aparece escrita na tela do computador: "Mr. X entra na sala!" e Pedro começa a conversar com ele:*

*(P): Mr. X, você sabe quem matou Tom Hanks?*

*(Mr. X): Sim, fui eu quem o matou!*

*(P): E você pode me dizer seu nome?*

*(Mr. X): Não, eu não sou um idiota. Mas você quer entrar no jogo? Você decide?*

*(P): Eu... entro. Mas que jogo?*

*(Mr. X): Tente descobrir.*

*(P): A onde o jogo começa?*

*(Mr. X): O jogo começa com quatro policiais presos com uma bomba. É na Av. Chains Eliser, você tem 3 horas para achá-los e evitar uma tragédia.*

*(P): Espera aí, eu estou sozinho.*

*(Mr. X): Não, você não está.*

*E uma coisa apareceu escrita na tela: "Mr. X saiu da sala!"*

E dá um salto qualitativo. Cria outras situações novas, usa por exemplo, seus conhecimentos sobre

Internet em salas de bate papo. A terapeuta, como leitora, demonstra curiosidade pelo jogo proposto e R., envolvido com a história se desprende do outro livro, começa a se divertir fazendo conjecturas para prender a atenção de sua leitora.

Mais criativo, segundo a observação da terapeuta, torna-se mais seguro e independente para escrever sua história. Segundo o diário da terapeuta "muitas vezes entrava na sala e começava a escrever, mostrando, dessa forma, estar imerso no trabalho, assumindo a posição de autor". Como a relação entre R. e a escrita se estreita, a terapeuta vê a possibilidade de trabalhar a refacção do texto. Ele escreve à mão, ela digita o texto e o submete a revisão da redação na sessão seguinte.

A nosso ver essa estratégia cria a condição para R. exercer uma outra posição que o conscientiza do compromisso que precisa assumir com o leitor com relação à inteligibilidade e clareza da exposição das idéias e a interpretação e compreensão textual.

No texto, R. se apropriou de algumas marcas do discurso (uso espontâneo de pontuação, por exemplo) bem como de dêiticos como é o caso do "então", "dela" que não reconhecia e depois passou a fazer parte do seu discurso escrito, anteriormente presente por iniciativa da terapeuta.

*Então Pedro sai correndo para cima dela e conseguiu desativar a bomba. "Ufa, foi por pouco!", exclama Pedro aliviado.*

*(H): Espere então que eu vou chamar três dos meus homens para ir junto conosco.*

*Eles chegaram até o local e a ponte estava quebrada, impedindo a passagem, então ele desceu do carro, avistou Lúcia, foi até ela e disse baixinho:*

Seu olhar para a escrita já demonstra um envolvimento maior com os modos de produzir sentidos. Assim como faz quando lê, ao escrever, coloca as experiências e conhecimento articulando o texto escrito com outros textos já lidos anteriormente.

Todo discurso mantém uma relação essencial com elementos pré – construídos: elementos produzidos em outros discursos, anteriores e independentes. R. revisita agora rapidamente suas experiências pessoais e as de leitor. O compromisso com a originalidade ganha novo sentido, uma vez que nenhum discurso é totalmente original, pois nasce de um já-dito, histórica e socialmente construído (Orlandi,2001).

Ainda que algumas queixas escolares permaneçam, a terapeuta observa uma grande evolução.



A nosso ver, já é possível falar que R. está inserido no Discurso da Escrita conforme propõe Gallo, 1995. No texto ele se coloca como alguém que já consegue conectar suas experiências como leitor de mundo e de textos ao processo de autoria da história escrita, a qual fica enriquecida sempre que ele coloca a favor do trabalho de produção textual seu interesse sobre filmes policiais.

Chama atenção o fato da terapeuta cuidadosamente procurar, espaço terapêutico, içar esse e outros saberes construídos por R. para dar suporte ao trabalho de construção da memória discursiva<sup>5</sup>, na qual ela, embora não use exatamente este conceito observa-o cada vez mais autônomo. Esse gênero discursivo possibilita a convivência com um ou vários leitores imaginários no processo de criação textual, conforme se observa baixo:

*(Mr. X): O jogo começa.*

*(P): Fale logo!*

*(Mr. X): A bomba está com uma mulher mais velha, que já foi casada três vezes, tem dois filhos e é viúva. Essa é a pista.*

*(P): Nossa! Essa é difícil de adivinhar.*

*(Mr. X): Tente! É a sua única chance.*

*(P): Espere um pouco! Alguém pode me dizer qual dessas mulheres já foi casada três vezes têm dois filhos e é viúva?*

E em outro:

*Ao chegar a casa Pedro ficou uma hora pensando e decidiu ir atrás dos policiais que o estavam ajudando. No meio do caminho, ele vê Lúcia entrando em seu carro e decide segui-la até que ela pára o carro em frente à casa dela e entra. Pedro ficou vigiando, de longe, a janela da cozinha enquanto ela estava preparando o jantar. Então, o celular dele toca:*

*(P): Alô?*

*(Mr. X): Pára de ficar vigiando a casa da Lúcia. Pedro ficou desesperado e começou a procurar alguém suspeito por todos os lados.*

*(P): Como você sabe que eu estou aqui?*

*(Mr. X): Eu estou vendo você de longe. Vou fazer outro jogo. Neste jogo, a bomba está dentro da casa de uma pessoa famosa.*

*(P): De quem?*

*(Mr. X): Bruce Wills.*

*(P): Cara, você está louco. Você só coloca bomba?*

*Mr. X. desliga o telefone e Pedro, imediatamente, liga para a delegacia pedindo ajuda e vai desesperado até lá. Junto com os policiais, ele chega à casa de Bruce Wills e o celular toca novamente:*

*Nesse momento, ele escuta o toque de um celular que vem do meio de toda aquela gente morta. Com medo, ele começa a procurar e ao encontrá-lo atende ao telefone:*

As cenas se desenrolam em uma seqüência dinâmica. Nos registros, a terapeuta assinala tanto o envolvimento de R. com o material escrito, como a facilidade com que já recorre a fatos e cenas para articular os acontecimentos. O cuidado com que passa a descrever os detalhes e a preocupação em guiar o leitor na produção de sentidos para um desfecho nos leva a interpretar a entrada de R. no Discurso da Escrita.

Sua preocupação de cativar o leitor, trazer suspense, mostrar detalhes, trazer situações que chamam a atenção, mostram uma outra qualidade na relação que vai tecendo com seus possíveis leitores. Tendo apreendido a estrutura do discurso narrativo escrito, mantém um encadeamento na seqüência narrada onde podem ser identificados: a introdução (apresentação da idéia principal, os personagens e o cenário); o desenvolvimento da trama ou enredo (detalhamento da idéia principal, o conflito). E mais ainda, capta as características do gênero discursivo sob o qual trabalha.

Importante falar da mudança observada, também, na construção do material escrito e que mostra o trabalho que pôde ser realizado sobre a língua com alguém que se mostrou durante muito tempo resistente. A mobilização voluntária de conhecimentos construídos nas mais diversas situações sociais trazidas para a terapia no objetivo de favorecer a construção da memória discursiva nos autoriza dizer que R. assume posição de autor e passa da grafia escrita de discursos orais para a produção de discurso escrito.

## Conclusões

Este estudo tratou de processos pelos quais a linguagem escrita é investida de significação por e para crianças DA na terapia fonoaudiológica.

Procurou-se trabalhar com as produções textuais, compreendendo-as não apenas como gestos

<sup>5</sup> A terapeuta usa o termo repertório.

de codificação gráfica, mas como produção de sentidos, produção esta garantida pela memória constitutiva (o interdiscurso) do saber discursivo.

Ao assumir o papel de interlocutor, o fonoaudiólogo propicia estratégias terapêuticas que auxiliam a prática da linguagem, permitindo ao outro assumir seu papel de sujeito, fazendo da linguagem seu lugar de constituição.

A situação de produção de textos, de uma forma contextualizada, recorrendo à memória discursiva, levou o jovem R. a ocupar o lugar de autor, a dialogar e a interagir como seus possíveis leitores e podendo assim sustentar sua posição frente ao outro, isto é dizer aquilo que queria dizer e não somente repetir o que leu ou compreendeu conversando com alguém.

O método clínico, no caso estudado, proporcionou liberdade a R. para conversar sobre assuntos de seu interesse e favoreceu o desaparecimento da resistência que vinha manifestando para o trabalho com a produção textual. O acesso a diferentes textos escritos e a pareceria no processo de produção de textos (livros, histórias em quadrinhos, cartas) mostrou-se como estratégia valiosa para implicar R. com atividades de produção (da) e reflexão sobre linguagem.

O fato de ser incentivado a recorrer a fatos ou acontecimentos para significar o conteúdo do texto, mediante comentários, lembrança de fatos vivenciados ou relatados por ele, ou mesmo por explicações levou-o a se implicar de modo bastante comprometido com a conversa e/ou produção escrita.

A partir deste estudo foi possível observar que práticas sociais de escrita podem dar texturas às conversas produzidas no espaço clínico. Do mesmo modo que as práticas discursivas favorecem e facilitam o processo de compreensão na leitura e na produção de textos estes são materiais valiosos para a construção de práticas geradoras de memória discursiva.

Sintetizando, neste estudo observou-se que o método clínico utilizado possibilitou: a descoberta do prazer da leitura e produção de textos; o despertar da curiosidade sobre os recursos lingüísticos da escrita; a uma relação mais criativa e participativa com conhecimento e maior autonomia discursiva. Com base no exposto consideramos que a prática clínica fonoaudiológica estruturada no uso social da escrita pode alavancar o processo geral de desenvolvimento da linguagem.

## Referências

- Balieiro CR. Vamos publicar um livro?: a pessoa deficiente auditiva e a escrita na clínica fonoaudiológica [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2000.
- Balieiro CR, Gallo SL. Escrita e surdez: uma proposta discursiva In: Massi GA, Berberian AP, Guarinello AC, editores. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus; 2003.
- Elias VM, Koch IV. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto; 2006.
- Gallo SL. Discurso da escrita e ensino. 2ªed. Campinas: Unicamp; 1995.
- Orlandi EP. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 3ªed. Campinas: Pontes; 2001.
- Orlandi EP. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ªed. Campinas: Pontes; 2001.
- Trenche MCB. Linguagem e surdez: considerações sobre práticas fonoaudiológicas. *Disturb Comun* 2002;13(2):257-76
- Trenche MCB, Balieiro CR. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda In: Berberian AP, Massi GA, Moride-Angelis, organizadores. *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus; 2006. p. 320-347.

**Recebido em** março/08; **aprovado em** dezembro/08.

### Endereço para correspondência

Maria Cecília B. Trenche  
Rua Álvaro Rodrigues 364 casa 1  
São Paulo – SP  
CEP 04582-000

**E-mail:** [cecilia@trenche.com.br](mailto:cecilia@trenche.com.br)