

Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita / *The speech genres as a proposal of phonoaudiological approach for subjects with complains of difficulties concerning reading and writing*

Rita Signor*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar parte de uma pesquisa em que se objetivou analisar a contribuição da teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003) para a prática fonoaudiológica (área de linguagem escrita). Para tanto, elaboramos uma proposta terapêutica e a aplicamos em uma situação de atendimento em grupo. Neste artigo, apresentamos excertos da interlocução com um dos sujeitos do grupo, em processo de escrita em um dos gêneros selecionados para o trabalho terapêutico: o gênero *peça de teatro*.

PALAVRAS-CHAVE: Queixas de dificuldades de leitura e escrita; Gêneros do discurso; Terapia fonoaudiológica

ABSTRACT

This work aims at presenting part of a research which objective was to analyze the contribution of Bakhtin's theory of speech genres (2003) for the phonoaudiological practice (area of written language). In order to do so, we developed a therapeutic approach and applied it in a group care situation. In the present article, we present excerpts from the interlocution with one of the subjects of the group, in the process of writing of one of the speech genres selected for the therapeutic work: the speech genre theater play.

KEY-WORDS: *Complains of difficulties concerning reading and writing; Theory of speech genres; Phonoaudiological therapy*

* Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CNPq, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; ritasignor@gmail.com

Introdução

A grande procura pelo atendimento fonoaudiológico por parte de sujeitos considerados (no contexto de suas escolas) portadores de supostos distúrbios/dificuldades de leitura e escrita, tem demandado a implementação de pesquisas na área de *intervenção* fonoaudiológica em linguagem escrita. Grande parte desses estudos, no entanto, fundamenta-se em concepções de linguagem que desconsideram a história do indivíduo e suas relações com o objeto escrito, gerando, em muitos casos, diagnósticos equivocados, desprovidos de análises linguístico-discursivas aprofundadas (MASSI, 2004). Isso nos remete também a reflexões quanto à atuação de alguns fonoaudiólogos que, distantes dos resultados de investigações de vezo sociodiscursivo que objetivam explicar os processos inter e intrassubjetivos de apropriação da escrita, se limitam a confirmar a suspeita da escola (BERBERIAN; MASSI, 2005). O aluno, por sua vez, duplamente *rotulado*, acaba por entrar em um processo de baixa autoestima quanto à sua condição de aprendiz e a assumir uma postura de rejeição em relação à escrita. Dizeres como *não sei, não consigo, tá tudo errado, né?* começam a fazer parte do discurso do sujeito que, afastado cada vez mais da escrita em construção, termina por absorver e sustentar uma postura de incompetência linguística. Em outros termos, o sujeito começa a se conceber como alguém que possui dificuldades de apropriação da leitura e escrita, desenvolvendo uma visão distorcida a respeito de si mesmo. Nos termos de Berberian:

É sob esse efeito de uma identidade estereotipada, dissecada por discursos e conhecimentos que se pretendem científicos, que processos de aquisição de escrita são abortados e, por conseguinte, crianças são marginalizadas pelo estigma dos distúrbios de leitura. É nesse contexto, de violência cultural e de exclusão social que as práticas fonoaudiológicas se inscrevem (2006, p.860).

O mais dramático, sob nosso modo de ver, é que detectado o “desvio”, parte-se para o “tratamento” fonoaudiológico. Grande parte das abordagens terapêuticas reflete práticas de leitura e escrita totalmente desprovidas de significação, com enfoque (principalmente) em aspectos formais da língua. Com base nessa perspectiva organicista, advinda das ciências naturais, a dimensão discursiva não é trabalhada, sequer considerada. Julgamos que essa conduta terapêutica alimenta no sujeito

sentimentos de incapacidade e insegurança, afastando-o ainda mais das possibilidades de apropriação da linguagem escrita.

Nesse sentido, torna-se relevante, na área da fonoaudiologia, a realização de pesquisas¹ que tomem a linguagem em sua dimensão constitutiva, histórica e social (BERBERIAN; MASSI, 2005; MASSI, 2007). Ao incorporar essa concepção, o sujeito passa a ser compreendido de outro modo. O processo de desenvolvimento da linguagem é visto aqui como fruto de interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nessa abordagem teórica, considera-se a singularidade do indivíduo no seu percurso histórico de apropriação da escrita. Desse modo, a produção escrita é vista como um processo em que o sujeito, ao usar a linguagem, faz uso não de um sistema de unidades linguísticas inertes, mas de signos linguísticos significativos, materializados em enunciados proferidos em dada situação social de interação. Ainda, entendendo que a linguagem escrita não pode ser tomada como um código a ser reproduzido, consideramos os “erros” ortográficos, principal fonte de encaminhamentos à clínica, como decorrentes de um processo histórico e social de apropriação do sistema escrito de uma determinada língua.

Considerando a problemática exposta, propusemos como *objetivo de pesquisa* (para a dissertação de mestrado) analisar o processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos de leitura e escrita, por um grupo de sujeitos encaminhados para atendimento clínico, a partir de uma proposta teórico-terapêutica embasada na noção de gêneros do discurso de Bakhtin, observando o papel que a mediação, embasada nessa perspectiva teórica, poderia desempenhar na atuação fonoaudiológica.

Para dar conta do objetivo delineado, elaboramos, desenvolvemos e avaliamos uma proposta de pesquisa e terapêutica, que configuramos como um estudo de caso de um atendimento fonoaudiológico em grupo. O grupo foi composto por cinco sujeitos, entre 11 e 13 anos, que foram encaminhados por suas escolas por apresentarem, segundo parecer dos professores, dificuldades relacionadas à linguagem escrita (compreensão e produção escrita). O atendimento clínico foi embasado na perspectiva

¹ A pesquisa apresentada neste artigo representa parte de uma dissertação de mestrado, realizada sob orientação da professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues. O estudo passou pela avaliação e aprovação dos Comitês de Ética da UFSC, sob número 132/2009, e do Comitê do HIJG, sob número 003/2009. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

enunciativo-discursiva de linguagem e a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso fundamentou teoricamente a atuação fonoaudiológica.

Assim, durante o processo, selecionamos um grupo de gêneros do discurso para nortear a nossa ação terapêutica: *romance*, *peça de teatro*, *cartaz de divulgação* e *sinopse*. Dentre esses, priorizamos a peça de teatro, sendo os demais decorrentes e necessários ao enfoque centrado em uma proposta de elaboração, publicação e encenação de uma peça. Para a escrita da peça de teatro, partimos da reenunciação de um romance lido em terapia. E para a publicação da peça em *site* e sua encenação, os sujeitos produziram os gêneros *sinopse* e *cartaz de divulgação*. Nesse contexto, os participantes da pesquisa se inseriram em uma série de práticas sociais de leitura e escrita visando à concretização da ação fonoaudiológica voltada para a apropriação, pelos sujeitos, das práticas de leitura e produção de textos², mediados por esses gêneros.

Os dados foram gerados no período de novembro de 2008 a janeiro de 2010. As sessões foram documentadas com auxílio de um gravador de áudio e de um diário de pesquisa. Outros instrumentos de pesquisa foram: questionários respondidos por escrito pelos pais, entrevistas com os pais, relatórios dos professores e prontuários médicos. As transcrições das falas seguiram a convenção da escrita. O atendimento foi realizado em uma sala do ambulatório de leitura e escrita de um hospital infantil. As sessões foram realizadas em grupo, com alguns atendimentos individuais.

Importante considerar que, para este artigo, por questões de espaço, apresentaremos parte da trajetória de um dos cinco sujeitos de nossa pesquisa, o sujeito L, e parte do procedimento terapêutico realizado com apenas um dos gêneros de discurso trabalhados em terapia, a peça de teatro.

Para dar tratamento analítico-qualitativo aos dados gerados nos episódios dialógicos, resultantes de um estudo longitudinal, tomamos a teoria enunciativo-discursiva explicitada por Bakhtin. Uma abordagem epistemológica sócio-histórica que se oriente pelas concepções bakhtinianas tem, como categoria central, o *dialogismo*, uma vez que busca atingir os sentidos estabelecidos e promovidos nas situações interacionais.

² A concepção de texto que adotamos nesta pesquisa é a de Bakhtin (2003), isto é, na qualidade de enunciado, que se manifesta na interação social. Assim, o texto só pode ser concebido na sua realidade concreta e viva, constituído por elementos verbais e extraverbais e, portanto, estabelecendo relações dialógicas com outros textos, anteriores e posteriores a ele.

1 Apresentação do caso

L é um menino que à época deste estudo tinha onze anos de idade e frequentava o quinto ano de uma escola municipal em Florianópolis, nunca tendo sido reprovado. Compareceu para avaliação de leitura e escrita por indicação da escola.

Vivia com os pais e um irmão pequeno (1 ano e 6 meses de idade). O pai de L é pedreiro e cursou até a segunda série do ensino fundamental. L dizia querer ser pedreiro como o pai. A mãe é do lar e afirmou ter concluído o ensino médio. Quanto aos hábitos de leitura, leem a *Bíblia* diariamente e alguma revista eventualmente.

Em resposta a um questionário e entrevista por nós realizados, a mãe comenta, com relação ao desempenho escolar do filho, que esse é bom, mas que L é muito distraído. No entanto, não reclama para ir à escola e gosta dos professores. Quanto aos deveres, segundo a mãe, L reluta para fazê-los e só os faz após bastante insistência. Relata ainda que ajuda o filho com as tarefas *quando ele não entende, mas geralmente faz sozinho*³, e completa [...] *ele tem muita dificuldade na escrita. A escrita dele acho que foi um pouco culpa da professora, pois ela deixou fazer letra de forma até a terceira série, agora ele tem dificuldade. Se a professora tivesse pedido letra cursiva no começo agora ele já estaria com a letra melhor.*

L recebeu diagnóstico neurológico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), com indicação de três comprimidos ao dia de um medicamento receitado para o “controle” dos sintomas. Em função disso, L afirmava ter muita dor de cabeça. Sugerimos à mãe que procurasse novamente a neurologista que o tratava a fim de explicar que o remédio estava causando efeitos colaterais, o que estaria certamente prejudicando o bem-estar de L. Nós (terapeuta), também em conversa com a médica de L, expusemos a situação, mas não foi possível chegar a um consenso naquele momento. Fizemos, então, um encaminhamento para outra neurologista, que tomando ciência do caso, recusou-se a interferir na conduta da colega.

Percebemos também que L desenvolveu uma dependência psicológica em relação ao medicamento. Notamos isso quando a mãe trouxe o filho em uma das sessões sem oferecer o remédio para L. Nesse dia, ele simplesmente dizia: “não consigo fazer,

³ Os trechos em itálico de toda a seção número 1 representam a escrita da mãe de L. Importante comentar que a escrita da mãe do sujeito foi citada na íntegra, da forma como consta no questionário respondido e entregue por ela.

tô sem... [disse o nome do medicamento], não consigo”. E só depois de conversarmos, é que conseguimos fazer com que ele realizasse as atividades de leitura e escrita. A mãe revelou, por meio do questionário escrito, não notar mudança nas atitudes do filho sob o efeito da medicação: *não vejo mudança, mas a professora falou que ele fica mais concentrado na sala de aula*. Acreditamos que talvez ele fique mais parado, por isso a professora avaliou como mais concentrado. Em sessão, não percebemos nenhuma alteração no comportamento ou na atenção de L sem o uso do medicamento. Aliás, L mostrou-se sempre comprometido e engajado em todas as atividades propostas nas sessões terapêuticas.

A avaliação fonoaudiológica recebida por L esteve pautada em uma concepção constitutiva de linguagem. Seu discurso escrito revelou que não possuía distúrbios/dificuldades de leitura e escrita, uma vez que suas produções textuais cumpriam a função de permitir a construção de sentidos por parte do leitor. No entanto, a aceitação para terapia deu-se em virtude da queixa apresentada pela escola e família, que repercutindo no discurso de L, fez com que ele desenvolvesse uma autoimagem negativa em relação à sua condição de leitor e autor, revelando para a terapeuta que não gostava de escrever porque não sabia escrever direito. O enfoque terapêutico teve como objetivo, desse modo, reverter essa condição. Atuamos na ressignificação da queixa através da aproximação de L com a linguagem escrita em meio a contextos de sentido.

Na sequência, tecemos algumas considerações acerca do processo terapêutico com o gênero peça de teatro.

2 O trabalho com o gênero de discurso peça de teatro

A seguir, um resumo das sessões de terapia relacionadas ao trabalho com o gênero *peça de teatro*:

*1ª sessão*⁴: apresentação dos objetivos do trabalho terapêutico e de pesquisa; conversa inicial a respeito do gênero peça de teatro (estudo dos aspectos históricos e da esfera da arte dramática, segundo Berthold (2008); Peixoto (1981).

⁴ As sessões de terapia tiveram, em média, três horas de duração.

2ª a 4ª sessões: seleção e leitura do romance (objeto de adaptação): *Goosebumps* – ele saiu debaixo da pia, de R. L. Stine.

5ª a 11ª sessões: 1 - leituras e análises de peças de teatro em diferentes modalidades (drama, comédia e tragédia). 2 - estudo das propriedades textuais do gênero peça de teatro, como marcação das microrrubricas e macrorrubricas⁵, segundo Cobra (2009). 3 - leituras de entrevistas com dramaturgos e elaboração de entrevista para um dramaturgo. 4 - leituras de trechos das obras *Clarissa*, de Erico Veríssimo, e *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer, para comparação entre gêneros (romance e peça de teatro). Esta atitude objetivou clarificar alguns aspectos relacionados à composição textual do gênero *peça de teatro*, como, por exemplo, a questão dos tempos verbais (tempo presente – nas indicações de cena – na peça, e tempo pretérito no romance). Para isso, estudamos a função social de cada gênero (interação imediata com o público na peça de teatro e interação distante no romance).

O grupo, antes de iniciar a escrita da peça, assistiu a uma peça de teatro, no teatro da UBRO, em Florianópolis. Isso aconteceu no final de semana.

12ª a 18ª sessões: escrita da peça (parte 1): os vinte e nove capítulos do romance *Goosebumps*: ele saiu debaixo da pia foram divididos entre os sujeitos para que eles realizassem a reenunciação do gênero *romance* para o gênero *peça de teatro*. Essa primeira parte de escrita foi centrada nos seguintes aspectos: indicação dos personagens no canto esquerdo da página e marcação das microrrubricas.

19ª a 21ª sessões: escrita da peça (parte 2): após união dos capítulos⁶ do romance reenunciados para a peça de teatro, o grupo procedeu à divisão da peça em cenas (pautada na entrada e saída de personagens) do texto produzido pelo grupo. Também realizaram a marcação das macrorrubricas.

22ª a 25ª sessões: após o processo de escrita foi realizada a revisão da peça inteira produzida pelo grupo. Cada integrante revisou inclusive a parte escrita pelos colegas.

As demais sessões, 46 ao todo, foram destinadas aos ensaios, encenação e também ao trabalho com os gêneros *sinopse* e *cartaz de divulgação*.

⁵ As rubricas são divididas em macrorrubricas e microrrubricas. As primeiras indicam o que ocorre em cena, se é dia ou noite, se a cena é interna ou externa, e traz indicações para a composição do cenário. Também é chamada de *vista* e fica no centro da página, na parte superior de cada cena, escrita em itálico ou em letra maiúscula. A microrrubrica é mais específica, encontra-se no corpo do texto e afeta a ação cênica; são divididas em objetivas e subjetivas. As microrrubricas *objetivas* se referem à movimentação dos atores e as *subjetivas* indicam estados emocionais dos personagens, bem como o tom das falas (COBRA, 2009).

⁶ A terapeuta digitou, preservando a escritura dos sujeitos, todas as produções individuais, unindo-as em uma peça completa. Entregou uma cópia para cada participante do grupo para o seguimento do procedimento terapêutico.

3 O processo de escrita de L⁷.

A seguir, o primeiro texto (completo) produzido por L (em sessão individual), referente à reenuniação de parte do capítulo cinco do romance.

[19/03/2009] Produção textual de L
PAI – (meio atordoado) – O que aconteceu? Acho que estou bem, acho que quebrei o tornozelo.
MÃE – Daniel ponha um pouco de gelo para seu pai. Kat, pegue uma bebida gelada para ele. Agora, querido, me conte o que aconteceu.
[Kat – volta com o copo de água na mão]
MÃE – (assustada) – Kat, você empurrou o seu pai?
PAI – Kat, porque você empurrou a escada?
KAT – O que? Não estou entendendo. – Eu não empurrei você. Eu nunca faria isso.
MÃE – depois falamos sobre isso mocinha.
KAT (falando sozinha) – masquecoisa estranha, Daniel e papai pensaram que eu empurrei eles (olha para a esponja que comestava a palpitar com força). Estou ficando com medo dessa coisa.
MÃE (chama KAT para ir até a sala de visitas) – acho que seu pai só torceu o tornoselo.
KAT (sentada na escrivania escrevendo) – Nossa esta lista de convidados para meu aniversário tem que estar pronta para sábado! (ouve daniel e carlo conversando).
Daniel – Olhe só... parece uma esponja velha mas esta viva! Aposto que é uma criatura pré histórica, como o dinossauro.
KAT – (levanta de um salto e sai correndo do quarto) – Ei! (grita para seu irmão). O que você está fazendo com isso? (aponta para a esponja) eu joguei essa coisa fora.
DANIEL – eu achea esponja no lixo, isso é legal de mais para jogar fora. parece uma esponja que diferença faz.
KAT – toda a diferença do mundo (fala irritada). isso não é uma esponja. Eu pesquizei sobre esponjasna enciclopédia (tira um livro da partileira) você devia ter deixado isso no lixo, de verdade.

Explicitamos, abaixo, excertos da interlocução que originou a produção textual acima.

(1) [19/03/2009]
T⁸: Antes de começar, diz uma coisa pra mim. Você vai escrever um roteiro para quem?
L: Pra quem?... Pro público!
T: Opa, falou bonito. Que público?
L: Que vai me ver!

⁷ Referente à 12ª sessão terapêutica; L já havia, portanto, realizado 11 sessões de terapia.

⁸ A pesquisadora recebeu o T devido à sua condição de terapeuta.

T: Tá, em última instância é pra um público sim, mas antes da peça ser encenada, quem vai ler o roteiro?

L: Ninguém vai ler.

T: Como ninguém vai ler? E os atores, vocês, vão encenar a peça de que jeito? Vão inventar as falas?

L: ahn... a gente lê, depois a gente apresenta.

T: Então, primeira coisa antes de escrever: tô escrevendo pra quem ler? Essas pessoas vão ter que entender o que eu escrevi, então tenho que tentar deixar tudo bem explicado: quem fala, pra quem fala, o que cada um tem que fazer, meu texto não pode ter pulos [...]

O episódio ilustra a premissa que, em uma situação de produção de linguagem, faz-se necessário situar as condições em que esta produção ocorre. Fomos insistentes em algumas questões com nossos sujeitos, sempre trazendo a importância de se ter definido, no processo da escrita, o auditório social. Atitude essa reiterada nos encaminhamentos terapêuticos que fizemos com o sujeito L e baseada nos postulados de Bakhtin. Nos termos do autor (BAKHTIN, 2006, p.118), “a situação dá forma à enunciação”, uma vez que “a própria realização do signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais”. Logo, é a situação social imediata e ampla que determina completamente a estrutura da enunciação.

Desse modo, trazer à tona algo ignorado pela tradição escolar, a saber, o outro, a situação de produção de linguagem, a própria língua viva, é terapêutico, pois ao trazer o outro para a interação, ou melhor, ao adentrar as relações de sentido presentes na enunciação, estamos, como terapeutas, agindo para proporcionar experiências significativas em torno da linguagem e, conseqüentemente, aproximando o sujeito da linguagem escrita, nosso objetivo. Percebemos, no diálogo acima, que L já traz para a interação seu auditório, *o público* que assistiria à encenação da peça produzida, e isso, em termos terapêuticos, já representa um avanço; uma ação de compreensão. Essa *ação compreensiva* representa que o sujeito estava desenvolvendo o seu conhecimento sobre práticas sociais de leitura e escrita. Ao pensarmos nas relações de mediação, na aprendizagem em situação de clínica, e na prática decorrente dessa relação, sustentamos na noção de que a experiência verbal individual toma forma e se desenvolve na interação contínua com a experiência verbal alheia, conforme Bakhtin.

Para Bakhtin (2003), a palavra existe em três aspectos: primeiro, como *palavra de ninguém*; neutra nesse sentido. Depois, como *palavra do outro*, já que o enunciado alheio carrega um sentido, uma expressividade e uma intenção que ao outro pertence,

fazendo com que o outro tenha a “posse” da palavra no momento do uso e, finalmente, como *minha palavra* [na verdade *minha-alheia* ou *alheia-minha*], pois quando fazemos uso das palavras, quando as trazemos para compor o nosso enunciado, elas passam a ser nossas, já que as usamos com uma expressividade discursiva singular.

Essas questões servem para nos auxiliar neste trabalho analítico. Podemos trazer essas considerações para a situação de mediação e aprendizagem estabelecida em nossa interação. No caso de L, por exemplo, qual poderia ser o significado da palavra *público*? Oriundo da tradição escolar em que o aluno geralmente não é conduzido a mobilizar o seu querer-dizer, pois não tem a quem dizer, portanto, não tem razões para dizê-lo (GERALDI, 1997), o aluno não vê o público porque este público não existe ainda para ele. Para L, no início da terapia fonoaudiológica, a palavra *público* não tinha o sentido que foi adquirindo ao longo da intervenção terapêutica. Com o decorrer das sessões de terapia, em que juntos fomos realizando leituras e análises de textos, fomos gradativamente, e sempre, trabalhando com a noção de *auditório* e a tomando como horizonte para a produção escrita. Na fase mais inicial da terapia, poder-se-ia dizer que, provavelmente, a palavra *público* era palavra do outro (da terapeuta). Com o passar do tempo, nas sessões subsequentes, o *auditório* foi assumindo uma significação e se tornando palavra de L (*minha-palavra*) na medida em que ele a usava com propriedade, pois dava sentido a ela. Este fato pode ser observado, uma vez que L trouxe o público para a produção de seu discurso. Se formos pensar esquematicamente, então, a aprendizagem seguiria o seguinte movimento: palavra do outro > minha palavra – alheia/minha. Fechamos nossas considerações nos reportando às palavras de Geraldi que, parafraseando Bakhtin, diz o seguinte:

[...] A língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações. Por isso, *a aquisição da linguagem* [oral], como salienta Bakhtin (1974), *dando-se pela internalização da palavra alheia* (a palavra do adulto, especialmente da mãe) *é também a internalização de uma compreensão de mundo*. As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos nos sujeitos que somos, e com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras (GERALDI, 1998, p.67, grifo nosso).

Ainda, trouxemos para a interação a discussão sobre o papel do interlocutor mais imediato, a saber, os colegas de L que representariam os papéis para o público assistir, para que, com base nessas considerações, o sujeito desse início a seu processo de escrita da peça, que pormenorizamos a seguir:

(2) [19/03/2009]

L: (começa escrevendo). T, não bota o “ele murmurou”, só “o que aconteceu”?

T: O que que aconteceu com o pai?

L: Não sei, não tá escrito.

T: Então, você vai ter que dar uma olhada no capítulo que vem antes. Dá uma lida na parte final pra gente entender melhor.

[...]

L: Ele escorregou e caiu da escada.

T: Ele disse murmurando? Coloca... (olha o texto)... Será que não é melhor colocar meio atordoado? O pai disse... meio atordoado.. o que aconteceu?

L: (escreve a indicação sem os parênteses e a T avisa) e daí bota o resto da fala?

T: Isso aí.

L: Agora T... eu ponho aqui “mãe” e a fala da mãe.

T: Isso.

L: T, precisa colocar que ela trouxe a água?

T: Você acha importante colocar?

L: Acho.

T: Então coloca.

[...]

L: E a gente vai ter que decorar as falas todas?

T: Vamos ter que ver... vocês vão ter que ler tudo, claro, mas decorar só a de cada um mesmo.. Mas não precisa decorar, decorar, falar igualzinho, tem que saber mais ou menos o que vai falar... pode improvisar também... fica legal... fica mais natural até... mas não pode sair inventando qualquer coisa, tá?

L: Ah, bom.

T: Ah bom, por quê? E se tivesse que decorar?

L: Ah, ruim.

T: Ah ruim, por quê?

L: Porque agora eu só tomo [um comprimido] por dia...

T: Ah, L, o que que [o comprimido] tem a ver com isso?

[...]

T: Faz o quê? [pergunta sobre o julgamento de L em relação ao efeito da medicação sobre ele]

L: Faz eu conseguir estudar e ficar na cadeira...

T: Oh L, então, sem [o comprimido] você não para na cadeira? Olha o que cê tá dizendo... E aquele dia? [Dia em que L. veio à sessão sem tomar o medicamento]. No início ficou dizendo “não consigo”, “não consigo”, depois esqueceu da existência [do medicamento] e fez tudo igual.. tudo igualzinho.. Leu, escreveu, conversou, tudo igual... [...]

Pensa um pouco [...] faz um tempo eu tava num curso, aí quem tava dando o curso era um neurologista lá de SP, muito fera o cara, conhecido, sabe. Bom, ele tava alertando a gente, só tinha fono, então, ele tava dizendo pra gente saber diferenciar o que era hiperatividade de verdade [...]

L: [...]

T: É. Pra você ver... num caso assim tudo bem... agora pensa em você e me diz.. Você é hiperativo? Você sentado aí na cadeira, lendo, escrevendo na boa, conversando comigo... Você é hiperativo? Você tomou [um comprimido] de manhã pra ir pra escola.. agora já acabou o efeito [do remédio⁹] e você continua do mesmo jeito, é ou não é?

L: (silêncio, aperta os lábios e fica olhando pra T, depois abaixa a cabeça e continua).

[...]

(L escreve a indicação de cena e não coloca os parênteses).

T: Ficou faltando o quê?

L: Falta nada.

T: Tem que colocar os parênteses. Lembra daquela história que a gente conversou, quando a gente leu uma parte da *Clarissa* e do *Crepúsculo*? Até aqui mesmo, quando a gente foi lendo o *Goosebumps*, que a parte narrada vira indicação e fica no tempo presente? Lembra?

L: E eu não fiz assim?

T: Fez. Tá certo. Só faltou os parênteses. Por que que a indicação fica em parênteses e que os verbos da indicação ficam no tempo presente?

L: Ih... Verbo no presente? Porque apresenta lá no palco...

T: Por que entre parênteses?

L: Não sei não.

T: (explica)

O início da produção de L seguiu em um processo de construção conjunta (terapeuta e sujeito/paciente) como ocorreu com os demais colegas do grupo terapêutico. Percebemos que ele realizou uma série de perguntas durante a escrita da peça e suas questões foram bastante pertinentes. Mostraram o conhecimento que ele já possuía sobre o gênero em estudo e expressaram também suas dúvidas, algo importante em um procedimento terapêutico em que se visa o desenvolvimento do sujeito/paciente na/pelas práticas sociais de leitura e escrita.

Importante considerar também como L estava preocupado com o momento da encenação – *vai ter que decorar todas as falas?*. Podemos observar pelo episódio dialógico acima que sua preocupação na realidade estava ligada a uma autoimagem negativa. Como ele tomava três comprimidos de um medicamento para TDAH ao dia e,

⁹ O medicamento ingerido por L apresentava um efeito de 4 horas de duração no organismo. Vale comentar que o medicamento “promete” agir no controle dos sintomas por determinado período. Após o efeito, os sintomas voltam a aparecer. Neste trabalho optamos por omitir o nome do medicamento.

devido aos efeitos colaterais, sua neurologista (após alguma resistência) acabou reduzindo a dose para um comprimido ao dia, L estava tenso com o fato de talvez não conseguir decorar as falas em decorrência da redução do medicamento. Acreditando que a função do terapeuta passa por desconstruções de posturas e atitudes construídas e enraizadas historicamente, vimos a necessidade de mostrarmos a L nossa postura frente ao uso da medicação em questão para que pelo menos ele começasse a refletir sobre a sua situação.

O trabalho com os gêneros do discurso, embasado na teoria de Bakhtin, pode ter um peso importante para tentarmos reverter tal situação, para que, através das relações de sentido em torno da linguagem, o sujeito/paciente possa ir conhecendo suas possibilidades em relação à sua aprendizagem.

Voltando ao episódio acima, com o objetivo de descaracterizar a imagem do sujeito/paciente de que ele só conseguia se ater e aprender fazendo o uso do medicamento, fomos tentando fazê-lo pensar em algumas questões como o fato de certa vez ele ter vindo à sessão sem ter tomado o remédio e mesmo assim ter agido e realizado as atividades normalmente, sem qualquer tipo de problema (após resistência inicial). Também trouxemos o discurso de outro médico, de um curso que havíamos assistido, para que L percebesse que mesmo entre os próprios médicos não existe um consenso em torno da conduta a ser tomada. Nosso objetivo foi alertar o sujeito, mostrar o outro lado, fazê-lo crer que não existem verdades absolutas ou únicas, e que nós devemos sempre questionar, investigar, refletir e não aceitar os discursos alheios e tomá-los como nossos simplesmente. Isso é terapêutico. Podemos refletir sobre a realidade social e ideológica da constituição da consciência juntamente com Bakhtin:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se puramente como um fenômeno socioideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores socioideológicos (2006, p.59).

O fato de L acreditar que possui um distúrbio de comportamento demonstra os valores assumidos de seu grupo social. Em seu discurso se faz presente a voz do

médico, a voz do professor, a voz da mãe que certamente também está atravessada pelo discurso do médico e pelo discurso do professor. O fato de o enunciado de L apontar para um campo de forças discursivas nos conduz a acreditar que ao assumir uma postura dessa natureza (de alguém que possui um problema comportamental, de aprendizagem), o sujeito tende a se colocar nessa posição e nela permanecer. É responsabilidade do terapeuta ressignificar noções cristalizadas por discursos que se dizem científicos.

O discurso do *não consigo sem [o medicamento]* pode tomar outro sentido se o sujeito for gradativamente se conscientizando que sua realidade pode ser diferente, ou seja, a função do terapeuta reside na desestabilização de discursos inscritos no universo social mais amplo dos sujeitos em atendimento. Com relação à leitura e escrita, por exemplo, o próprio sujeito vai se dando conta, à medida que se aproxima da linguagem escrita, que sua recusa por práticas de leitura e escritura provém não de uma dificuldade real de aprendizagem, e sim de uma relação negativa com a escrita decorrente, provavelmente, de condutas pedagógicas inadequadas. E à medida que percebe suas possibilidades em relação à linguagem e vai gradativamente se apropriando de sua modalidade escrita, o sujeito tende a assumir uma postura diferenciada enquanto indivíduo que se relaciona e se expressa pela/na linguagem. Postura esta que revela um sujeito que aprende, afirma, contradiz; alguém que se permite *ser* e conhecer a realidade e valores do grupo letrado com o qual convive.

Durante a interação fomos ainda descobrindo outras reflexões de L relacionadas ao processo de reenunciação:

(3) [19/03/2009]

L: Aqui não sei como fazer, tem muita coisa. A Kat não tá falando com ninguém, mas tá falando.

T: Ela tá falando com ela mesma: “O que está acontecendo aqui? Eu me perguntei”. Ela se pergunta... Ah, acho que dá pra... por Kat e falando sozinha entre parênteses.

L: Ela falando sozinha lá no palco?

T: Você não fala sozinho de vez em quando?

L: Eu não!

T: Pois eu falo.

L: Eu não tô doido.

T: Já que você acha tão estranho assim alguém falar sozinho, dá outra sugestão, porque a Kat precisa falar...

L: (silêncio)

T: O D [colega de terapia] também veio com essa... Tem que ver que os personagens não são vocês... vocês não são os personagens... Que nem eu falei pro D, a J [colega de terapia] pode achar coisa de doido

falar sozinho e a Kat [personagem que seria representada por J] achar normal...

L: A Kat? A Kat não existe, T. A Kat é morta...

T: Quando a gente lê um livro, quando a gente ouve uma história... o que que acontece dentro da cabeça da gente?

L: Nada. Dentro da cabeça?

T: Quando a gente tava lendo o livro... lembra aquela vez que os meninos tavam andando de bicicleta? Lembra o que você me disse no ouvido aquele dia?

L: Hum...Que eu não ia poder fazer... porque eu não sei andar de bici..

T: A gente imagina L. Na cabeça da gente os personagens eles existem, nos livros eles existem, nas histórias contadas eles existem, no teatro eles existem, na TV, no cinema... Só que quando você tiver lá no palco... ou agora... agora você tá botando as falas, né? Não é você, é o personagem... Você vai representar o Carlo, você não é o Carlo...

L: E eu não sei andar de bicicleta e o Carlo sabe!

T: Tá vendo!

Observamos no discurso de L algo que já tínhamos visto no discurso de outro colega do grupo, o fato de eles terem certa dificuldade em se distanciar, no ato da escrita, dos personagens. Possivelmente pela simples razão de eles mesmos terem de representar os papéis, operavam com a linguagem em uma espécie de encarnação do personagem. A fim de provocar o distanciamento necessário à atividade de criação, fomos mostrando aos integrantes do grupo que eles na realidade iriam realizar um trabalho de representação e que, do mesmo modo, com a escrita da peça, eles estavam escrevendo as falas dos personagens, estavam montando as ações dos personagens e não as deles mesmos. Sobre a atividade do autor-criador, Bakhtin diz o seguinte:

Enquanto o dominante artístico na construção da imagem da personagem, a autoconsciência já se basta por si mesma para decompor a unidade monológica do mundo artístico, desde que a personagem seja realmente representada e não expressa enquanto autoconsciência, ou melhor, não se funda com o autor nem se torne veículo para sua voz, desde que, conseqüentemente, os acentos da autoconsciência da personagem estejam realmente objetificados e a própria obra estabeleça a distância entre a personagem e o autor. Se não estiver cortado o cordão umbilical que une a personagem ao seu criador, então não estaremos diante de uma obra de arte, mas de um documento pessoal (2008, p.57-58).

Intentamos provocar reflexões sobre o sentido do distanciamento autor/obra a fim de evitar que eles confundissem o trabalho de (re)criação/reenuniação com a expressão de enunciados/attitudes pessoais. Podemos observar que L parece

compreender o que estávamos querendo dizer, tanto que comenta que o Carlo sabia andar de bicicleta e ele não, demonstrando já estar se distanciando de seu personagem. A propósito, trouxemos o episódio da bicicleta para que ele se recordasse como vivenciamos as cenas em nossas mentes e que, por esse motivo, os personagens eram ativos e, porque não, “vivos” dentro de nós.

Após a produção do texto acima, L seguiu em procedimento terapêutico, recebendo alta dez meses depois. Antes da alta produziu um texto – *O teatro e eu* – dirigido para os próximos participantes do trabalho com o gênero peça de teatro. Nesse texto, L diz, em relato sobre sua experiência, que *se apaixonou pelo teatro desde o primeiro ensaio*.

Considerações finais

O mais importante ao término deste trabalho é, sob nosso modo de ver, refletirmos sobre o sujeito bakhtiniano, *o sujeito relacional*, aquele que se constitui pela linguagem [e que se apropria da linguagem] na relação com o outro.

É em uma atmosfera heterogênea, inserido em uma realidade de múltiplas relações, que o sujeito vai se constituindo discursivamente, apreendendo essas vozes sociais. “É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p.84).

Pan (2006, p.88), ao discorrer sobre a questão da subjetividade nos processos de letramento escolar, pergunta: como tem sido analisado o discurso da escola sobre o aluno? Ainda, como a subjetividade é produzida nesse universo discursivo, em que estão representados os bons alunos, os maus alunos, os “fortes”, os “fracos”, os “disléxicos”, os “deficientes”? Para a autora, “a instituição escolar e o discurso pedagógico atualizam as interpretações sobre a criança por meio de estratégias de normalização”. A criança *desviante*, diz a autora, esconde dispositivos de normalização aparentes nesse universo discursivo.

Para o fonoaudiólogo, interessa compreender a história do *sujeito relacional*, constituída nas interações sociais pelos discursos que se engendram na vida social desse sujeito. Essa compreensão é necessária para que o fonoaudiólogo possa partir de uma

proposta terapêutica pensada na *ressignificação* da queixa (atravessada por tais discursos). Nosso percurso analítico esteve centrado nas fronteiras entre esferas (BAKHTIN, 2003), a esfera da clínica fonoaudiológica e a esfera da escola, e é nessa fronteira que operamos na produção de *novos sentidos* para os sujeitos em suas relações com a linguagem e consigo mesmos. Pan (2006) considera que no caso das dificuldades dos sujeitos perante a apropriação da língua escrita, escola e especialistas se concentram em análises *avaliativas* (que se aproximam de uma crença vaga e universal) das produções de linguagem infantis. Os sujeitos/alunos/pacientes circunscritos nesses meios produzem discursos que materializam, ao mesmo tempo em que denunciam, práticas educacionais que impõem uma homogeneização, massificação, e que se mostram avessos quando alguém se diferencia daquilo que é esperado.

Cabe a nós, fonoaudiólogos, como um desafio, adentrar a polifonia dos discursos e juntamente com os sujeitos, marcados pelo estigma da *incapacidade* linguística, construir possibilidades de gerar novos sentidos nas vivências mediadas pela língua escrita. Pensamos que nesse processo de ressignificar discursos e vivências, insere-se um trabalho voltado para o uso da língua em contextos de sentido. Nesse ponto investimos na teoria de gêneros de Bakhtin (2003), uma vez que, ao trazermos o mundo da leitura e da escrita para o mundo da vida, atuamos na ressignificação do discurso da *incapacidade linguística*, por meio da (re)constituição de uma subjetividade permeada por outros discursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BERBERIAN, A. P. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: Lopes Filho, O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2006, p.846-861.

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. M. A clínica fonoaudiológica voltada para os chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva de linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v1, n 10, p.43-52, 2005.

BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.; MASSI, G. *Letramento: referenciais em educação e saúde*. São Paulo: Plexus, 2006.

BERTHOLD, M. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COBRA, R. Q. *Noções de teoria do teatro*. Disponível em: [http://www.cobra.pages.com.br]. Acesso em: 5 de janeiro de 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola: São Paulo, 2009.

GERALDI, W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Portos de Passagem*. Martins Fontes, 1997.

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

_____. *A outra face da dislexia*. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2004.

PAN, M. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE ANGELIS; C. E MASSI, G. (Org). *Letramento: referências em educação e saúde*. São Paulo: Plexus: 2006, p.66-116.

PEIXOTO, F. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Aprovado em 28/01/2011

Recebido em 17/03/2011