



## *A LINGUAGEM NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA: IMPLICAÇÕES DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA*

*Ana Paula Santana\**

### **Introdução**

Segundo Lacerda e Mantelatto (2000), tradicionalmente os fonoaudiólogos realizam sua prática clínica sem a reflexão necessária sobre a concepção de linguagem que a permeia e agem impelidos por uma técnica sem avaliar suas conseqüências e suas origens. Arantes (1994) também relata que, quando observamos a história da Fonoaudiologia, a reflexão sobre a linguagem e as possibilidades de sua apropriação pela criança têm estado esquecidas. A preocupação tem sido exclusivamente ligada à supressão de sintomas. Isso fez com que a linguagem fosse marginalizada.

A preocupação com a reflexão sobre a concepção de linguagem na clínica fonoaudiológica pode ser considerada ainda recente e decorre dos estudos que

---

\* Fonoaudióloga, Mestre em Linguística (IEL/Unicamp), Doutoranda em Linguística (IEL/Unicamp).

têm como base uma teoria sócio-interacionista (Freire, 1994; Lier, 1994; Friedman, 1996; Tubero, 1996; Santana, 1999; dentre outros). Há muitos fonoaudiólogos que continuam trabalhando em uma abordagem mais formalista, preocupados apenas com os aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, deixando de lado os aspectos discursivos. E estes, ressaltado, são tão importantes quanto os outros.

Essa visão simplista, descritiva e classificatória, que tem acompanhado a Fonoaudiologia durante muito tempo, também serviu como base para a avaliação e para o tratamento das alterações de linguagem. Nesse caso, a fala é compreendida como um ato motor propriamente dito, basicamente como produção articulatória. Sendo um ato essencialmente motor (e não simbólico, interativo, cognitivo, em suma, um ato lingüístico), pode ser ensinado e corrigido.

Partir dessa concepção implica ter como objetivo terapêutico um falante “ideal”. Ou seja, as diferenças não são permitidas, mas sim condenadas. Esse tipo de procedimento apenas resalta o quanto os falantes “anormais” se distanciam dos ditos “normais”. A linguagem oral acaba por ter um papel definidor do que seria normal ou patológico. E assim, aquele que tem dificuldades de linguagem passa a ter um *status* que o representa socialmente: de mau falante<sup>1</sup>, ou de não falante. Essa cobrança do “bem falar” se dá em relação a todos que fogem à norma: todos devem falar bem, ler bem e escrever bem para serem valorizados. Isso ocorre porque há relações complexas de poder e de dominação que estão por trás da “boa” utilização da linguagem. Na sociedade em que vivemos, as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita ou encoberta com base em suas capacidades lingüísticas, medidas no metro da gramática normativa padrão. Há discriminação, portanto, com base na legitimação do saber e da língua.

---

1. Friedman (1996) ressaltado que, em função de uma “ideologia do bem falar”, que está latente na subjetividade, geram-se relações de comunicação nas quais certos padrões de produção articulatória podem não ser aceitos, seja pelos que ouvem esse padrão, seja pelos próprios sujeitos que o produzem. A não aceitação do padrão articulatório, por sua vez, quando vivenciada de forma significativa ao longo do tempo pelo sujeito que fala, diante da ideologia do “bem falar” latente na subjetividade, tem o potencial de mobilizá-lo na tentativa de falar bem. Há, assim, uma relação de mútua determinação, inter e intra-subjetiva, entre a “ideologia do bem falar” e a “imagem estigmatizada do falante”.

Esse processo ocorre tanto em contexto normal (quando são discriminados os analfabetos, os pobres, etc.) quanto em contexto clínico, no qual, de fato, é feita uma cisão, referendada por uma autoridade, quando se deixa de ser normal e passa-se a ser patológico. Há uma linha tênue que delimita o que pode ser considerado normal. Tanto a distância quanto o grau de proximidade com a normalidade são medidas pelo avaliador geralmente por meio de procedimentos fechados de avaliação. Esse avaliador ocupa sempre o espaço da norma e, por isso, julga-se superior, tendo o poder de definir quem foge a ela (Foucault, 1994). Nesse caso, o indivíduo não pode ter características particulares, já que sua individualidade “compromete” a norma. Em outras palavras, a individualidade (falar rápido demais, hesitar, por exemplo) é vista como um desvio e, portanto, deve ser corrigida. Essa correção tem a função de adequar o sujeito ao que deve ser considerado normal e evitar a discriminação. Discriminação cujos alvos são os gogos, os afásicos, os surdos, os analfabetos, enfim, todos aqueles que fogem à norma vigente (falar bem, escrever bem, etc.). O avaliador acaba por ter um papel definido: caracterizar os desvios e propor ajustes e/ou compensações. O problema é que os procedimentos avaliativos comumente têm estabelecido como “normal” um falante ideal e um escritor e um leitor também ideais<sup>2</sup>. Os testes têm como base a norma padrão do português (falado e escrito) e não levam em conta nem as diferenças socioculturais nem a relação particular de cada sujeito com sua linguagem.

### **A difícil tarefa de avaliar a linguagem**

Tradicionalmente, avaliar implica medir, mensurar, aferir o quanto o indivíduo se aproxima ou se afasta do que é considerado normal. A avaliação passa a ser, nesse caso, o momento definidor entre a normalidade e a doença. Por essa razão, a abordagem utilizada para analisar a linguagem é tão importante quanto os procedimentos ou testes utilizados. Será que esses testes conseguem dar conta da complexidade da linguagem?

---

2. Refiro-me aqui a leitor como aquele que lê e a escritor como aquele que escreve.

Muitos procedimentos avaliativos propostos têm como base, em geral, testes com procedimentos fechados (álbum fonético, estórias predeterminadas, repetição de palavras, tarefas descontextualizadas, etc.). Esses testes, em geral, indicam um mesmo tipo de procedimento com pequenas modificações, ou seja, tarefas descontextualizadas, sem qualquer valor intersubjetivo ou social. A avaliação da linguagem escrita também é realizada da mesma maneira que a oralidade. O sujeito é avaliado exatamente como os alunos nos bancos escolares, por meio de tarefas fragmentadas, como cópias, ditados, leitura em voz alta, palavras sem sentido, fáceis e difíceis, letras isoladas. Alguns testes ainda são mais específicos e vão em busca dos erros, propõem leitura e escrita de palavras e não-palavras; palavras de ortografia regular e irregular.

Vale lembrar que falar, ler e escrever sílabas, palavras ou mesmo frases isoladas não é o mesmo que falar e escrever textos. A língua não existe em torno de sílabas, palavras ou frases isoladas, mas como texto. Por exemplo, ao ler palavras isoladas e desconhecidas, o sujeito é obrigado a silabá-las ou soletrá-las porque não há contexto que sirva de referência para a atribuição ou constituição de sentido. A postura teórica utilizada nesses testes empenha-se em elaborar formas de avaliação dos componentes da linguagem, como se esta pudesse ser vista de fora quando, na verdade, estamos sempre “imersos nela”. Essas formas de analisar buscam e encontram os desvios através da própria concepção de linguagem que assumem, anulando, assim, a possibilidade de entender o trabalho do sujeito sobre a língua e seus vários recursos expressivos.

Observa-se, então, que algumas tarefas propostas nos testes têm um conteúdo capaz de estimular atividades metalingüísticas específicas que podem ser tomadas como déficit, pois exigem que o sujeito opere sobre a linguagem abstraíndo seu uso efetivo e negligenciando os aspectos convencionais e interacionais. As condições de produção desses testes não favorecem o desencadeamento dessa atividade, e as hipóteses e reflexões que o sujeito eventualmente constrói e explicita perdem-se por não estar, esta atividade, incorporada ao ponto de vista do examinador, privando-o de conhecer esse percurso pessoal, variável de sujeito a sujeito (Coudry, 1986/1988).

É por essa razão que há a preocupação com a maneira pela qual a linguagem é avaliada, a fim de que ela não privilegie apenas a atividade metalingüística

sobre todas as outras. Esse tipo de avaliação teve como base uma concepção de linguagem enquanto código, e essa concepção não dava, como não dá, conta de descrever as diferentes faces do objeto lingüístico – para além de uma metalinguagem gramaticalmente concebida (Santana, 1999).

Ainda há um outro fator importante. Geralmente, o avaliador considera como correto apenas a palavra e/ou a história já predeterminada. Ou seja, o sujeito praticamente não tem oportunidade de produzir o “seu” discurso, ele deve adivinhar o discurso correto, aquele esperado pelo avaliador. Não se aceita que o sujeito dê uma outra interpretação a uma gravura, nem que não reconheça o desenho apresentado, por exemplo. A ênfase sempre está nos erros e não nos acertos. Ressalte-se que os erros, muitas vezes, dão evidências do funcionamento da linguagem.

Segundo Figueira (1996), os erros nada mais são do que as marcas daquilo que está sendo rearranjado na produção lingüística da criança. A criança opera sobre os objetos lingüísticos na medida em que relaciona elementos, neles reconhecendo formas, investindo na significação. A morfologia é adquirida pela criança diante de operações sobre a língua. A criança constrói a língua como um sistema de regras: descobrindo relações, uniformizando tratamentos, regularizando formas e estruturas, numa direção muitas vezes inesperada e surpreendente para o adulto. Há, nessa fase, todo um conjunto de hipóteses lingüísticas que a criança monta: nos padrões regulares e irregulares de conjugação (*fazi, fazeu, di, dizeu, quisei*), na formação de novos verbos (*deslaça, desfecha, desabre, desmurcha, desmuda*), nas formas derivadas por regressão (*a pinga por a gota, a passa por a catraca, o empurro por o empurrão, o apanha por o tapa*), nas formas sufixadas por “dor” (*roubador por ladrão*), nas formas sufixadas por “ção” (*a demoração por demora*).

Na prática clínica, quando encontramos esse tipo de “erro”, dificilmente faz-se relação com as hipóteses do sujeito sobre a língua. Ao contrário, os “erros” são vistos como um desvio, uma pontuação negativa que afasta o sujeito da linguagem adequada.

Arantes (1994) ressalta que o momento da avaliação (e do diagnóstico) sempre deixa em aberto um leque de possibilidades interpretativas definidas a partir da concepção de linguagem do clínico. No entanto, essa concepção nem sempre é explicitada por ele.

É importante ressaltar que não se trata de privilegiar um modelo teórico em detrimento de outros, mas sim de tomar como referencial, para a avaliação, uma concepção de linguagem como processo sócio-histórico, cuja origem possa ser rastreada em práticas discursivas, recolocando a questão do “distúrbio” em um referencial que considere os usos efetivos e comunicativos da língua, deslocando, assim, o lugar que a atividade metalingüística tem ocupado.

A proposta de atividades para a avaliação deve, então, basear-se nos interesses dos sujeitos. Para a linguagem oral, deve-se utilizar várias estratégias que possibilitem ao sujeito produzir os mais variados tipos de textos (narrativas, perguntas, descrições, listas, nomeação, comentários, etc.). O que quero ressaltar é que não há necessidade de um procedimento fechado com figuras predeterminadas para que se conheçam as alterações fonológicas ou mesmo o número de léxico da criança. Isso pode ser avaliado em meio a tarefas significativas de linguagem. Além do mais, esses procedimentos não dão conta de todos os aspectos da linguagem.

Para a escrita não há muita diferença. Precisamos avaliar a linguagem escrita de acordo com o interesse de cada sujeito, em tarefas significativas. Uns preferem escrever cartas, outros letras de músicas, outros preencher cheques, outros ler as regras de um jogo, revistas, gibis. Podemos assim avaliar as várias configurações textuais presentes na escrita (cartas, listas, bilhetes, poesia, etc.).

Vale lembrar que a escrita também é um lugar de diálogo, de interação, de prática social. Tomar a escrita como prática social é também tomar o diálogo como natureza própria da linguagem, seja oral ou escrita. Ao escrever, também temos em mente um interlocutor para quem a mensagem é destinada. E isso ocorre quando escrevemos para outro interlocutor ou quando escrevemos para nós mesmos (como é o caso dos lembretes, dos diários, das anotações de telefones, etc.). A escrita deve ser considerada um diálogo entre dois interlocutores, um diálogo que, na maioria das vezes, é *off line*, mas que também pode ser *on line* (como nas salas de bate-papo da internet).

O interlocutor tem um papel fundamental no discurso. A depender dele, podemos ser mais ou menos formais, mais ou menos explícitos, mais preocupados com erros (como na hora da avaliação). Vale lembrar ainda que o discurso escrito, como o oral, é um efeito de sentido entre os interlocutores (Pêcheux, 1969/1990). Melhor dizendo, é o interlocutor que atribui sentido ao texto que está sendo produzido (oral ou escrito). Quando ouvimos ou lemos um texto somos “obrigados” a tecer hipóteses sobre seu sentido. Um texto não tem uma representação exata, o sentido não é transparente. Nem tudo o que se fala (ou se escreve) é exatamente igual àquilo que se pensou (e se pretendeu falar ou escrever). Tanto na fala quanto na escrita, o sujeito tem a ilusão da completude, do controle do sentido sobre o que escreve. Por isso, quem se serve do discurso acredita que “planejou” e falou (ou escreveu) exatamente o que pretendia. Essa é uma ilusão que todos temos.

Assim, o momento de avaliação deve ser um momento de diálogo, de “troca” de papéis. O olhar do avaliador tem que ampliar os horizontes e observar não só os aspectos mais formais da língua (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe), mas também os aspectos pragmáticos (relacionados com a articulação de níveis lingüísticos, com a manipulação de critérios de textualidade, das regras conversacionais e discursivas e das atividades lingüísticas); interativos (quadro de imagens dos falantes, memória discursiva, tipologia das interações); contextuais (entorno verbais, situacionais, co-textuais); discursivos (dialogismos, interdiscurso, heterogeneidade, memória discursiva, pré-construídos), psíquicos (atos falhos, lapsos, afetivos); histórico-culturais (presença da relação língua e sociedade).

É por isso que avaliação de linguagem não é uma tarefa simples. Só quando se leva em consideração as “multifacetadas da linguagem” é que se pode perceber a sua complexidade. Logo, a avaliação da linguagem não pode ser vista como produto final, mas sim como parte de um percurso que o sujeito faz e que se apresenta como lugar privilegiado para compreender a natureza do processo a que o sujeito é submetido pela própria língua, sua individualização, a heterogeneidade da linguagem. Trata-se, pois, de considerar que o sujeito está envolvido em atividades significativas de linguagem, em meio a contingências discursivas,

atuando como sujeito para produzir e interpretar sentidos: contar, comentar, perguntar, sugerir, pedir, estreitar relações, seja na linguagem oral, seja na linguagem escrita.

Numa perspectiva discursiva (Coudry, 1986/1988), o papel do avaliador está longe de se resumir ao de um aplicador de testes, que pontua e depois verifica em um quadro de valores se a pontuação obtida está dentro dos padrões normais. Aqui o avaliador, muitas vezes, é um interlocutor simétrico; em outras situações, é o co-autor dos textos; em outras, ainda, preenche os “vazios” deixados pelos sujeitos. Há, durante todo o tempo, um movimento discursivo, um trabalho conjunto no espaço de elaboração, de interação, de relação dialógica entre o sujeito e o avaliador.

### **Fonoaudiólogo: um interlocutor ou um professor de língua(ge)m?**

Uma criança ou um adulto encaminhado para a terapia fonoaudiológica de linguagem tem alguma alteração que o representa como “mau” falante. Muitas vezes, esse estatuto de mau falante é atribuído primeiramente pela família que, de posse desse diagnóstico, concebe o sujeito como portador de uma patologia. Assim, a família passa a procurar meios para corrigir o problema, com frases tipo: “Fala mais devagar”, “Fala direito”, “Repete, que eu não entendi”, “Pára de gaguejar”, “Fala com calma”, “Repete comigo BOLA”, etc. Isso, ainda é acrescido do discurso produzido pelos familiares sobre a (in)capacidade de se (re)adquirir a linguagem: “Ele não sabe falar”, “Ninguém entende o que ele diz”, “Não adianta falar com ele porque ele não vai entender”, “Depois do derrame, ele voltou a ser criança”, “Ele sempre teve problema, desde que nasceu”.

Cabe, assim, ao sujeito, assumir seu estatuto de mau falante. E, muitas vezes, é essa a base da construção da subjetividade. Isso quando se considera que, segundo Benveniste (1988), é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Ou seja, subjetividade é a capacidade do locutor para propor-se como sujeito. Assumir seu papel de sujeito na linguagem implica assumir um papel de falante, de interlocutor, e isso só pode ocorrer na interação,



no diálogo com um interlocutor que o considere um “falante” e não um “não falante” ou um mau falante. Esse deve ser sempre o ponto de partida de qualquer trabalho fonoaudiológico. E esse trabalho não deve basear-se no “ensino” da fala.

Segundo Possenti (2000), as crianças do mundo todo, de todas as épocas, aprendem suas línguas exatamente porque não são ensinadas – exatamente porque pais não agem com elas como se houvesse necessariamente fases, métodos, exercícios. Por mais que seja efetiva e constante a presença dos adultos junto às crianças, por mais que haja entre eles atividades lingüísticas, não há nada que se assemelhe a um ensino formal de uma disciplina, e, muito menos, algo que se assemelhe a exercícios. O autor ressalta:

Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isto é importante. No processo de aquisição fora da escola, existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação, etc. (p. 48)

Pensar essa questão na clínica fonoaudiológica implica desconsiderar qualquer método formal para o “ensino” de uma língua, com exercícios articulatórios, construção de palavras simples até frases complexas, cópias, ditados e exercícios gramaticais. Deve-se, ao contrário, oferecer possibilidades de o sujeito atuar sobre a língua.

Atuar sobre a língua significa elaborar hipóteses sobre o funcionamento dessa língua. No entanto, isso só é possível quando permitimos ao sujeito participar de atividades lingüísticas significativas, atividades variadas. Ora, sabe-se que a aquisição de uma língua se dá em contextos efetivos e significativos de interação, de diálogo. Nesse caso, é importante, então, considerar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, se constituem pela linguagem. Para Geraldi (1991), isso significa admitir:

1) que a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas de momento de interação, mas que o processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez se (re)constrói;

2) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros; sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse processo. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

3) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis como acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

Geraldi argumenta que com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas também representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificando seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter compreensão. Aprender a linguagem é um ato de reflexão sobre ela: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro têm a forma do diálogo.

A interação passa a ser a instância de significação por excelência. Estabelecer rotinas significativas de interação, de linguagem, de dialogia faz com que o sujeito possa, aos poucos, assumir seu papel de interlocutor. Ou seja, durante as trocas dialógicas, a linguagem do fonoaudiólogo é capaz de estruturar a linguagem do sujeito, atribuindo a ela forma, sentido e significado. Ao ouvir sua linguagem sendo estruturada, o sujeito aos poucos estrutura sua linguagem.

Partir dessas considerações impede que a linguagem seja considerada como um objeto a ser aprendido, cujo professor é um fonoaudiólogo. Nas teorias sócio-interacionistas de aquisição de linguagem (De Lemos, 1982, 1983, 1992), o “natural” é a própria relação entre a criança e o outro visto como intérprete – doador de sentido a seus comportamentos. Consideram-se sempre os processos envolvidos na construção das múltiplas faces do objeto lingüístico (o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, as pressuposições entre os interlo-

cutores, a inversão de papéis enunciativos). Assim, a linguagem é produto de atividades dialógicas e a matriz interacional é produto da interação entre adulto e criança como interlocutores. A criança constitui-se como sujeito durante sua interação com o adulto, o que ocorre desde o momento do seu nascimento, e os processos constitutivos do diálogo têm função específica na aquisição de linguagem. É no diálogo que a criança passa de uma posição em que é falada pelo outro àquela, em que é autora de seu próprio discurso.

Muitas propostas terapêuticas para aquisição da linguagem oral parecem ser compostas por métodos e técnicas cristalizados e distantes de considerar a aquisição de linguagem (oral e escrita) como uma atividade constitutiva, uma construção conjunta de significação.

É por essas e outras razões que se torna importante considerar a perspectiva discursiva da linguagem. Essa perspectiva permite descrever e explicar os procedimentos pelos quais o sujeito se apropria dos recursos que o possibilitam assumir seu papel de sujeito da linguagem. Melhor dizendo, ela é incompatível com abordagens que se apóiam em unidades de análise da sentença em si, tomando o “erro” como incapacidade ou desvio.

Assim, o fonoaudiólogo, longe de ser um “professor de primeira língua”, é um interlocutor privilegiado, que conhece os processos de aquisição de linguagem e, de posse desse conhecimento, é capaz de propor estratégias terapêuticas que visam propiciar a “imersão” da criança na linguagem, permitindo-lhe assumir seu papel de sujeito: perguntando, comentando, pedindo, convencendo, narrando, e, até, mentindo.

### **Considerações finais**

Acredito ter ficado claro que a base do trabalho fonoaudiológico deve ser a interação, o diálogo. Ou seja, o diálogo se torna o momento de construção da linguagem do sujeito, ou seja, a oportunidade na qual ele pode montar suas hipóteses sobre a língua (oral e escrita), na qual ele assume, aos poucos, seu papel de sujeito na/da linguagem. E esse sujeito não pode ser visto de forma homogênea

ou “ideal”. Cada sujeito tem suas singularidades e histórias socioculturais diferentes, seus interesses e sua relação particular com a linguagem, o que faz com que ele produza textos (orais e escritos) de uma maneira que lhe é particular.

Vale ressaltar, ainda, que o processo de terapia fonoaudiológica não deve ter como objetivo uma etapa ideal cujo ápice seja um “falante” que domina todas as regras da língua. A partir do momento em que o sujeito é capaz de agir sobre/na/pela linguagem, ele é capaz também de continuar essa “aprendizagem” por si mesmo. Aprender uma língua tem um ponto de partida, mas não um de chegada. O processo de aprendizagem de uma língua é um *continuum*, pode-se assim dizer. Ledo engano pensar que isso seria privilégio daqueles que têm dificuldades com a linguagem. Todos nós estamos em processo de aprendizagem contínuo da linguagem. Todos os dias, podemos aprender uma palavra nova, a polissemia da língua, a pronúncia “correta” de alguma palavra, aprender a argumentar, discutir, fazer exposições, contar piadas. Isso também, pode-se dizer, é aprender linguagem.

### **Resumo**

*Atualmente, o fonoaudiólogo tem se preocupado com uma reflexão teórica sobre a linguagem que lhe permita realizar um trabalho clínico mais completo. Este artigo vem adensar essa reflexão, a partir do momento em que leva em conta os aspectos discursivos da linguagem, o que implica mudanças tanto no modo de compreendê-la quanto na sua avaliação e terapia.*

**Palavras-chave:** *linguagem, avaliação, terapia.*

### **Abstract**

*Nowadays, the speech language pathologist has been emphasizing the relevance of a theoretical reflection on language that allows him to perform a more complete clinical practice. This article intends to go deeper into this kind of reflection since it takes into account the discursive aspects of language. These aspects are associated with changes in the way language should be understood as well as in its assessment and therapy.*

**Key-words:** *language, assessment, therapy.*

## **Resumen**

*En los días actuales, el fonoaudiólogo lleva a cabo una reflexión teórica acerca del lenguaje de manera tal que ésta le permita realizar un trabajo clínico más completo. Este trabajo tiene por objeto contribuir en ese sentido, pues el mismo tiene en cuenta los aspectos discursivos del lenguaje. La adopción de esta postura implica un cambio en las maneras de comprender, evaluar y llevar adelante la terapia.*

*Palabras claves: lenguaje, evaluación, terapia.*

## **Referências bibliográficas**

- ARANTES, L. (1994). O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. Lier-De Vitto, M. F. (org.). São Paulo, Cortez.
- BENVENISTE, E. (1988). *Problemas de Lingüística Geral I*. 2 ed. Campinas, Editora da Unicamp.
- COUDRY, M. I. (1986/1988). *Diário de Narciso*. São Paulo, Martins Fontes.
- DE LEMOS, C. T. G. (1983). Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (1992). Sobre o ensinar a falar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (22):149-152.
- FIGUEIRA, R. A (1996). O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, Editora da Unicamp.
- FREIRE, R. M. (1994). *A linguagem como processo terapêutico*. São Paulo, Plexus.
- FRIEDMAN, S. (1996). Reflexões sobre a natureza e o tratamento da gagueira. In: Passos, M. C. (org.). *Fonoaudiologia: recriando seus sentidos*. São Paulo, Plexus.
- FOUCAULT, M. (1994). *Vigiar e punir*. 11 ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes.

- LACERDA, M. C. e MANTELATTO, S. A. C. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H. e LIMA, M. C. *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo, Plexus.
- LIER-DE VITTO, M. F. (1994). Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: LIER-DE VITTO, M. F. (org.) São Paulo, Cortez.
- PÊCHEUX, M. (1990). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Editora da Unicamp.
- POSSENTI, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado das Letras.
- SANTANA, A. P. O. (1999). *O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística*. Campinas, IEL/Unicamp. Dissertação de mestrado.
- TUBERO A. L. (1996). A história do alfaiate: processo terapêutico de um afásico. In: PASSOS, M. C. (org.). *Fonoaudiologia: recriando seus sentidos*. São Paulo, Plexus.

*Recebido em abr/01; aprovado em ago/01.*