

**A INTERLOCUÇÃO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA: (RES)SIGNIFICANDO
VIVÊNCIAS EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Rita Signor¹

RESUMO

Apresentamos neste artigo parte de uma pesquisa na qual elaboramos uma proposta terapêutica, ancorada na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), com o objetivo de analisar a contribuição dessa teoria para a fonoaudiologia. Para tanto, desenvolvemos um atendimento terapêutico com um grupo de cinco sujeitos que apresentavam queixas de dificuldades de leitura e escrita. Partimos, para a efetivação do procedimento, de uma proposta de escrita de uma *peça de teatro*, baseada na adaptação de um *romance* lido em terapia, publicação da peça em *site* e encenação. Por questões de espaço, apresentamos aqui parte da interação com um dos sujeitos do grupo, o sujeito ED, em processo de escrita da peça teatral. Os dados foram analisados à luz do *dialogismo*. Os resultados sugerem que a proposta foi efetiva, pois ED, e os demais sujeitos do grupo, foram inseridos em práticas sociais de linguagem escrita e com isso desenvolveram competências linguístico-discursivas necessárias à interação nessas práticas. Concluímos que a proposta terapêutica com os gêneros do discurso é viável, uma vez que motiva a interlocução, responsável pelo comprometimento dos sujeitos com as atividades de leitura e escrita, promovendo-se, dessa forma, avanços em suas possibilidades como leitores e produtores de textos.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura e escrita. Gêneros do discurso. Terapia fonoaudiológica.

INTRODUÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita é um problema no Brasil. Tal problemática, sentida principalmente por sujeitos pertencentes a segmentos sociais mais desfavorecidos da população, vem sendo justificada por muitos profissionais da linguagem como uma alteração orgânica que acomete o aprendiz (MASSI, 2007). Desse modo, o estudante que não apresenta o desempenho exigido pela escola passa a ser tido como portador de dificuldades de aprendizagem. O fonoaudiólogo, ao se vincular à perspectiva organicista, pode incorrer em equívocos ao diagnosticar as ditas dificuldades ou distúrbios de leitura e escrita, uma vez que tal paradigma desconsidera o sujeito, sua história, suas condições sociais e inserções culturais, bem como relativiza a qualidade do ensino no Brasil que, como sabemos, é insuficiente para desenvolver nos alunos competências necessárias ao enfrentamento das demandas sociais de leitura e escrita.

Acreditamos que a grande maioria dos problemas decorrentes do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está atravessado por questões históricas e sociais. A escola brasileira, nos moldes tradicionais, pouco considera a realidade sociocultural de seus sujeitos. Ainda, mostra-se inflexível ao apresentar um ensino em contextos pouco significativos. Apagam-se os usos em torno da linguagem, e o aluno, frente a uma posição de monologismo, entra em uma corrente de relações destituída de sentido e, em virtude disso, pouco aprende. Acreditamos que um trabalho pedagógico voltado eminentemente para aspectos metalinguísticos tende a afastar os alunos da linguagem, desenvolvendo, muitas vezes, relações sofríveis entre os sujeitos e o objeto do conhecimento (leitura e escrita).

Para Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006, p.30) os fonoaudiólogos têm a “obrigação de denunciar tal realidade e de não compactuar com ela, substituindo um olhar simplista e homogeneizante por uma conduta politicamente comprometida com a transformação social”. Para isso, conforme as autoras, é necessário se distanciar de métodos terapêuticos centrados na doença e voltados exclusivamente à norma linguística, e se vincular a uma clínica na qual o sujeito e

sua história individual sejam considerados de forma plena.

Considerando a grande procura pelos serviços da clínica fonoaudiológica por sujeitos com supostas dificuldades de leitura e de escrita, pensamos que uma prática embasada na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003) possa ser um recurso terapêutico importante. Acreditamos que através das relações de sentido que a teoria de gêneros propõe, seja possível reverter o quadro de rejeição frente à modalidade escrita da linguagem.

Assim, por meio da inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, aproximam-se os sujeitos da linguagem, que, engajados em contextos significativos de uso da língua, desenvolvem competências necessárias às demandas sociais em uma sociedade letrada.

O objetivo deste trabalho é apresentar parte de uma dissertação de mestrado³ (estudo longitudinal, de cunho sócio-histórico), que teve por intuito analisar a contribuição da teoria de gêneros de Bakhtin para o campo do atendimento clínico na área da leitura e escrita.

Para atingir nosso objetivo de elaborar uma proposta terapêutica centrada na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, realizamos alguns passos metodológicos, que estão detalhados a seguir.

MÉTODO

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 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 gêneros 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/adaptação de um romance² 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 textos mediados por esses gêneros.

Os dados foram gerados no período de novembro de 2008 a janeiro de 2010. As 46 sessões terapêuticas 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 do Hospital Infantil Joana de Gusmão (HIJG). As sessões foram realizadas em grupo, com alguns atendimentos individuais⁵.

Importante considerar que, para este artigo, por questões de espaço, apresentaremos parte da trajetória de um dos cinco sujeitos de nossa pesquisa, o sujeito ED, 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 (Análise Dialógica do Discurso – ADD). Uma abordagem epistemológica sócio-histórica que se oriente pelas concepções bakhtinianas têm, como categoria central, o *dialogismo*, uma vez que busca atingir os sentidos estabelecidos e promovidos nas situações interacionais.

Este trabalho foi aprovado pelos Comitês de Ética da UFSC, sob processo número 132/09, e pelo Comitê do HIJG, sob processo 003/09. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como o intuito para este trabalho é apresentar parte da interlocução com um dos sujeitos do grupo (o sujeito ED); abaixo realizamos a apresentação do caso.

APRESENTAÇÃO DO CASO

ED tinha, à época deste estudo, treze anos de idade. Frequentava o quinto ano em um colégio público de Florianópolis. Morava com os pais e um irmão mais novo. A mãe é analfabeta, por isso não pôde responder ao questionário por escrito. Ela trabalhava em uma casa de família, cuidando de um casal de idosos, e o pai, que estudou até a terceira série do ensino fundamental, trabalhava como motorista de carro-forte. A mãe procurou o atendimento fonoaudiológico por indicação da escola. ED já havia reprovado algumas vezes na escola. O desempenho escolar não era muito bom, segundo a mãe, mas ele gostava de ir para o colégio: “todos gostam dele por lá, não tenho reclamação”.

A mãe disse que ED tinha dificuldade de escrita e leitura porque “puxou” por ela: “na minha família um monte de gente já tentou e não conseguiu aprender”. Perguntamos a ela se já havia procurado um serviço de alfabetização de adultos e ela disse que não tinha tempo de se dedicar aos estudos, já que trabalhava, em tempo integral, há 15 anos sem férias (porque o casal de idosos não aceitava os cuidados de uma substituta). Julgamos que talvez este não fosse o real motivo.

A rotina de ED condizia com a de um adolescente de sua idade. O adolescente ia para a escola diariamente e, no contraturno, ajudava seu avô a cuidar de cavalos na hípica em que trabalhava. Dizia gostar do trabalho e principalmente de *ganhar um dinheirinho*. Ele gostava muito de passear no shopping aos sábados e costumava ir ao cinema com frequência, em companhia de sua namorada. Contudo, afirmou que só assistia a filmes dublados, pois não conseguia acompanhar a legenda. Quanto à escola, relatou que mantinha bom relacionamento com os colegas e professores.

A relação familiar é tranquila. A família não possui o hábito da leitura. ED, inclusive, chegou à primeira sessão dizendo que detestava ler, qualquer tipo de

leitura, e que não havia nada que o agradasse.

Abaixo o relatório encaminhado pela escola:

O aluno ED tem muita dificuldade na expressão escrita. Não gosta de ler quando solicitado.
O caderno é desorganizado, não conclui as atividades. É disperso, não consegue manter-se sentado por muito tempo.
Obtém baixo rendimento (notas), pois tem dificuldades de interpretação do conteúdo estudado. Quase não consegue responder as questões nas avaliações. Não participa oralmente na correção de tarefas.
É um aluno educado, porém agitado, mas obedece quando chamado a atenção. Respeita colegas e professor.

Realizamos a avaliação fonoaudiológica por meio de leitura de contos e produção de textos. Com relação à leitura, constatamos que ED apresentava certa dificuldade na compreensão do material lido, uma vez que pouco participava de interações significativas mediadas pela prática da leitura. O sujeito relatou nunca ter lido um romance tampouco havia realizado a leitura de um conto até o final. Afirmou ler apenas pequenos trechos de textos contidos em livros didáticos.

Com relação à produção escrita, verificamos alguns problemas relacionados igualmente à falta de inserção em práticas de escritura e reescritura de textos. Os problemas estavam relacionados a aspectos discursivos (dificuldades – por parte do interlocutor – de perceber os sentidos produzidos pelo texto); aspectos textuais (problemas relacionados à recuperação dos referentes) e aspectos formais (instabilidades relacionadas às questões ortográficas e pouco uso de pontuação). Contudo, constatamos que, após questionarmos ED sobre os “lacunas” de sua produção e sugerirmos a reescrita do texto, ele refletiu sobre as considerações realizadas e conseguiu imprimir sua intenção discursiva ao relatar por escrito um episódio vivenciados por ele (ocorrência de roubos na hípica em que trabalhava com seu avô). Demonstrou, assim, o quanto seus “problemas” de escrita eram, de fato, decorrentes de práticas de linguagem ineficazes. Pensamos que tais práticas, ao distanciarem os alunos dos usos efetivos da língua escrita, operam na produção das ditas “dificuldades de leitura e escrita”.

Entendemos, por meio da avaliação fonoaudiológica empreendida, que ED demonstrou seu percurso de apropriação da modalidade escrita da Língua

Portuguesa; um caminho para a ação terapêutica.

Acreditamos, ainda, que a falta de vivências em práticas sociais de leitura e escrita, e o fato de ser considerado portador de dificuldades de leitura e escrita (no contexto da escola), fizeram com que ED estabelecesse uma relação negativa com essas práticas. Relação esta que o fazia afirmar que *detestava* ler e escrever, revelando uma rejeição importante sobre sua condição de leitor e escritor. A aceitação para terapia fonoaudiológica teve como objetivo a reversão dessa condição de distância em relação à linguagem. Realizamos um trabalho terapêutico inserindo o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita.

A seguir, um resumo das sessões destinadas ao trabalho voltado para o gênero peça de teatro.

O trabalho com o gênero peça de teatro

- ❖ **1ª sessão:** 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)).
- ❖ **2ª a 4ª sessões:** seleção e leitura do romance (objeto de adaptação/reenunciação): *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 macrorrubricas*⁴, 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).
- ❖ **12ª a 18ª sessões:** escrita da peça⁵ (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 capítulos⁸ 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**⁷: após o processo de escrita foi realizada a revisão da peça inteira produzida pelo grupo. Cada integrante revisou inclusive a parte escrita pelos colegas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos excertos da interlocução relativa à 12^a. sessão de terapia. Esta sessão foi realizada de forma individual. Lembramos que as sessões anteriores foram destinadas à leitura da obra que seria adaptada para uma peça de teatro, bem como em sessões de leitura e análise de peças de teatro e de outras estratégias de apropriação do gênero peça, como descrito acima. A 12^a. sessão foi realizada de forma individual para que percebêssemos (a terapeuta) de forma mais aprofundada a apreensão dos conhecimentos que haviam sido obtidos nas sessões anteriores. Lembramos que os capítulos do romance foram divididos entre os sujeitos do grupo e foram sendo reenunciados durante as sessões de terapia.

[12/03/2009]. Produção textual de ED referente à reenuniação do capítulo 7 do romance.

- (1)Mãe – Keti eta tudo ajetado
- (2)KAT – Q que esta ajetado? (sonolenta)
- (3)Mãe – A sua de aniversario amanhã! faz semana que estamos planejando o
- (4)seu aniversário!
- (5)KAT – Minha festa. Ah, acho que não agüento esperar. Esse vai ser o meu
- (6)melhor aniversário, porque vou ao parque das maravilhas (vira para Daniel)
- (7)você não vai tem doze anos.
- (8)DANIEL – isso não e justo por que eu não posso ir juntos? KAT consege
- (9)tudo que quer por aqui (resmungo) ela nem me deicha brincar com a ispomja.
- (10)MÃE – Aquela coisa velha que Kat encontrou debaixo da pia. Quem ia
- (11)querer aquilo?
- (12)DANIEL – eu (grita)
- (13)KAT – Bom eu achei a esponja, então ela é minha. E eu vou levá-la para
- (14)escola hoje.
- (15)MAE – Porque
- (16)KAT – eu vou mostrala para a SRA VANDERHOFF- eu expliquei – talvez
- (17)ela saiba o que é (procura um resipiente para botar a espomja) tchau mãe!
- (18)Cadê Daniel? Vamos para escola Daniel!
- (19)(estão na rua indo para a escola)
- (20)DANIEL (anzela¹⁰ o olhos e puxa Kat) Kat, cuidado.
- (21)(cai um galho de árvore perto de Kat)
- (22)KAT – AHHH! (grita) Quase morri esse galho quase me mato.

Antes de iniciar a escrita nós (a terapeuta e ED) tivemos uma conversa que envolveu descobrirmos juntos o que havia sido significativo para ele durante as sessões passadas em que realizamos uma série de leituras e análises de peças, e também situar as condições de produção do texto para construir o sentido

necessário à produção da linguagem:

(01) [12/03/2009]

T: Vamos começar?

ED: (olha para o papel) Em primeiro bota os nomes...

T: Isso, é isso mesmo. Você lembra por que que é assim? Por que que os nomes dos personagens ficam aqui no canto?

ED: É... É pra gente saber quem tá falando.

T: Tá, é pra gente, pra quem vai ler, né, bom a gente vai ler também, né, pra gente saber quem tá falando... Mas no livro os nomes não ficam assim desse jeito e a gente sabe quem tá falando...

ED: Mas aí é bem mais difícil...

T: O que que é mais difícil?

ED: Vê quem tá falando... No roteiro⁹ a gente vê logo... No livro fala, fala, daí que a gente vê...

Nesse primeiro episódio podemos observar alguns avanços na atitude de ED como leitor. No início do processo terapêutico ED nunca, apesar de já ter vários anos frequentado a escola, nunca havia lido um livro sequer e, pelas nossas constatações em terapia, percebemos que não havia nem mesmo lido um conto porque suas hipóteses, além de seus relatos, demonstravam isso. Por exemplo, no início da leitura do romance *Goosebumps* ele associava a forma de dizer do personagem ao conteúdo de sua fala: *Não entendo, como Daniel pode dizer “fique quieto eu gritei”?*, sendo que o *eu gritei* era a forma como o personagem Daniel havia enunciado *fique quieto!* Esse desconhecimento, pela própria falta de vivência em práticas mediadas pela leitura, dificultava a sua compreensão do material lido.

Desse modo, no momento da escrita do texto, dizer *é pra gente saber quem tá falando* em resposta à pergunta de que por que os nomes dos personagens eram dispostos diferentemente nos dois gêneros em estudo, demonstrou que ED já estava tendo uma atitude de leitor; uma postura de quem já tem algum conhecimento dos gêneros romance e peça, pois sabia, inclusive, distinguir a indicação dos personagens. Ainda, o fato de ele ter dito que era mais fácil reconhecer na peça do que no romance qual personagem estava falando, mostrou que ele esteve atento, durante os processos das leituras, a essas questões e que estava refletindo sobre a linguagem: *no roteiro a gente vê logo... no livro, fala, fala, daí a gente vê*. Podemos concluir desse episódio dialógico, então, que algumas sessões de fonoterapia, em que o sujeito esteve inserido em práticas de leitura de gêneros (romance e peças) já repercutiram em

desenvolvimento para ED.

Ouvir de um adolescente de 13 anos de idade *É pra gente saber quem tá falando* pode parecer muito pouco se olharmos a situação em sua superficialidade. Entretanto, trata-se de uma mudança de postura de um sujeito que agora, em um mundo “mais letrado”, sabe que existem personagens e que eles falam, que sentem, que a expressividade de suas falas pode mostrar o sentido do que dizem, como é possível observar mais adiante (em 02), e que os enunciados podem ter diferentes configurações a depender das especificidades genéricas (de gênero) do discurso.

Almejando, ainda, como requer uma ação terapêutica, desconstruir atitudes advindas de aprendizagens mais mecanicistas (atitude de quem age e diz mais reproduzindo do que refletindo) em torno do objeto do conhecimento, perguntamos se ED sabia o motivo de as indicações serem apresentadas de maneiras distintas:

(02) [12/03/2009]

T: Você sabe por que que é diferente? Por que no roteiro a indicação dos personagens é diferente?

ED: (levanta os ombros)

T: Pra quem você vai escrever esse roteiro?

ED: Pra ensaiar...

T: Tá. Vocês vão encenar uma história, né, então, pra apresentar, pra facilitar na hora de ensaiar o texto é escrito de um jeito diferente...

ED: Pra ficar mais fácil...

T: Isso, isso aí, se não deixava igual do livro...

ED: Deixava igual...

T: Pegava o livro e ensaiava direto do livro...

ED: Aí a gente ia ficar procurando, quem que tá falando mesmo?

T: É. Facilita tudo. Sabe o que falar, o que fazer, fácil, fácil.

ED: Só ator que lê esses texto de roteiro, né?

T: Já me perguntaram isso. Não. Eu não trouxe aquela peça publicada lá do Shakespeare, tava lá na livraria, tem gente que gosta... Lembra duma entrevista que a gente leu, o cara, o dramaturgo disse que ficava lendo... que adorava ler roteiro, que a peça ia sendo encenada na cabeça dele, que o som ia aumentando...

ED: O som aumentando na cabeça dele? Nossa...

T: É.

ED: Também tem que pôr se a pessoa tá triste, tá feliz...

T: Ah é, claro, é fala, ação, mas na fala tem que colocar como o personagem tá falando... Às vezes o tom da fala é que dá o sentido... que diz realmente o que ele tá querendo dizer... Posso falar boazinha, posso ironizar... às vezes a gente fala a mesma frase, falo de um jeito, falo de outro, aí o sentido muda completamente, né? Posso te chamar de chato... “Ai seu chato...” e esse chato ser legal, te chamando de chato tô te dizendo que te acho legal...

A interação acima denota que ED já havia compreendido a função social da escrita de sua peça, quer dizer, ao dizer que iria produzir uma peça para ensaiar ele pressupõe que produziria linguagem para um grupo de pessoas que leriam seu texto com uma finalidade já pré-definida. Este fator foi importante não apenas para ED, mas também para seus colegas, pois ao trabalhar na perspectiva teórica dos gêneros do discurso, ou seja, para trabalhar a construção de conhecimentos em torno da leitura e da escrita e, nesse conhecimento, as particularidades específicas da peça de teatro, se fez fundamental que eles compreendessem o porquê de os enunciados terem de ser “moldados” de um jeito ou de outro em função das condições específicas da comunicação discursiva de dado campo de atuação humana. Ao se pretender em terapia trabalhar com os sujeitos as peculiaridades de um determinado gênero discursivo se faz imprescindível considerar a esfera a qual o gênero se vincula, pois estas lhes determinam.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p.272), “os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes”. Ao dizer *pra ensaiar* ED impõe-se como um sujeito do discurso que responde ativamente a um projeto de dizer que já estava sendo construído há alguns meses em conjunto com o grupo de colegas. Afinal, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272) o que significa que os enunciados de ED não são a consequência de uma sessão de terapia apenas, mas sim o resultado de muitas das sessões em que trabalhamos conhecimentos da língua em sua realidade concreta.

Da mesma forma, quando, ainda no episódio acima, ele diz *daí a gente ia ficar procurando quem tá falando mesmo?*, mostra que efetivamente compreendeu a razão de a indicação dos personagens ser realizada de forma diferente em cada gênero, conhecimento que adquiriu provavelmente pela própria vivência em terapia com ambos os gêneros. Além desse conhecimento, ED revela outros como o de que nas microrrubricas devem estar descritos o estado emocional dos personagens: *também tem que por se a pessoa tá triste, tá feliz...* 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, sustentamo-nos na noção de que a experiência verbal individual toma forma e se desenvolve na interação contínua com a experiência verbal alheia, conforme Bakhtin. “A palavra do outro deve-se transformar-se em minha-alheia ou alheia-minha” (BAKHTIN, 2003, p.381). Se pensarmos esquematicamente, então, a aprendizagem seguiria o seguinte percurso: palavra do outro > minha palavra (minha/alheia ou alheia/minha) (SIGNOR, 2011).

O fato de ED trazer de situações vivenciadas anteriormente um conhecimento que não tinha e que agora possui (a saber, a marcação das microrrubricas subjetivas – expressividade na fala dos personagens), mostra que o conhecimento social passou a ser de seu conhecimento, como já mencionamos. Mostra, do mesmo modo, que o outro agiu *sobre* ele e *com* ele uma vez que, ao trazer seus conhecimentos para a interação, ED demonstrou de que forma a escrita vai progressivamente se tornando objeto de seu interesse; na medida em que nela e por ela (pela linguagem escrita) vai assim, aos poucos, assumindo-se leitor e autor. Nos termos de Berberian:

Ser reconhecido e reconhecer-se na posição de autor representa um divisor de águas entre os sujeitos que fazem uso efetivo e significativo da linguagem escrita dos que estabelecem com ela uma função restritiva. Em outras palavras, práticas e condições de produção distintas efetivam-se caso o sujeito assumia ou não tal posição. (BERBERIAN, 2006, p. 857).

Ampliar terapêuticamente as possibilidades de uso da linguagem escrita e gradativamente ir com o sujeito adentrando às práticas sociais de escrita, significa levar o sujeito a ir assumindo essa postura de leitor e escritor.

Ao refletir sobre as práticas de leitura, ED pergunta: *só ator que lê esses texto de roteiro?*, pergunta, aliás, que já havia sido realizada por outro participante do grupo. Ao pensar na especificidade genérica, de um texto que *a priori* é produzido para profissionais da arte dramática, ED questiona se aquele estilo de discurso poderia interessar a outros sujeitos que não integrantes de uma esfera particular. Inclusive, pudemos supor que ele realizou essa pergunta porque ele mesmo, não sendo ator, apresentou certo interesse para leitura de peças teatrais. Interesse que pode ter advindo da mais ágil identificação dos personagens da trama, facilitando a formação do sentido inerente à atividade de leitura. Tal fato, o

de preocupar-se com os sentidos da prática da leitura, demonstrou o quanto ED estava ultrapassando a concepção de leitura como decodificação, prática em muito enaltecida em escolas.

Demos, então, início ao processo de escrita:

(03) [12/03/2009]

ED: (escreve a primeira fala da mãe de Kat e para)

T: Como é que fica essa fala aqui? “- O que está ajeitado? – perguntei sonolenta”.

ED: (pensa). Fica...Fica: Kat – O que está ajeitado pergun..tei sonolenta? (diz meio duvidoso)

T: Lembra ED, que além dos diálogos existem as indicações... Que elas devem estar entre parênteses... no tempo presente... lembra?

ED: É mesmo. Lembrei.

T: Por que tem que ser no presente?

ED: Porque... porque é diferente de livro... No livro é passado, as coisas já passaram.. Lembrei, lembrei. E no roteiro as coisas não passou ainda...

T: Isso aí. No teatro a história vai acontecendo... No livro se conta uma história que já passou... mas lembra que os verbos das indicações (ênfatiza) é que estão no presente, o resto é normal, conversa normal, presente, passado, futuro...

ED: Lógico!

T: Lógico? Então tá mil... Então, nesse pedaço não tem só fala, tem também indicação. Como fica?

ED: Fica: KAT , “O que está ajeitado?” e depois põe “pergunta”... no parênteses.

T: Tá no caminho. Você colocou no presente e em parênteses. E o sonolenta?

ED: Pergunta sonolenta. É... Precisa dizer sonolenta pra eles saberem que ela falou com sono...

Trabalhar a escrita no nível do discurso e com isso torná-la significativa e necessária ao sujeito/paciente é um objetivo terapêutico que tem também como função tornar a linguagem escrita propulsora do desenvolvimento de capacidades discursivas. Capacidades essas advindas de novas inserções socioculturais, como a leitura de romances, peças de teatro, escrita de uma peça, assistir a uma peça. São atividades culturais e sociais que ao mesmo tempo em que aproximam o sujeito da linguagem escrita, proporcionam, pela vivência nessas práticas, a possibilidade de o indivíduo colocar-se na posição de alguém que pode produzir cultura. Percebemos em ED uma atitude mais segura em relação à língua do que nas sessões iniciais, em que ele dizia *não quero ler não; não quero escrever não*. Agora, perguntando, acertando, errando, ele vai demonstrando já certa autonomia ante a situação de produção escrita. Ao dizer *lembrei, lembrei*, quando da nossa

colocação, e logo em seguida mostrando que efetivamente havia se lembrado da razão de as indicações de cena terem de estar no tempo presente, ele mostrou ter se apropriado de conhecimentos discursivos.

Realizar a comparação entre os gêneros foi um fator significativo e gerador de aprendizagem. Percebemos que todos os sujeitos do grupo estabeleceram relações entre os gêneros romance e peça quando da construção de suas hipóteses de escrita da peça de teatro, o que nos faz acreditar ter sido essa uma estratégia terapêutica importante para a aprendizagem deles. No final do episódio dialógico acima pudemos novamente supor, como mencionamos anteriormente, que outros conhecimentos como a expressividade do discurso (elemento intrínseco da linguagem) já estavam sendo incorporados aos saberes de ED, fato observado, por exemplo, quando diz: *É... precisa dizer sonolenta pra eles saberem que ela falou com sono.* A propósito, a quem se refere esse *eles* que agora impera no discurso de ED? Quem é que necessita saber que a personagem enuncia sonolenta? Seus colegas, que desempenhariam a função de atores e que por isso necessitariam de um texto preparado para o ensaio das cenas? O público que assistiria ao espetáculo produzido por eles? O leitor que teria acesso à peça publicada pela internet? Esse *eles*, na realidade, é um auditório imanente ao trabalho de criação. É por esses *eles* que ED estava se colocando em uma posição de produtor de textos, pois tinha uma razão para escrever, uma vez que tinha a quem dizer [um auditório].

Desse modo é que concebemos a escrita, como um objeto de conhecimento que só pode ser apreendido em relações de sentido estabelecidas entre os parceiros da comunicação discursiva. A esse respeito dizem Koch e Elias (2009, p.36):

Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Continuando com a escrita da peça, ED se depara com uma grande parte

narrada de texto e fica com o olhar meio perdido como se estivesse em dúvida sobre como fazer:

(04) [12/03/2009]

ED: Como é que eu faço aqui? Não tem ninguém falando.. Acho que vou direto pra qui (mostra o próximo diálogo depois da parte narrada).

T: Tem que ver direitinho... Não pode simplesmente ir pulando... Tá, tem que fazer um texto menor mesmo, mas tem que ver... A história tem que ter sentido... Faz assim... É... faz assim, oh, lê e vê se não atrapalha, vê se dá pra pular.

ED: (lê).

T: E aí? Dá pra tirar, que que você acha?

ED: Hum... Hum... Dá.. Dá...

T: Que que ela tá dizendo?

ED: (Olha de novo pro texto) que tá velha pra tema... e do parque...

T: Também acho que dá, isso que ela fala que tá velha pra ter tema de festa de aniversário... e as maravilhas do parque não são nada importantes, não atrapalha em nada tirar...

ED: Vou tirar...

T: Mas, oh, você viu que não é só tirar... tem que ler o texto, analisar direitinho, vê se realmente dá pra tirar... [...].Conforme você vai escrevendo você vai lendo e vai vendo como tá ficando... Legal também pedir pra alguém ler, tá...

ED: Minha mãe não lê nada... Não sabe...

T: Ela podia entrar na escola de novo, né? Quem sabe você não ajuda ela em casa?

ED: Eu?

T: É. Você...

[...]

T: Mas eu tava falando do grupo, de você pedir pra um colega ler... se tiver em casa... tem também seu irmão...

ED: Meu irmão? (risos) Se eu pedir pra aquele lá ler um negócio pra mim... ele me dá com o caderno na cabeça...

No episódio acima o tema que moveu a interação foi o das questões textuais centradas na interação autor/leitor. É importante ir desconstruindo com o sujeito/paciente as já ditas atitudes mecanizadas em torno da leitura e da escrita provindas de experiências com esse conhecimento. Em outras palavras, é fundamental que o sujeito perceba que, como sujeito do discurso, ao produzir linguagem escrita, deverá fazê-lo tendo consciência das operações necessárias a uma ação languageira eficiente, que corresponde a produzir um texto que permita ao leitor a formação dos sentidos. Dessa forma, então, quando ED ia pular a parte narrada e ir diretamente para o diálogo seguinte o levamos a refletir, ler, rever, perceber se seria possível ir de uma fala para outra sem comprometer a progressão temática necessária à atividade de escrita. Pedir a ED para que ele mesmo lesse e visse a possibilidade, ou não, da retirada da parte narrada

objetivou também já ir criando uma atitude de autonomia em relação à escrita.

A ampliação de conhecimentos acerca do funcionamento da língua, e a autonomia advinda desse saber, pode se constituir na interação clínica em um lugar de transformação. Pedir ao sujeito para ler o texto e observar a possibilidade de retirada do trecho leva a uma atitude que demanda reflexão e progressiva autonomia. Tal ação terapêutica busca gerar um processo transformacional de uma atitude mecanizada, fruto da educação formal, em uma atitude de autonomia. De Lemos (2006, p.20-21) afirma que o termo transformação pressupõe um sujeito que se desenvolve a partir do objeto enquanto objeto do conhecimento, “a ele submetido, por ele dominado”:

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição de linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que tenho em mente é sujeito e objeto (para um sujeito) como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se trata da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A cada ato/ “acontecimento” de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento.

Ao conceber a linguagem como um objeto de conhecimento que se renova a cada instância de uso, De Lemos (2006) nos leva a refletir sobre o papel do outro como mediador entre um sujeito que aprende e um objeto que se faz conhecer. O papel do fonoaudiólogo nessa relação entre o sujeito e a escrita não é o de alguém, como diz a autora, que conduz um sujeito a uma apropriação e ponto. Estamos, como terapeutas, oportunizando *acontecimentos* de leitura e escrita e, nesses, possibilidades de os sujeitos se relacionarem com a linguagem em um movimento de inovação/renovação na aprendizagem em cada ato discursivo.

Outra questão que nos chama a atenção no diálogo acima é o fato de ED se reportar à mãe quando da nossa sugestão de pedirmos para que ele oferecesse seu texto à leitura de um interlocutor como forma de “avaliação” da eficácia do discurso escrito. Nosso papel de terapeutas da linguagem passa também por conhecer a esfera familiar “responsável”, em parte, pelo afeto, ou não, do sujeito por práticas de letramento.

Para Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006), a construção da escrita

ocorre por meio de duas esferas interligadas: a esfera do cotidiano (familiar) e a escolar. Detendo-nos mais especificamente na familiar podemos pensar, conforme explicam as autoras, que nas práticas de leitura, escrita e escuta a família pode levar a criança a descobrir desde muito cedo o valor da escrita, suas funções e usos, levando-a a compreender a escrita como uma das formas de dizer. Tanto é real tal afirmação que se observarmos uma criança bem pequena “lendo”, poderemos constatar que, ao “fingir” ler, a criança toma uma postura de leitora e molda sua fala de modo que é possível que se perceba seu discurso atravessado pela escrita. As crianças oriundas de ambientes familiares altamente letrados tendem a brincar com a leitura e escrita da mesma forma com que brincam com seus brinquedos tradicionais, tornando os portadores de textos objetos de prazer e divertimento. Quando essas crianças chegam às escolas já dominam grande parte dos conhecimentos relevantes ao ensino formal; fazem uso da variedade de prestígio da língua falada, conhecem os portadores de textos, suas funções e usos, ou seja, possuem toda uma “bagagem” que facilita a apropriação da escrita.

O acesso a bens culturais, dizem ainda as autoras, é praticamente exclusivo às classes mais favorecidas socialmente, visto que as políticas de inclusão dos grupos menos privilegiados economicamente à cultura são pouco eficientes. É claro que as ditas dificuldades de aprendizagem não afetam exclusivamente crianças desfavorecidas do ponto de vista cultural e econômico. As autoras observam uma demanda significativa de aprendizes que, *vítimas* de processos educacionais não significativos, acabam também por apresentar dificuldades de aprendizagem da língua escrita.

Mas, centrando nossa discussão nas crianças menos favorecidas, nosso foco de análise no momento, pensando em nossos sujeitos de pesquisa e em ED, podemos perceber como a apropriação da escrita para essas crianças e adolescentes envolve uma complexidade maior. Se pensarmos na mãe analfabeta de ED, no irmão que, também distante da escrita e da leitura, o faz pensar que seria agredido/ridicularizado caso desse a ele um texto para que lesse, podemos crer que para esses aprendizes o domínio da escrita não é algo natural. Pelo contrário, é necessário um tempo para que compreendam a natureza da escrita,

seus usos, suas funções, para que percebam, da mesma forma, a delicada relação entre a oralidade e a escrita. (BERBERIAN, MORI DE-ANGELIS e MASSI, 2006).

Voltando à análise do processo de escrita de ED pudemos atuar de modo produtivo no processo da escrita, como abaixo será demonstrado.

(05) [12/03/2009]

ED: (Vai escrevendo e coloca nova indicação de Kat)

T: ED, não precisa por Kat de novo, não é ela que tá falando aqui em cima? Continua aqui mesmo...

[...]

ED:(coloca Kat falando com Daniel sem especificar, já que até então Kat falava com a mãe dela). Aqui (7) a Kat tá falando com quem mesmo?

ED: Com o Daniel.

T: Até dá pra ver que é com ele que ela tá falando, mas se você indicar que ela vira pra ele fica melhor, que que se acha?

ED: Tá. (coloca a indicação no passado – virou para Daniel -, mas depois de nosso aviso, coloca no presente).

T: É sempre bom, quando der para colocar indicação coloca, aí facilita o que tem que fazer, com quem tem que falar... Olha aqui, “vira para Daniel”, a J (colega do grupo) na hora que tiver na mesa, antes mesmo de falar com ele já vai virar pra ele, né. Quem tá lendo também pode ter dúvida: “sim, a Kat tá falando com quem?”

No episódio acima tivemos de chamar a atenção de ED para uma questão importante em seu texto. A personagem Kat, em (6), falava com sua mãe sobre a ida ao parque das maravilhas em seu aniversário e, de repente, se volta a outro interlocutor, seu irmão, dizendo que ele não iria ao parque com ela. Essa ação da personagem de se dirigir a outro não foi sinalizada por ED, sendo perceptível a mudança do foco da personagem somente pelo contexto da conversa. ED se dá conta do ocorrido na interação conosco (a terapeuta) e escreve *virou para Daniel*, marcando a ação da protagonista no tempo pretérito, algo que também o alertamos. Finalizamos nossas reflexões com ED fortalecendo a ideia da interação entre escritor e leitor, ou seja, de que quem escreve deve dar pistas para facilitar a compreensão por parte de quem lê: *Quem tá lendo também pode ter dúvida: sim, a Kat tá falando com quem?* Abaixo, mais reflexões surgidas na interação com ED:

(06) [12/03/2009]

ED: Nessa parte (17) eu coloco “procuramos um recipiente”?

T: [...]Tem que ver, você não colocou a Kat aqui no canto? Então tudo que tiver nos parênteses vai ser a respeito dela, ação dela... então não é procuramos, é procura ... Kat procura...só procura.

ED: (apaga, arruma e continua escrevendo. Quando os personagens saem de casa em direção à escola, se perde).

ED: E agora? Eles vão pra rua?

T: Agora você tem que indicar que eles estão na rua.

ED: Como?

T: Ir para a escola. Isso é uma fala ou uma ação?

ED: Ação.

T: Tá. Ação como é que põe mesmo?

ED: É. Escreve...

T: Escreve e põe...

ED: Nos parênteses.

T: Ok. Tá. Eles tão indo para a escola... como é que você vai escrever a ação?

ED: (escreve nos parênteses: estão na rua indo para a escola).

T: Perfeito. Mas quem tá indo pra escola?

ED: Eles. A Kat e o Daniel...

T: Então, Kat e Daniel estão na rua indo pra escola...

ED: (não coloca Kat e Daniel, depois escreve mais uma fala e para). Agora a árvore cai perto dela, eu coloco como? A árvore cai perto dela?

T: Sim, só não põe o "dela", põe que cai uma árvore perto de Kat, mas é só um galho, né? Se você disser que cai uma árvore perto de Kat fica mais fácil pros atores, pra vocês mesmos verem...

Mais uma vez percebemos que estar próximo ao sujeito ouvindo suas dúvidas, compreendendo suas hipóteses e juntamente com ele agindo nessas hipóteses é um trabalho terapêutico que busca fazer com que o sujeito se envolva em práticas de leitura e escrita e se desenvolva nessas práticas. Quando ED parou e perguntou: *E agora? Eles vão pra rua?* ou quando da realização de outras perguntas ou mesmo quando apresentou hipóteses inadequadas em torno do objeto do conhecimento, não demos simplesmente respostas prontas, mas, sim, almejando o desenvolvimento, fornecemos pistas para que ele mesmo descobrisse como resolver suas dúvidas.

Nosso papel, então, assumindo a condição de *outro* da linguagem foi o de provocar reflexões em torno do objeto. Percebemos que tal atitude na terapia foi eficaz uma vez que notamos que ED (bem como os outros sujeitos) vivenciou um processo reflexivo que terminou por responder às demandas da situação de produção de discursos, que, por conseguinte, levou progressivamente à ampliação de suas capacidades discursivas e linguísticas. Quando ele perguntou: *Agora a árvore cai perto dela, eu coloco como? A árvore cai perto dela?* mostrou através de uma pergunta algo que já conhecia a respeito do gênero em questão e, da mesma forma, indicou um conhecimento ainda não estável em seu repertório de saberes, que era o fato de que a colocação do pronome *dela*, sem a

indicação do personagem a precedendo, poderia tornar o trecho com sentido dúbio; algo que o alertamos.

Após a realização deste texto, ED seguiu o trabalho com o gênero peça de teatro em sessões em grupo. Ao término das sessões destinadas a esse gênero, pudemos constatar que ED e os demais sujeitos do grupo se apropriaram do gênero em questão ao mesmo tempo que desenvolveram competências discursivas e formais necessárias à interação nas práticas mediadas pela leitura e escrita. A peça, após finalizada, passou por uma revisão de texto pelos sujeitos em conjunto com a terapeuta. Depois foi publicada no *site* do Recanto das Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nosso trabalho pensamos que é momento de refletir sobre o sujeito relacional, aquele que se apropria da linguagem na relação com o outro (FARACO, 2009). Pensamos que a depender da qualidade das interações pelas quais o sujeito está submetido ele poderá desenvolver uma relação afetiva frente aos processos de linguagem escrita, ou, ao contrário, manifestar sentimentos de rejeição em relação à modalidade escrita da língua. Ainda, considerando a qualidade das relações sociais, o sujeito pode desenvolver uma autoimagem negativa relacionada a sua própria condição de sujeito que aprende e que se relaciona também por meio da leitura e escrita.

Berberian (2006) refere que o medo e a insegurança diante da escrita, antes de serem encarados como desordens individuais, devem ser considerados como reflexos da assimilação da palavra do outro, algo compreensível nos termos de Bakhtin (2003) quando diz que vivemos em um mundo de palavras do outro: “toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (p. 379).

Não raro (e os sujeitos desta pesquisa comprovam) ouvimos dos sujeitos expressões do tipo: “não sei”, “não consigo”, “não gosto de ler e escrever”, “escrevo tudo errado” etc. ED, por exemplo, ao manifestar uma profunda rejeição às práticas de leitura e escrita, estava, na realidade, marcando esse

distanciamento por se colocar em uma posição de “mau leitor” e “mau escritor”. Acreditamos que o discurso da escola, imputando ao sujeito uma condição de aluno com “dificuldades” de leitura e escrita, e a naturalização dessa situação pela mãe: “ele é assim porque puxou por mim”, leva-nos a refletir sobre o nosso papel enquanto terapeutas da linguagem. É nosso dever adentrar à polifonia dos discursos e, juntamente com nossos sujeitos, agir na ressignificação de uma queixa atravessada por uma noção de “incompetência” linguística.

Pensamos que uma ação centrada na ressignificação da queixa de dificuldades de leitura e escrita só pode ser efetiva se for pautada na inserção do sujeito em práticas contextualizadas de uso da língua. Nesse ponto investimos na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin. Essa perspectiva teórica concebe a linguagem como um fenômeno dialógico. Ao buscarmos tal paradigma para o campo da atuação fonoaudiológica com sujeitos encaminhados para atendimento clínico, pretendíamos, por meio de contextos significativos de uso da língua, nos quais se observa o funcionamento da noção de gêneros, fazer com que esses sujeitos se aproximassem da linguagem escrita e interagissem por meio dela, desconstruindo, assim, o estigma da dificuldade.

Desejávamos, ainda, desenvolver/ampliar as capacidades linguístico-discursivas dos sujeitos através das práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas na interação grupal. Em outros termos, nosso objetivo, entre outros, foi oportunizar um contexto de apropriação da linguagem escrita que favorecesse a formação de conhecimentos acerca da linguagem e de seus usos, e que, nesse processo, fossem produzidos novos sentidos para as práticas de leitura e escrita nas quais os sujeitos estavam inseridos na escola.

Nossa pesquisa nos levou a crer que, para a situação de clínica, o trabalho com os gêneros representa, em virtude da possibilidade de construção de sentidos no âmbito de interações realizadas com o uso da linguagem, a conquista de um leitor e produtor de textos e, com isso, a desconstrução de relações de sofrimento vinculadas ao uso da linguagem escrita e à condição de sujeito aprendiz.

NOTAS

- ¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil. Doutoranda em Linguística pela mesma universidade. Bolsista do CNPq.
- ² Esta pesquisa (mestrado em Linguística) foi orientada pela Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues.
- ³ Neste romance dois irmãos adolescentes acham na casa em que acabaram de se mudar um objeto/esponja (groom) que traz azar a quem o possuir ou a quem estiver próximo a ele. Durante toda a trama, os irmãos (Kat e Daniel) tentam se livrar do groom.
- ⁴ As sessões de terapia em grupo foram realizadas uma vez por semana e tinham por volta de três horas de duração. As sessões individuais, por sua vez, tinham em torno de uma hora e meia de duração.
- 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.
- ⁶ 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.
- ⁷ 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.
- ⁸ As demais sessões, 46 ao todo, foram destinadas aos ensaios, encenação e também ao trabalho com os outros gêneros.
- ⁹ 'Anzela' corresponde à 'Arregala'.
- ¹⁰ Nomeamos o gênero em questão por *roteiro de teatro* ou *peça de teatro*. Contudo, é sabido que roteiro se refere especificamente ao texto escrito, ao passo que peça engloba também a encenação.

THE INTERLOCUTION IN THE SPEECH THERAPY: (RE)SIGNIFYING EXPERIENCES IN PRACTICES OF READING AND WRITING

ABSTRACT

In this paper we are presenting a part of a research in which we propose a therapy based on Bakhtin`s theory about speech genres. The objective was to analyze the contribution of this theory to clinical speech therapy field. In order to perform our proposal, we have developed a therapeutic treatment in a group formed by five subjects who had complaints about their reading and writing skills. Our objective in therapy was to write a play - that was based on the adaptation of a novel read during the therapy – to publish it in a website and to stage it. Because of the size of this paper, here we will present just the interlocution with one of the subjects of the group - the subject ED – during the process of writing the play. All data was analyzed according to the *dialogism*. The results suggest that practices based on a discursive perspective were effective because the group – immersed in meaningful contexts of language use – developed linguistic and discursive competences necessary in reading and writing. We conclude that the proposal of a genre based therapy is viable because it motivates people to interact with reading and writing, supporting advances in their possibilities as readers and writers.

Keywords: Writing and reading difficulties. Speech genres. Speech therapy.