

SUJEITOS COM “DIFICULDADES” DE LEITURA E ESCRITA E O TRABALHO COM A LÍNGUA EM *PERSPECTIVA DIALÓGICA*: IMPLICAÇÕES PARA OS PROFISSIONAIS DA LINGUAGEM

Rita Fernandes SIGNOR

Rosângela Hammes RODRIGUES

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição da teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003) para a clínica fonoaudiológica. Para tanto, desenvolvemos um atendimento terapêutico grupal com cinco sujeitos que apresentavam queixas de dificuldades de leitura e escrita. Os gêneros selecionados para o trabalho em terapia foram: *romance*, *peça de teatro*, *sinopse* e *cartaz de divulgação*. Dentre esses priorizamos a *peça de teatro*, uma vez que os demais gêneros foram necessários à concretização da proposta de produção escrita de uma *peça*, baseada na adaptação de um *romance* lido em terapia, publicação da *peça* em *site* e sua encenação. Apresentamos aqui parte da interlocução em um dos gêneros abordados: o gênero *peça de teatro*. Os resultados sugerem que as práticas ancoradas em uma perspectiva enunciativo-discursiva foram efetivas, pois, por meio de contextos significativos de uso da língua, os sujeitos se aproximaram da escrita e da leitura e com isso desenvolveram competências linguísticas e 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/autores.

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

STUDENTS WITH READING AND WRITING “DIFFICULTIES” AND A DIALOGICAL PERSPECTIVE ON THE WORK WITH LANGUAGE: IMPLICATIONS TO LANGUAGE PROFESSIONALS

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. Our objective was to analyze the contribution of this theory to clinical speech therapy field. In order to perform our proposal, we have

145

Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Volume 9, Número 2, 2013.

Rita Fernandes SIGNOR e Rosângela Hammes RODRIGUES, SUJEITOS COM “DIFICULDADES” DE LEITURA E ESCRITA E O TRABALHO COM A LÍNGUA EM *PERSPECTIVA DIALÓGICA*: IMPLICAÇÕES PARA OS PROFISSIONAIS DA LINGUAGEM. p. 145-168.

Disponível em: www.unitau.br/caminhosla

developed a therapeutic treatment in a group formed by five subjects who had complaints about their reading and writing skills. We have selected the following genres in our work: *novel, play, synopsis and publicity poster*. We have prioritized the genre *play* because the other genres were used as a part of an activity whose objective 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. Here we will present just the interlocution with one of the speech genres: the *play*. 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/writers.

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

SUJETOS CON QUEJAS DE “DIFICULTADES” DE LECTURA Y ESCRITURA Y LO TRABAJO TERAPÉUTICO A PARTIR DE LAS IDEAS DEL DIALOGISMO: IMPLICACIONES PARA LOS PROFESIONALES DE LA LENGUAJE

Resumen: Se presenta en este artículo parte de una investigación en la que fue elaborada una propuesta terapéutica, basada en la teoría de géneros del discurso de Bakhtin (2003), con el objetivo de analizar la contribución de esa teoría para el campo de clínica de terapia del aprendizaje. Para realizar la propuesta, se desarrolla un tratamiento terapéutico con un grupo de cinco sujetos que presentaban quejas de dificultades de lectura y escritura. Los géneros seleccionados para el trabajo terapéutico son: *romance, obra de teatro, sinopsis y cartel de publicidad*. De estos, la prioridad fue la *obra de teatro*, ya que los otros géneros derivan de este y son también necesarios a la concretización de la propuesta de producción escrita de una *obra de teatro*, basada en la adaptación de una *novela* leída en la terapia, publicación de la obra en su *site* y en su presentación. Por razones de espacio, se presenta aquí parte de la interlocución en proceso de escritura en uno de los géneros abarcados: el género *obra de teatro*. Los datos fueron analizados a partir de las ideas del *dialogismo* bakhtiniano. Los resultados sugieren que las prácticas ancladas en un enfoque discursivo fueron efectivas debido a que, a través de contextos significativos de uso del lenguaje, los sujetos se acercaron a la escritura y la lectura y se desarrollan habilidades lingüísticas y discursivas necesarias para interactuar en estas prácticas. Llegamos a la conclusión que la terapia propuesta con géneros del discurso es efectiva ya que promueve el diálogo y el compromiso de los sujetos con las actividades de lectura y escritura, generando avances en sus posibilidades como lectores y autores.

Palabras clave: Dificultades de lectura y escritura. Géneros del discurso. Terapia del aprendizaje.

INTRODUÇÃO

As chamadas “dificuldades” de aprendizagem da linguagem escrita têm gerado a criação de clínicas de diagnóstico e de terapia em muitos países. Nessas clínicas, predomina uma visão de que essas dificuldades, vistas também como distúrbios nesses contextos, são decorrentes de fatores orgânicos (desordens genéticas, cerebrais e motoras) que terminam por perturbar a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita. Para Massi (2007), os pressupostos teóricos que embasam essas abordagens organicistas são inconsistentes, uma vez que abstraem as questões sociais e históricas inerentes à realidade dos sujeitos, bem como relativizam os aspectos discursivos da linguagem.

Ainda, nessas abordagens, a avaliação da linguagem é pautada em testes padronizados, estendidos ao acaso a todos os indivíduos. Tais testes tomam como escopo alterações de leitura e escrita em indivíduos que sofreram lesão cerebral (afasia). Massi (2007) revela que amparar produções escritas de sujeitos em pleno processo de apropriação dessa modalidade da linguagem com as produções de sujeitos afásicos é um equívoco que necessita ser reinterpretado. Mesmo no caso das afasias, há estudos (COUDRY, 1988; SANTANA, 2002) que contestam os testes padronizados.

O agravante, sob nosso modo de ver, é que depois de detectado o “distúrbio” de linguagem parte-se para a “terapia”. Isso se deve ao fato de que o que domina na fonoaudiologia são abordagens terapêuticas que distanciam os sujeitos de práticas sociais de leitura e escrita. Inclusive, muitos dos procedimentos dos testes de “consciência fonológica” e de “processamento auditivo”, usados em grande escala nas clínicas, são utilizados para direcionar as práticas terapêuticas.

Apresentamos, a título de ilustração, algumas atividades de avaliação de processamento auditivo (MARGALL, 2004) e de consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) que são utilizadas como forma de tratamento para as “dificuldades” de linguagem escrita. Para estimular o processamento da audição são recorrentes exercícios que requerem a estimulação de sons isolados, verbais e não verbais, tais como: “Deixe cair objetos no chão como caneta, livro, moeda, lápis, etc, primeiro com a criança olhando e depois sem

olhar para que ela perceba o som produzido”; “Proponha que toda vez que o paciente ouça, por exemplo, o barulho do carro, ele faça um 'x' em um cartaz pregado na parede com a figura de um carro”; “Treine na criança a habilidade de presença e ausência dos sons. O treinamento prévio com estímulos não-verbais pode ser um pré-requisito para a introdução dos estímulos verbais”; “Dentre os sons verbais, parta sempre do que é mais saliente para o menos saliente, por exemplo: frases→ palavras→ morfemas→ rimas→ sílaba→ fonemas”.

As atividades de consciência fonológica, por sua vez, implicam principalmente a manipulação de palavras, sílabas e segmentos isolados. Capovilla e Capovilla (2004) sugerem um “programa de tratamento de leitura e escrita” que pode ser aplicado em 18 sessões de atendimento. Nessas sessões são trabalhadas atividades de *rima* e *aliteração* (com palavras e pseudopalavras – que iniciam ou finalizam com o mesmo som); *identificação e substituição de palavras inadequadas em frases*, como, por exemplo, ao ouvir a sentença “A galinha bota telos” a criança deverá corrigir o terapeuta e dizer “A galinha bota ovos”; atividades de *manipulação silábica*, que englobam: contar, sintetizar, segmentar, adicionar, subtrair e transpor sílabas em palavras e pseudopalavras; exercícios de *identidade fonêmica*, em que, a título de exemplo, o terapeuta deverá dizer uma frase como “Fábio afiou a faca facilmente” e a criança deverá apontar o fonema predominante; e, por fim, atividades de *manipulação fonêmica*, que envolvem adição, subtração e transposição de fonemas em palavras e pseudopalavras.

Ao analisar as atividades acima, formulamos os seguintes questionamentos: Que concepção de linguagem norteia a vertente que defende o diagnóstico e a terapia de escrita baseada na estimulação do 'processamento auditivo' ou da 'consciência fonológica'? Tais teorias dão conta da realidade concreta do fenômeno da linguagem?

Desse modo, torna-se relevante no campo da fonoaudiologia a realização de estudos que tomem a linguagem em sua dimensão constitutiva, história e social (BERBERIAN; MASSI, 2005). Na concepção histórico-social, o sujeito e os processos de linguagem são tomados de outra forma, tanto na condução da avaliação quanto da terapia em linguagem. A apropriação da escrita é vista como decorrente de interações sociais medidas por práticas discursivas. Os

“erros” ortográficos, segundo esse paradigma, são indícios de reflexões do sujeito sobre o objeto do conhecimento (ABAURRE, 2006). Tais indícios refletem a história de cada aprendiz e, nessa história, revelam a maior ou menor participação em eventos mediados pela linguagem escrita.

Neste artigo apresentamos parte de uma dissertação de mestrado¹ (em Linguística), que teve por finalidade a elaboração de uma proposta terapêutica pautada na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003). A escolha pela perspectiva bakhtiniana de gêneros se justifica por acreditarmos que a apropriação e desenvolvimento de competências em leitura e escrita só podem ocorrer por meio da inserção do sujeito em práticas significativas de uso da linguagem, que são mediadas pelos gêneros do discurso.

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição da teoria de gêneros do discurso para o campo da prática fonoaudiológica na área da linguagem escrita. Para tanto, apresentamos aqui parte da interlocução estabelecida em clínica em um atendimento longitudinal com um grupo de adolescentes com queixas de dificuldades em leitura e escrita.

1- MÉTODO

Para dar conta do objetivo delineado, foi desenvolvida uma proposta de pesquisa e de terapêutica, configurada como um *estudo de caso* de um atendimento fonoaudiológico em grupo. O grupo foi composto por cinco sujeitos, entre 11 e 13 anos, estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental, que foram encaminhados por suas escolas por apresentarem, segundo parecer dos professores, dificuldades relacionadas à linguagem escrita (compreensão e produção escrita).

1 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, sob processo/número 132/09. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes da pesquisa. O estudo foi realizado pela primeira autora e orientado pela segunda autora deste artigo.

Na voz dos professores desses sujeitos, as “dificuldades” de linguagem escrita apresentadas pelos alunos se deviam, em grande medida, às questões comportamentais e à falta de interesse em participar das atividades desenvolvidas em sala de aula, observadas nos relatórios de encaminhamento, tais como: “Há muitas queixas de dores: de cabeça, de barriga e na bexiga”; “É disperso, não consegue se manter sentado por muito tempo”; “A maioria dos colegas prefere não realizar atividades em dupla com ele”, “Muitas vezes seu olhar está distante”, etc.

Os sujeitos receberam avaliação fonoaudiológica² por meio da qual foi constatado que não possuíam distúrbios ou dificuldades de leitura e escrita, uma vez que suas produções textuais permitiam a construção de sentidos por parte do leitor. Além disso, as instabilidades em torno dos aspectos formais da língua foram tomadas como inerentes ao processo de apropriação da linguagem escrita. Desse modo, a aceitação para terapia ocorreu, tão somente, em virtude da queixa da escola que, refletindo no discurso dos alunos/pacientes, acabou gerando uma rejeição por parte deles em relação às práticas de leitura e escrita, traduzidas em seu discurso pelas seguintes expressões: “não sei”; “não consigo”; “escrevo tudo errado”; “detesto ler”, etc.

O atendimento clínico foi embasado na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) fundamentou teoricamente a atuação fonoaudiológica. Assim, durante o processo, após conversas iniciais e observação das condições do grupo, foi selecionado um conjunto de gêneros do discurso para nortear a terapêutica: *romance*, *peça de teatro*, *cartaz de divulgação* e *sinopse*. Dentre esses, a peça de teatro foi priorizada, 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, partiu-se da reenuniação de um romance³ lido durante as sessões de 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

2 A avaliação foi realizada pela terapeuta/pesquisadora.

3 No romance *Goosebumps*: ele saiu debaixo da pia, dois irmãos – Kat e Daniel – encontram na casa em que acabaram de se mudar um objeto/esponja do azar (groom). Durante a trama, os irmãos tentam se livrar da “esponja do mal”.

inseriram em uma série de práticas sociais de leitura e escrita visando à concretização da atuação fonoaudiológica voltada para a apropriação, pelos sujeitos, das práticas de leitura e produção de textos mediadas por esses gêneros.

Desse modo, proporcionaram-se aos sujeitos vivências em torno dos gêneros trabalhados para que eles pudessem apreender as suas propriedades e interagir nas situações de interação mediadas por esses gêneros. Para a ação com o gênero *peça de teatro*, selecionamos, considerando o interesse do grupo, um *corpus* de peças teatrais para que pudessem ser lidas e analisadas. Realizamos, ainda, a comparação entre gêneros *romance* e *peça de teatro*, a fim de clarificar algumas propriedades textuais, que se diferenciam em decorrência da situação social de interação. Assim, por exemplo, os verbos no tempo pretérito na narrativa do *romance* demarcam a interação com um público distante. A *peça de teatro*, por sua vez, circunscreve a interação concomitante com o interlocutor, materializada, nas indicações de cena, nos verbos no tempo presente.

Também visando conhecer mais de perto as atividades humanas relacionadas à produção e ao funcionamento do gênero em estudo, *peça de teatro*, os sujeitos realizaram leituras de entrevistas com dramaturgos; elaboraram uma entrevista para uma dramaturga, enviaram e receberam as respostas por e-mail. Além disso, assistiram a uma *peça de teatro*. O procedimento de assistir a uma *peça* foi ao encontro do que diz Rodrigues (2005) quando sugere que, para um trabalho centrado na perspectiva dos gêneros, é necessário aproximar os sujeitos o máximo possível das situações concretas de interação nas quais os textos desse gênero circulam.

Após a leitura do romance *Goosebumps* e das sessões destinadas às leituras e análise das *peças de teatro*, bem como de estudo da esfera da arte dramática e da socioformação do gênero, deu-se início à escrita da *peça*. Este procedimento ocorreu em dois momentos distintos. Em um primeiro momento⁴, os vinte e nove capítulos do romance foram divididos entre os adolescentes e, em cada sessão, um deles se comprometeu a realizar a adaptação de um capítulo do livro. Essa primeira parte da escrita foi centrada nos seguintes aspectos:

4 Apresentamos neste artigo um recorte do primeiro momento.

indicação dos personagens no canto esquerdo da página e marcação das indicações de cena⁵ (indicação do estado emocional dos personagens e da movimentação dos atores em cena).

Em um segundo momento, de posse da peça completa (todos os capítulos adaptados), procedemos à divisão em cenas, pautada na saída e entrada de personagens, ou seja, à medida que entrava ou saía um personagem, dava-se origem a uma nova cena. Também nesse momento, trabalhamos com a marcação das vistas (macrorrubricas), que indicam, no topo de cada cena, se é dia ou noite, se a cena é interna ou externa, quais os personagens que compõem a cena, bem como traz as indicações do cenário (móveis necessários, por exemplo). Após a escrita da peça, realizamos uma revisão em grupo com a finalidade de publicação em *site*.

Importante considerar que, para este artigo, por questões de espaço, apresentamos parte da interlocução com os sujeitos do grupo em processo de escrita em apenas um dos gêneros abordados em terapia: o gênero *peça de teatro*.

As 46 sessões de terapia 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. Os sujeitos são apresentados por suas iniciais: J, D, L, ED e M. A terapeuta/fonoaudióloga recebe o T.

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 tem, como categoria central, o *dialogismo*, uma vez que busca atingir os sentidos estabelecidos e promovidos nas situações interacionais.

5 Também conhecidas como microrrubricas. As microrrubricas *objetivas* indicam a movimentação dos atores em cena e a *subjetivas* indicam o estado emocional dos personagens no momento da enunciação.

Na sequência, apresentamos recortes da interlocução desenvolvida no processo terapêutico empreendido. Os excertos são referentes às 14^a., 16^a. e 18^a. sessões de terapia.

2- A PRODUÇÃO DA PEÇA DE TEATRO EM GRUPO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos abaixo um episódio em que a terapeuta assume inicialmente o papel de escriba de D em parte da escritura de sua peça. A interação foi oportuna para que se discutisse, entre outras questões, um aspecto importante da atividade de reenunciação e que estava trazendo algumas dificuldades para D, que era a necessidade de sintetizar o texto do romance para que a encenação, apoiada na peça escrita, não ficasse extensa demais.

(01) [Referente à reenunciação do capítulo 8 do romance].

D: Hoje não tô com vontade de escrever... Fiquei até tarde estudando pra prova [...]

T: Vamos fazer assim.. Já que você tá muito cansado, vai falando e eu vou escrevendo, pode ser?

[...]

D: (pensa). Escreve: Kat depois aahhh...

T: É a fala dela?

D: Claro.

T: Mais o quê?

D: Só.

T: A indicação, D. [indicação de cena]

D: (Lê). Põe: geme...

T: Ok, vou pôr geme apavorada... pra dar mais impacto, pode?

D: Pode.

[...]

D: [...] Fiquei ali deitada...

T: FICA ali deitada... Tem que dar uma resumida D senão fica enorme... olha o tanto de texto sem diálogo.

(D pensa)

(T explica como sintetizar, lê o trecho com D e falam sobre o que era mais importante colocar pra resumir; T apaga parte do que já tinha escrito).

D: Não apaga!

T: Por que não?... Escrever é assim mesmo, a gente vai, às vezes volta, apaga tudo e faz de novo... la ficar muita coisa...

[...]

T: [...] Agora, D, tu continua que eu tenho que ver os outros um pouco

[...]

(D continua sozinho).

[...]

T: Terminou? Já leu?

D: Eu tinha escrito ‘empurra’ e ‘irritado’ com um r só...

T: Tá vendo como é bom reler o texto? Não ficou nenhum pulo? Quem ler vai entender tudo?

D: Vai.

T: Tá, então pede pro... M ler com você pra ver se ele acha alguma coisa que não tá legal...

(M lê e observa a escrita de algumas palavras distantes da norma: *forsa* (força), *restira* (respira), *restirando* (respirando) e *emtender* (entender), D apaga e arruma).

(T lê o texto junto com D e realiza as considerações necessárias).

No momento da terapia em grupo, relatado no episódio acima, a terapeuta percebeu uma oportunidade propícia para trabalhar, além da capacidade de síntese e aspectos do gênero em estudo, outras questões ligadas ao processo da produção textual, como o retorno ao texto, as reflexões acerca dos recursos expressivos da linguagem, as reelaborações, aspectos esses abordados na interação com o objeto (o texto do romance e a peça de teatro em processo de construção), mediado pelo outro. A esse respeito é possível afirmar que a situação interpessoal construída na terapia em grupo proporciona ao terapeuta um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2006) em relação ao outro, nesse caso, sujeito/paciente da clínica, que conduz o terapeuta a uma ação na construção de conhecimentos sobre a língua escrita, considerando as necessidades imediatas e amplas do sujeito da terapia.

Nos termos de Bakhtin (2006, p.22-23),

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se.

Para o autor, essas ações podem ser variadas dada a infinidade de possibilidades que a vida traz. Trazemos, desse modo, essa consideração de Bakhtin para a prática terapêutica e a estendemos para a relação de aprendizagem que se constitui na terapia em grupo.

Nessa situação, cada integrante completa o outro na medida em que o outro tende a ver o que muitas vezes não se dá a enxergar pelo próprio ser na sua individualidade. Assim, por exemplo, na situação acima, quando a terapeuta assume o papel de escriba e percebe no momento da produção que D não estava operando a síntese necessária ao processo de adaptação de parte do romance para a peça de teatro, interrompe o processo de escrita e junto com ele lê o trecho em questão; ambos analisam o que seria mais relevante manter no texto e o que poderia ser retirado e, nesse processo, as modificações necessárias para que a história fizesse sentido. A terapeuta estava agindo *com* D para a apropriação de aspectos da composição textual do gênero. Essa ação, reiteramos, foi possibilitada devido ao *excedente de visão* construído na interação terapeuta-sujeito/paciente.

Do mesmo modo, o fato de a terapeuta apagar o que já havia sido escrito e refletir com sujeito/paciente durante a produção sobre os recursos expressivos da língua e de reescreverem juntos o trecho apagado, objetivou também fazer com que D e os outros sujeitos, que nesse momento participaram como observadores da interação em foco, percebessem que a atividade de escrita pressupõe retomadas, reelaborações e releituras do texto. Da mesma forma, quando a terapeuta sugere a M que lesse a produção escrita de D, estava na busca do *excedente de visão* do outro. Até a releitura do próprio texto já pressupõe, poderíamos dizer, um *excedente de visão*, uma vez que quando nos distanciamos e voltamos ao nosso texto, em outro contexto, em outro tempo (mesmo que em curto espaço de tempo), tendemos a observar aspectos que não havíamos visto anteriormente. Ademais, na sua atitude de escritor, aquele que retoma seu texto, D diz que tinha escrito *empurra* e *irritado* com um *r* só; e M, por seu turno, em seu *excedente* em relação a seu colega de terapia, observou outras inadequações de escrita.

Ainda com relação aos aspectos ortográficos, é possível verificar que D estava se atentando a essas questões. Seu enunciado demonstrou que ele já havia se apropriado, em terapia, de uma regra do sistema escrito da língua (/r/; /R/ intervocálicos) e que, mesmo ainda com instabilidades inerentes ao processo de aprendizagem, pois não a utilizava de forma sistemática, já estava se dando conta do uso da regra e do conhecimento de que o sistema escrito da língua possui convenções que precisam ser seguidas. A propósito da progressão do

texto, a terapeuta observa que D, em seu processo de apropriação da linguagem escrita, não estava mais realizando os *saltos* temáticos, como acontecia no início do processo terapêutico. Sua escrita permitia ao leitor compreender facilmente o texto lido, o que demonstra que D estava se constituindo em um escritor eficiente.

A constituição dos sujeitos como escritores/autores ocorre à medida que a *pseudolingagem* (TERZI, 2002) estabelecida em sala de aula é rompida. O objeto do conhecimento agora ganha sentido e com isso pode ser compreendido e assimilado. Esta compreensão do objeto redefinindo as concepções de leitura, escrita, escuta, produção de texto, análise linguística, releitura, retomada, reescrita, amplia a visão acerca das práticas de linguagem, permitindo o surgimento do desenvolvimento individual. Assim, ao focar no desenvolvimento de capacidades relacionadas ao discurso escrito, como, no caso em questão, trabalhar com a produção de uma peça, e nessa algumas ações de linguagem necessárias à efetividade do discurso, o que se visa é a desconstrução de interações ineficazes, que, distantes do uso da língua, dificultam o *desenvolvimento intelectual* dos sujeitos, conforme observa Geraldi (1997).

O trecho da peça de D, resultante da interação objeto de análise, está apresentado abaixo:

(2) [Produção textual de D]
KAT – AHH! (geme apavorada)
(Kat cai no chão⁶ e vê o galho de árvore despencando da árvore a alguns centímetros dela, a esponja sai rolando)
KAT (pega a esponja). Nossa! Olha como o coração dela bate forte! Eu quase morro e ela está toda feliz.
[na sala de aula]
Entra a professora
KAT – Sra Vanderhoff! (corre para a sala de aula). Quero mostrar uma coisa para a senhora. Dê uma olhada nisso⁷. (empurra a esponja para perto do nariz da provesora). Achei isso no armário da pia da cosinha da nossa casa nova.

⁶Estava a caminho da escola quando sofreu um acidente.

⁷A partir desse momento da interação a terapeuta deixa de ser a escriba do texto de D. Lembramos que antes da publicação da peça, as produções textuais realizadas pelos sujeitos passaram por revisão em grupo em sessões de terapia destinadas a esse fim.

PROFE – pare (ela manda ríspida). Agora comece outra vez devagar para eu entender.

KAT – (conta de novo) ache éssa esponja na minha casa e ela respira e treme.

PROFE – (pegou a esponja) mas ela não está nem respirando nem palpitando! O que é isso Kat (irritada)

KAT – mas ela esta viva e tem olios

PROFE – não é nada diso e vasesenta no seu lugar (abre a escrivaninha e prende os dedos com toda força). Meus dedos! Aaai! Acho que quebrei os dedos! (dis critando de dor)

KAT – (levou a professora para a enfermaria) nossa todo mumdo semachuca perto de mim!

(KAT volta para a sala de aula encontra Daniel)

DANIEL – KAT, KAT (critou sem fôlego) achei a coisa estonjosa jasi [já sei] o que é.

Dando continuidade à análise da terapia em grupo, podemos observar no episódio dialógico a seguir que as discussões em torno da escrita da peça estavam começando a acontecer de forma mais interativa entre os sujeitos. Ou melhor, mesmo ainda tendo a intervenção da terapeuta mediando a produção textual, estavam demonstrando progressivamente maior autonomia na mediação com o trabalho dos colegas. Neste episódio, ED havia realizado parte da reenuniação do capítulo treze do romance, quando a terapeuta sugere, depois de ler e analisar sua produção escrita, um *feedback* do grupo.

(03)

T: Mais uma coisa: aqui⁸... essa fala da Kat, tem que reformular isso aqui. Gente, como pode ficar aqui? Fala, J, você tá quieta hoje.

[...]

T: [...] Como é que a gente vai arrumar isso aqui?

(Silêncio)

T: A gente tem que colocar uma indicação. Tipo entre parênteses: faz um pedido.

D: Mas como ela vai fazer? Ela vai falar alto o pedido?⁹

J: Pedido não pode falar pra ninguém.

T: Pois é. Não sei. A gente pode pôr ela falando baixinho, tipo sussurrando ‘Que Valente volte!’¹⁰ Que que vocês acham?

8 “Kat – Pedi para danieu me olhar cando acabou a cansão eu fechei os olhos e fiz um pedido. Que valente voutase.”

9 No caso, Kat estava soprando as velas de seu aniversário e faz um pedido.

10 Valente, o cachorro da família, havia desaparecido.

M: Pra ficar parecendo que é pensamento... [Referindo-se aos pensamentos dos personagens, que se materializam de forma diferente no romance e na peça].

D: Mas vai todo mundo, o pessoal da festa, vai todo mundo escutar...

T: Não. Quem vai escutar é o público, quem tiver assistindo...

M: É como se fosse um pensamento, cara.

J: Mas é pensamento, pedido a gente pensa, não fala.

M: Tô dizendo que tem que fazer na peça que nem a gente já fez com os pensamentos antes.

T: São os recursos que a gente tem. Tem que dar um jeito, no roteiro¹¹, de expressar tudo. Na hora do pedido a J tem que dar a impressão que tá falando pra ela mesma... É isso. Porque quando a gente tá falando com os outros a gente se dirige pro outro, a gente olha pro outro... Se ela tá fazendo um pedido, tá sussurrando o pedido, daí não olha pra ninguém... acho que todo mundo vai saber...

M: Todo mundo sabe já... que pedido não fala...

T: É verdade M, também tem isso, o povo já sabe que pedido é assim, ajuda na hora de interpretar o que tá vendo, né. (Para ED) E você, acha o quê?

ED: Por mim, pode ficar que nem pensamento... falando baixinho que nem pensamento...

É possível notar na passagem acima que os sujeitos se mostraram cooperativos na resolução do problema em discussão; cooperação não apenas no sentido de se mostrarem dispostos a auxiliar o outro, mas, sim, juntamente com o outro, criar hipóteses na busca de uma solução. No roteiro de ED havia inadequação relacionada à especificação de uma fala/indicação da protagonista da história. ED, como já mencionado, havia escrito da seguinte forma:

(04) [Excerto de produção textual de ED]

Kat – Pedi para danieiu me olhar cando acabou a cansão¹² eu fechei os olhos e fiz um pedido. Que valente voutase.

A terapeuta percebe no trecho acima a necessidade de uma reformulação e, para tal, foi possível contar com a participação ativa do grupo. Assim, quando sugere que fosse realizada uma indicação de cena, imediatamente D trouxe questionamentos para a interação e

11 Vale ressaltar que utilizamos os termos *roteiro de teatro* e *peça de teatro* para nomear o mesmo gênero. Contudo, é sabido que roteiro se refere especificamente ao texto escrito, ao passo que peça recobre também a encenação.

12 A canção era 'Parabéns a você'.

perguntou se a personagem verbalizaria o pedido. Tal fato, o de realizar pedidos no aniversário de forma silenciosa, é um conhecimento culturalmente determinado e o sujeito se vê diante de um dilema: *Mas como ela vai fazer? Ela vai falar alto o pedido?* J, do mesmo modo, demonstrando afinidade com a dúvida de D, também afirmou que *pedido não pode falar pra ninguém*, indo ao encontro da memória discursiva do grupo social de que não se publiciza o pedido feito.

A terapeuta percebe que D e J necessitavam realizar uma representação *artística* da realidade. Dessa forma, mediou a interação para que os sujeitos se atentassem para esse fato e também para a situação de interação com o público de teatro, pois nos diferentes gêneros essa situação (expressão do pedido de aniversário) se resolvia de forma diferenciada. Quando a terapeuta diz que poderia colocar a personagem falando baixinho, M inferiu que seria possível representar o pedido da personagem da forma como vinham fazendo para representar os pensamentos dos outros personagens do romance. A réplica de M demonstrou que ele estava refletindo sobre o discurso e, de certo modo, ampliando os conhecimentos já apreendidos por meio dos enunciados já ditos em outras interações do atendimento terapêutico, transferindo-os para novas situações discursivas. É possível afirmar que M realizou um ato de compreensão responsiva ativa, uma vez que agiu complementando a consideração da terapeuta e propondo uma solução adequada para o problema apresentado.

Para Bakhtin (2003, p.378), “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. A compreensão de M da situação de produção da peça de teatro desenvolvida em interações anteriores provocou um enriquecimento, uma vez que gerou nova aprendizagem sobre a escrita para M. Tal aprendizagem serviu, como mostra o episódio acima, para ancorar as reflexões dos colegas, gerando novas aprendizagens, “cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”, advindo da apropriação de conhecimentos na área da leitura e escrita. Podemos observar na interação o *embate* dialógico em que M tenta explicar aos colegas que o pedido da personagem poderia ser representado como pensamento oralizado, como eles já vinham realizando no processo de reenunciação: *É como se fosse um pensamento, cara* (diz pra D); *Tô dizendo que tem que fazer na peça que nem a gente já fez com os pensamentos antes* (dizendo

para J). Se pensarmos na teoria de linguagem de Bakhtin e refletirmos sobre seus pressupostos para a situação de clínica (e também de escola), podemos pensar, em termos de apropriação de conhecimentos, como um *mergulho* na palavra do outro, considerando a aprendizagem um fato socialmente determinado. Podemos pensar na compreensão/aprendizagem como uma reação à palavra do outro. Nas palavras de Bakhtin (2003, p.379),

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem.

Assim, à *tarefa de compreender* a palavra do outro subjaz uma atividade mental inerente aos processos interativos, fazendo gerar novas situações de aprendizagens. A assimilação das palavras do outro nos processos interativos é uma das responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades discursivas. Acima, podemos observar que M demonstrou não apenas estar desenvolvendo capacidades em torno do objeto do conhecimento, como também estar desenvolvendo a capacidade de operar sobre seu saber na interação com o conhecimento do outro. Numa atitude de, digamos, autonomia enunciativa, o sujeito se descobre como alguém que se desenvolve nas/pelas práticas discursivas e que pode assumir uma atitude de mediador na troca de conhecimentos, fazendo com que seus colegas aprendam e reflitam com ele.

Ainda pensando nas trocas intragrupo, podemos observar que M opera novamente em um movimento de complementaridade. Quando a terapeuta diz que o público sentiria o pedido expresso como um pensamento, pois a personagem não se dirigiria a nenhum outro personagem, M interpreta o dito e o amplia com suas próprias reflexões. Assim, ao dizer: *todo mundo já sabe já... que pedido não fala*, o sujeito traz o auditório social e seus conhecimentos e horizontes apreciativos para a composição de seu discurso. Por fim, ED expressa seu posicionamento retomando as réplicas da interação: *por mim pode ficar que nem pensamento*

falando baixinho. Essa *retomada* de ED, que nesse momento pressupõe a palavra do outro, é certo, durante a vivência com esse outro reverterá em palavra de ED. Retomando Bakhtin, no episódio em discussão, “A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia ou alheia-minha” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Outro momento que marcou o papel do outro na produção do discurso, foi um episódio em que J, sentada ao lado de D, observa o texto do colega e pede a ele que retire uma cena em que a personagem que ela representaria (Kat) teria de chorar. J estava insegura com o fato de ter de realizar uma cena de choro na encenação da peça e o colega, em uma atitude cooperativa, acabou por apagar de seu roteiro a parte sugerida pela colega. Nesse caso, o sentimento de grupo e de negociação, propiciado pela interação, prevaleceu, uma vez que D costumava se sentir frustrado ao ter de apagar algo que havia escrito.

No episódio que transcrevemos abaixo, podemos constatar como D, em processo de negociação do texto produzido em coautoria, aceita fazer nova adaptação do roteiro. Essa reação-reposta de D, que resulta no apagamento de parte de seu texto, permite refletir sobre a mudança de postura do sujeito. Também é interessante comentar que a parte retirada, que sinalizava o choro da personagem, não apresentou rupturas no estabelecimento do sentido por parte do leitor, como podemos observar no episódio abaixo:

(05)

(D foi fazendo seu texto e conversando com J).

[...]

T: (Lendo a produção de D) Tá bem bom. Só dá uma olhada nos verbos... Aqui, por que você apagou? Tava escrito o quê?

D: É (risos). É que a Kat chorava (risos) e a J pediu pra tirar porque ela acha que não vai conseguir chorar na hora...

(J fica vermelha e ri).

T: Tá rindo por quê?

J: De vergonha! A Kat tem que fazer tanta coisa... Imagina eu chorando no palco!

T: Gente, agora é hora de escrever, na hora do ensaio se tiver algo muito difícil, que vocês acham que não vão conseguir, a gente tira, dá um jeito... Se o texto ficar muito grande a gente corta, se tiver uma cena difícil a gente muda... Fica tranquila, J ninguém aqui é ator profissional, é uma apresentação de estudante... Todo mundo sabe disso. (Vira pra D) Mas o corte não atrapalhou o sentido do texto?

161

D: Não. Eu já vi.

T: Foi só tirar e pronto?

D: Só tirei, não atrapalhou em nada...

T: Ok. Também achei que não atrapalhou. Você tá percebendo como tá escrevendo bem?

D: A mãe disse que eu tô lendo bem melhor...

T: Sua atitude... Olhar pro texto pra ver se podia tirar uma parte... Isso, gente, é ser escritor... é ser leitor... é assim que a gente aprende... Tem que prestar atenção no sentido daquilo que a gente tá lendo...no que que aquilo quer dizer, né, às vezes tem que ler várias vezes... no sentido daquilo que a gente tá escrevendo... Tem que pensar em quem vai ler... Será que a pessoa que vai ler vai entender o que eu quis dizer? [...] Essas coisas... Aliás, todos vocês tão prestando atenção nessas coisas... Tô vendo isso mesmo... a cada dia...

J: Mas minha professora não acredita quando eu falo tudo o que eu faço aqui... ela não acredita...

T: Por que que ela não acredita, J?

J: Porque eu fico pedindo pra [sair da sala] e não dá tempo de fazer nada [...] Aí ela acha que eu sou cabeça de vento...

T: Você acha que é cabeça de vento, J?

D: É... É (risos)

T: Olha o tanto de coisa que você faz aqui... Você faz muito... Se fosse cabeça de vento, não fazia nada aqui também... Entende? Tenta fazer um esforço e ficar mais dentro da sala... Não fica pedindo pra sair... Se a sua professora não acredita em você... não diz nada... não diz mais nada pra ela... só mostra...mostra que você tá interessada mais nos estudos... mostra pra ela, J. Ela vai acreditar em você...

Ao dizer que a nova adaptação não alteraria o sentido (a construção de um eixo de sentido por parte do leitor), D demonstrou (de forma autônoma), em sua atitude de autoria em relação ao seu texto, ter refletido sobre a ação de linguagem de alterar parte da produção do texto. Percebemos que aproximadamente cinco meses de sessões semanais de fonoterapia, com trabalho voltado para o uso social da linguagem, já foram suficientes para ir criando mudanças de posturas dos sujeitos na sua relação com a escrita. No início das sessões era comum os sujeitos não retomarem seus escritos, não se preocuparem com a progressão do texto e com a atribuição de sentidos; tampouco apresentavam reflexões linguístico-discursivas que levavam a operar sobre os textos escritos. Desse modo, ao dizer: *Só tirei, não atrapalhou em nada*, D mostrou que leu o texto para verificar se poderia realizar a nova adaptação do texto, em função das observações da colega do grupo.

Julgamos que o progresso nas posturas, as ações reflexivas sobre a linguagem e o domínio dos processos de textualização do gênero peça de teatro e, de modo mais amplo, da linguagem escrita, indicam um avanço no desenvolvimento individual, advindo de aprendizagens anteriores em que o outro [terapeuta/colegas de grupo], em seu *excedente de visão*, propiciou a relação (dialógica) necessária à construção do conhecimento. Freitas (2007), ao trazer a teoria da linguagem de Bakhtin para a área da educação, traz reflexões que podem ser estendidas ao campo de atendimento clínico. Na perspectiva de Bakhtin, diz a autora, que o diálogo

[...] não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir a essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. *Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão*. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente determinadas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano de sala de aula. (FREITAS, 2007, p.148, grifo nosso).

Ao trazer a teoria de Bakhtin para a área clínica, podemos dizer, da mesma forma, que nesse *encontro de consciências*, que também se dá em situação terapêutica, produz-se conhecimento sobre a linguagem, e que esse conhecimento gera compromisso, que gera transformação nos sujeitos, que gera cidadania. O fazer fonoaudiológico não deve se concretizar em apenas oportunizar uma apropriação conjunta de conhecimentos sobre a linguagem, mas também de valores. Assim, só chegaremos ao alcance de nossos objetivos clínicos na área da leitura e escrita, ou seja, só *conquistaremos* leitores e produtores de textos com todas as consequências que tal conquista reflete, quando para além de prover conhecimentos de linguagem escrita, o fonoaudiólogo promova a consciência do sujeito/paciente sobre o que aprende, agindo, desse modo, na desconstrução de estigmas de incapacidades. Essa desconstrução passa, em alguns casos, pela ressignificação do discurso do

professor, do médico, do coordenador pedagógico, do psicólogo, do fonoaudiólogo (organicista) que assuma uma postura teórica e de atuação clínica que compactue com a visão distorcida (de incapacidade) que o sujeito tem de si.

Assim, ainda no episódio em questão, ao dizer/mostrar a J que ela não era *cabeça de vento*, que era capaz e que conseguia produzir um texto escrito adequado (*aqui você faz muito*), a terapeuta estava operando na desconstrução do discurso da professora que tentava imputar à J uma condição estigmatizante, condição essa que a fazia rejeitar a escola e as interações ocorridas naquele contexto. No papel de terapeutas temos de criar atitudes positivas do sujeito em relação à língua de modo particular e, nessa (trans)formação gerada, proporcionar ao sujeito uma relação menos sofrível com a escrita em sala de aula. Desse modo, ao sugerir a J que permanecesse em sala e mostrasse à professora suas capacidades, a terapeuta estava tentando favorecer uma situação de inclusão da aluna no ambiente escolar.

Quanto à situação de D, o excerto em análise mostra a mudança de postura do sujeito em relação a sua escrita, ou seja, revela que os aspectos do discurso estavam prevalecendo sobre os notacionais na escrita do sujeito enquanto produtor de linguagem. Tal fato implica uma aproximação da linguagem escrita e, nessa relação, a possibilidade de reversão/ressignificação de uma autoestima abalada.

Encerramos esta seção com as considerações de Freitas (2007, p. 152-153), que resumizam muitas questões relevantes para o trabalho terapêutico desenvolvido com sujeitos em situação de clínica. A autora afirma que

Não existe signo interno na consciência que não tenha sido engendrado na trama ideológico-semiótica da sociedade. É oportuno lembrar aqui o sentido que a palavra ideologia tem para Bakhtin. Ele a emprega não com a conotação que lhe dá Marx de falseamento da realidade ou falsa consciência, nem como sugere a proposta do marxismo mecanicista de destronamento da classe dominante através da luta de classes. Ideologia é compreendida pelo pensamento bakhtiniano de uma forma mais abrangente, com uma maior complexidade, como um espaço de contradição e não de ocultamento. Ele se refere à forma com que membros de um dado grupo social vêem o mundo. Um produto

ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação real.

Se a ideologia opera de certo modo como uma representação da realidade e se esta representação é socialmente formada, podemos atuar terapeuticamente num embate ideológico. Se os sujeitos que chegam à clínica assumem uma visão de uma realidade que lhes é dada e se essa realidade os faz acreditar que portam supostas patologias de linguagem, podemos tentar reverter determinadas crenças construindo outras crenças¹³. O grupo, como conjunto de pessoas que se unem com objetivos comuns, e o terapeuta, como mediador das relações que se estabelecem em torno de aprendizagens recíprocas, pode colaborar no sentido de, juntamente com seus sujeitos/pacientes, tentar reverter a realidade anteriormente vivida. A situação de grupo pressupõe a criação de valores outros que, carregados de novos sentidos, fazem crer que é possível que se estabeleça uma mudança de postura frente à linguagem e à condição de aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar, com base nos resultados deste estudo, que os participantes passaram a se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas na clínica, apresentando avanços em suas condições de leitores e autores. Desse modo, pode-se dizer que as práticas fonoaudiológicas embasadas na teoria de Bakhtin, ao trabalharem na concretude do fenômeno da linguagem e, com isso, viabilizarem a aprendizagem, contribuem para a *ressignificação da queixa*.

Cabe aqui retomarmos os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa: J mostrava-se incomodada em sala, manifestando, inclusive, dores físicas (“dor de cabeça”; “dor barriga”), resultado da situação de exclusão que vivenciava no contexto escolar. M dizia que sentava no fundo da sala e simplesmente não fazia as atividades propostas pelos professores (“sento lá atrás e não faço nada!”). ED, por sua vez, sinalizava sua recusa por atividades de

13 O fato de o sujeito/paciente começar a se ver como alguém capaz, porque vivencia em clínica contextos significativos de uso da linguagem, e com isso desenvolve competências linguístico-discursivas, já representa, por si só, a apreensão de valores que, por sua vez, colaboram na desconstrução da concepção hegemônica da realidade pregressa.

leitura e escrita (“detesto ler”; “detesto escrever”) e, segundo relatório escolar, apresentava dificuldades para se manter sentado na cadeira. A professora de L afirmava que ele estava sempre distraído, com o olhar distante e que não entendia as explicações dadas em sala de aula. D dizia que escrevia *tudo errado* devido à constante troca de grafemas e que não gostava de ler e escrever. É possível, por meio da análise desses discursos, perceber quão distantes estavam dos usos da linguagem escrita na esfera escolar.

A terapeuta pretendeu, apoiada em uma perspectiva dialógica de linguagem, (re)aproximá-los, engajá-los, comprometê-los com as situações de produção de linguagem em situação de clínica. Resultado esse que foi alcançado, pois eles se engajaram, comprometeram-se com o trabalho desenvolvido e, com outra imagem acerca da linguagem escrita e de si mesmos, produziram discursos, tornando-se, desse modo, leitores e escritores mais eficientes/proficientes.

Distante de pressupostos que desconsideram o caráter constitutivo da linguagem e o enunciado como fenômeno concreto da interação discursiva, ao proporem, por exemplo, atividades centradas na estimulação de sons instrumentais e sons verbais isolados, completamente isolados dos aspectos usuais da língua, vimos, por meio desta pesquisa, um paradigma teórico de atuação fonoaudiológica operar na (re)constituição da subjetividade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M., Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R.S.F., MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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*, v 1, n 10, 2005, p. 43-52.

CAPOVILLA, A. E CAPOVILLA, F. Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com tratamento de consciência fonológica. In: SANTOS, M. T. e NAVAS, A. L. *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Manole, 2004, p. 225-261.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREITAS, M. T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; de CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 2007, p.141-159.

GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARGALL, S. A função auditiva na terapia dos distúrbios de leitura e escrita. In: SANTOS, M. T. e NAVAS, A. L. *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Manole, 2004, p.263-328.

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

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Org). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152-183.

SANTANA, A. P. *Escrita e afasia*. São Paulo: Editora Plexus, 2002.

TERZI, S. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

Rita Fernandes SIGNOR

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade do Vale do Itajaí, especialização em Motricidade Orofacial pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é fonoaudióloga do Hospital Infantil Joana de Gusmão. Tem experiência na área de linguagem oral e escrita, motricidade orofacial e audiolgia, com ênfase em linguagem escrita, atuando principalmente nos seguintes temas: apropriação de língua escrita, letramento, gêneros do discurso.

Rosângela Hammes RODRIGUES

É graduada em Letras - Português: Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1991) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora do PROFLETRAS da UFSC e editora geral da revista Working Papers em Linguística (UFSC). É coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA). É vice-presidente da ANPOLL para o biênio 2012-2014. Foi vice-coordenadora (2004-2008) e coordenadora (2008-2012) do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna, produção textual, gêneros do discurso, formação de professores, análise dialógica do discurso, lingüística do texto, Círculo de Bakhtin.