

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Rita de Cassia Fernandes Signor

**OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO REFERENCIAIS PARA A
ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosângela Hammes Rodrigues

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Nelita Bortolotto

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S578g Signor, Rita de Cassia Fernandes

Os gêneros do discurso como referenciais para a atuação fonoaudiológica [dissertação] : um estudo de caso / Rita de Cassia Fernandes Signor ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues. - Florianópolis, SC : 2010.
438 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística aplicada. 2. Distúrbios da aprendizagem. 3. Análise linguística. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

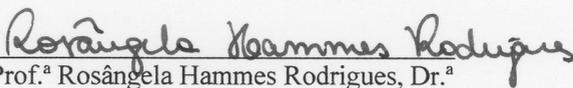
CDU 801

RITA DE CASSIA FERNANDES SIGNOR

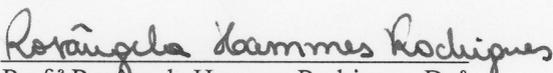
**OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO REFERENCIAIS PARA A
ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

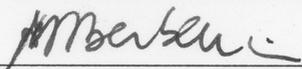
Florianópolis, 10 de dezembro de 2010.


Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Programa

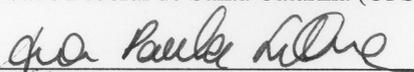
Banca Examinadora:


Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.^a Nelita Bortolotto, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.^a Ana Paula Berberian, Dr.^a
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)


Prof.^a Nilcéa Lemos Pelandré, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.^a Ana Paula Santana, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Suplente

Aos meus pais, Maria do Carmo e João Edison, ao meu marido Régis e ao Artur, meu filho querido, por todo o amor que compartilhamos, por tudo o que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e À Nossa Senhora de Aparecida, pela vida e proteção.

À Professora e orientadora Rosângela Hammes Rodrigues, por ter me aceitado como orientanda, pela paciência e dedicação a mim dispensadas, pela partilha de conhecimentos tão importantes à minha formação, pela leitura precisa da dissertação. Serei sempre grata a você, por tudo.

À Professora Ana Paula Berberian, minha primeira orientadora, ainda na Universidade Tuiuti do Paraná, pelo exemplo de profissionalismo e competência a ser seguido, por tudo que tem me ensinado, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação e defesa da dissertação. Agradeço também pela sugestão do tema de pesquisa.

À Professora Nelita Bortolotto, pela coorientação, pelos momentos de aprendizagem, por ter dito aquilo que eu queria ouvir: “Acho que Bakhtin dá conta de tudo”.

À Professora Nilcéa Lemos Pelandré, pela generosidade e pelas palavras no exame de qualificação que foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente. Agradeço ainda pelas importantes contribuições dadas por ocasião da defesa da dissertação.

À Professora Ana Paula Santana, por mostrar-se sempre tão compreensiva e aberta a compartilhar seus muitos conhecimentos e pela disposição em orientar-me no doutorado. Será uma honra segui-la daqui para frente.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, especialmente à professora Mary, por ser tão marcante na vida de todos que têm o privilégio de conhecê-la.

Aos professores da UTP, especialmente às professoras Ana Paula Berberian, Ana Paula Santana, Giselle Massi e Ana Cristina Guarinello.

Aos meus queridos sujeitos desta pesquisa, e seus pais, que de forma tão prazerosa compartilharam um pedacinho de suas vidas comigo. Nunca os esquecerei.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, por me incentivarem, pela presença constante em minha vida.

Ao Régis, pelo grande apoio e incentivo durante a realização do mestrado, pelo amor.

Ao Artur, por me ensinar tantas coisas, por ser a melhor parte da minha vida, por todas as vezes que disse: “Mãe, você tá ocupada?”.

Aos meus amigos do mestrado: Andréia, Morgana, Nívea, Cadu, Diana, Shirley, Ana Paula, Vidomar, Fernanda, Carla, Miriam, Silvana, Vânia, pela caminhada compartilhada, pela amizade. Andréia e Morgana, além da amizade, agradeço pela cumplicidade. Também aos amigos da UTP: Márcia, Eliane, Carla, Regina, Adriana, Simone K. e Simone S.

À querida amiga Eldia, do Setor de Fonoaudiologia do HIJG, por todo o carinho e compreensão a mim dispensados. E às amigas (e colegas de trabalho) Janete, Patrícia e Lucimara, pelos momentos únicos de convívio.

A todos os amigos e familiares, especialmente Marlon, Vanessa, Gabi, Liza, Alberto, Larissa, Graciela, Tiago, Pétris, Tio Vilson, Geni, Priscila, Vagner, Dênis, Vô João, John, Tio Zé, Catarina, Aline, Bibiane, Dolores, Henrique, Lara, Samille, Ronei e Samuel, pelo carinho.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

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.

(Bakhtin)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos de leitura e escrita, por um grupo de sujeitos encaminhados para atendimento clínico, a partir de uma proposta teórico-terapêutica baseada na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, observando o papel que a mediação embasada nessa perspectiva teórica pode desempenhar na atuação fonoaudiológica. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso de atendimento fonoaudiológico com um grupo de sujeitos que apresentavam queixas de dificuldades na leitura e na escrita. O grupo foi composto por cinco sujeitos, entre 11 e 13 anos de idade, estudantes do quarto e quinto anos de escolas públicas. Após conversas iniciais com esses sujeitos e análise das condições do grupo, o gênero peça de teatro foi selecionado para ser o condutor da ação terapêutica e, desse modo, o objetivo acordado foi a produção escrita de uma peça de teatro, sua divulgação e encenação. O trabalho com esse gênero foi desenvolvido de modo que outros gêneros (romance, sinopse e cartaz de divulgação) foram necessários à concretização do projeto proposto, ampliando o trabalho com leitura/escuta e produção textual. O enfoque terapêutico mediado pela noção de gêneros previu dois momentos principais, ambos relacionados a uma proposta de reenunciação de um romance lido para a produção escrita da peça de teatro. Em um primeiro momento, os sujeitos realizaram a leitura de um romance (*Goosebumps* – ele saiu debaixo da pia) e, em um segundo momento, engajaram-se em uma proposta de reenunciação desse romance lido para uma peça de teatro. O segundo momento (a reenunciação) englobou a realização de algumas atividades que objetivaram proporcionar uma vivência em torno do gênero peça de teatro, pois conforme postula Bakhtin (2003 [1952-1953]), é só na interação mediada pelo gênero que é possível que se chegue ao domínio do gênero. Assim, iniciamos essa vivência por meio de conversas e pesquisas relacionadas à socioformação do teatro e, visando conhecer mais de perto as atividades humanas relacionadas à produção e ao funcionamento desse gênero, os sujeitos leram entrevistas com dramaturgos, elaboraram uma entrevista com uma dramaturga e assistiram a uma peça de teatro. Da mesma forma, almejando conhecer as propriedades do gênero, selecionamos um conjunto de peças e realizamos leituras e análises centradas no tema, na composição textual e no estilo do autor e do gênero. A escrita da peça ocorreu por meio de

reenunciações dos capítulos do romance lido, em que cada sujeito produziu em média seis textos no gênero. Posteriormente, deu-se a união dos capítulos e, de posse da peça completa, os sujeitos realizaram a divisão em cenas, pautada na marcação da entrada e saída de personagens, e na colocação das vistas. Na sequência, procederam a uma revisão de texto com a finalidade de publicação em site e, do mesmo modo, realizaram uma sinopse da peça que ocorreu como uma condição para essa publicação. Como a peça produzida seria encenada pelos sujeitos, para que o evento fosse divulgado, eles procederam à confecção de cartazes de divulgação. A proposta terapêutica, após sua concretização, foi analisada à luz do dialogismo bakhtiniano. 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. Em outras palavras, os sujeitos produziram uma série de textos, realizaram leituras, interagiram com os colegas ora ensinando para eles, ora aprendendo com eles, revertendo-se, desse modo, a autoimagem abalada pelo estigma de uma suposta dificuldade de escrita. Assim, os efeitos da terapia baseada nos gêneros promoveram o redimensionamento de experiências negativas em torno da linguagem escrita. Conclui-se que a proposta terapêutica com os gêneros do discurso é viável, uma vez que motiva a interlocução, responsável pelo comprometimento dos sujeitos com as práticas de leitura e escrita promovendo-se, dessa forma, avanços em suas possibilidades como leitores e produtores de textos/autores.

Palavras-chave: queixas de dificuldades de leitura e escrita; gêneros do discurso; terapia fonoaudiológica.

ABSTRACT

The main objective of this work is using Bakhtin's notion of discourse genres to develop a proposal of therapy to be applied in the field of speech therapy. Thus, our aim is to comprehend and analyze the role of discourse genres in clinical attendance, mainly in the process of development and appropriation of reading and writing skills. In order to execute the proposal, we have developed a case study in speech therapy attendance with one group of individuals whose complains were about difficulties in the process of reading and writing. This group was formed by five people: one girl and four boys, between 10-13 years old. After some meetings with them, we were able to analyze the conditions of the group, so we choose the genre play (theatre) to be the guider in our therapeutic action. Based on dialogues with the group, we decided to elaborate a play, and then, perform it and promote it. Our work was also developed in a way we could use other genres in order to increase activities of reading, listening and textual production. The focus on the genre play foreshadowed two mainly therapeutic moments, both related to a proposal of re-utterance of a novel that they read before elaborating the play: 1 – The reading of a novel (*Goosebumps – ele saiu debaixo da pia*) that was chosen to be adapted for stage; 2 – Re-utterance from the chosen novel to a play. This second moment was composed by activities that focused on experiencing the genre, because, according to Bakhtin (2003), we can completely understand a genre only in social interaction. Thus, we started with conversations and researches about the social formation of the theatre in order to know human activities related to the elaboration and functioning of a play. The group also watched a play and read interviews with playwrights. After this, each of them wrote his/her own interview to a playwright. Besides, for them to know the genre characteristics, we selected some plays and developed some activities in which they read the plays and analyzed author's theme, textual composition and style. The activity of writing a play was based on re-utterances of the novel's chapters. In the end, each of them produced around six texts. Then, their texts were joined and, with the plot complete, they began to divide it in scenes, taking as parameters the moments when characters should enter or leave the stage. Soon after, they revised the text and made a synopsis to publish it in a website. They promote the play with posters and performed it to some teenagers. This therapeutic proposal was analyzed according to bakhtinian 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. In other words, they produced texts, read different things, interacted with their colleagues – sometimes teaching them, sometimes learning with them – modifying their self image which was affected by a supposed writing difficulty. Thus, the effects of a genre based therapy were positive because this approach re-signified negative experiences in 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: complains about reading and writing difficulties; discourse genres, speech therapy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 UMA VISÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM	33
2.1 LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DE CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA	33
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BAKHTIN	43
2.2.1 Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem	43
2.2.2 O enunciado: unidade real do discurso	51
2.2.3 Os gêneros do discurso	60
2.3 O CAMPO DA ARTE DRAMÁTICA	69
3 METODOLOGIA	79
3.1 TRATAMENTO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO DOS DADOS	79
3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
3.3 AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA	84
3.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
3.4.1 Apresentando J	86
3.4.2 Apresentando D	93
3.4.3 Apresentando M	98
3.4.4 Apresentando ED	104
3.4.5 Apresentando L	108
3.5 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	114
3.6 O TRABALHO COM O GÊNERO DO DISCURSO PEÇA DE TEATRO	115
3.7 SELEÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE	119
4 O PROCESSO TERAPÊUTICO	121
4.1 O RESGATE DOS SUJEITOS: POR QUE EU DEVO SER SELECIONADO PARA PARTICIPAR DE UM GRUPO DE TEATRO?	121
4.2 CONVERSANDO SOBRE TEATRO	123
4.3 A SELEÇÃO DA OBRA LITERÁRIA (OBJETO DE REENUNCIÇÃO: ROMANCE – PEÇA DE TEATRO)	125

4.4 A LEITURA DA OBRA: GOOSEBUMPS – ELE SAIU DEBAIXO DA PIA	126
4.5 A LEITURA E ANÁLISE DE PEÇAS TEATRAIS	140
4.6 ASSISTINDO A UMA PEÇA DE TEATRO	182
4.7 A PRODUÇÃO DA PEÇA DE TEATRO	184
4.7.1 A interlocução em terapia fonoaudiológica: atendimento individual	185
4.7.1.1 A produção inicial de J	185
4.7.1.2 A produção inicial de M	199
4.7.1.3 A produção inicial de D	216
4.7.1.4 A produção inicial de L	228
4.7.1.5 A produção inicial de ED	242
4.7.2 A interlocução em terapia fonoaudiológica: atendimento em grupo	255
4.7.2.1 Contextualizando a produção escrita da peça de teatro em situação de terapia em grupo	256
4.7.2.2 A produção da peça de teatro em grupo	260
4.7.3 Produzindo textos sem mediação com o outro	295
4.7.4 A segunda etapa de produção da peça de teatro: a divisão da peça em cenas e a marcação das vistas	317
4.7.5 O processo de revisão da peça de teatro produzida	327
4.8 A PRODUÇÃO DA SINOPSE PELOS SUJEITOS	355
4.9 A PRODUÇÃO DOS CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DA PEÇA DE TEATRO	378
4.10 A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PELOS SUJEITOS	384
4.11 A PUBLICAÇÃO DA PEÇA, OS ENSAIOS E A ENCENAÇÃO	392
4.11.1 A publicação da peça de teatro	392
4.11.2 Os ensaios	394
4.11.3 A encenação	396
5 FINALIZANDO O PROCESSO TERAPÊUTICO	399
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	417
REFERÊNCIAS	431

1 INTRODUÇÃO

A grande procura pelo atendimento fonoaudiológico por parte de sujeitos considerados portadores de supostos distúrbios de leitura e escrita tem demandado a implementação de pesquisas na área de *intervenção* fonoaudiológica em linguagem escrita. Grande parte desses estudos, no entanto, fundamenta-se em concepções de linguagem que desconsideram a história do indivíduo e suas relações com o objeto escrito, gerando, em muitos casos, diagnósticos equivocados, desprovidos de análises linguístico-discursivas aprofundadas (MASSI, 2004). Isso nos remete também a reflexões quanto à atuação de alguns profissionais (fonoaudiólogos/psicopedagogos), que se limitam a confirmar a queixa já muitas vezes pré-diagnosticada pela escola. Pensamos que essa conduta terapêutica reforça no sujeito sentimentos de incapacidade e insegurança, afastando-o ainda mais das possibilidades de apropriação da linguagem escrita.

Nesse sentido, torna-se relevante, na área da fonoaudiologia, a realização de pesquisas¹ que tomem a linguagem em sua dimensão constitutiva, histórica e social (BERBERIAN; MASSI, 2005). Ao incorporar essa concepção, o sujeito passa a ser compreendido de outro modo. O processo de desenvolvimento da linguagem é visto como fruto de interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nessa abordagem teórica, considera-se a singularidade do indivíduo no seu percurso histórico de apropriação da escrita. Como dizem Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison (2006, p.22)

[...] a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos. [...] A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

¹ Esta pesquisa passou pela avaliação e aprovação dos Comitês de Ética da UFSC, sob número 132/2009, e do Comitê do HIJG, sob número 003/2009. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse contexto, a produção escrita é vista como um processo em que o sujeito, ao usar a linguagem, faz uso não de um sistema de unidades linguísticas inertes, mas de signos linguísticos significativos, materializados em enunciados proferidos em dada situação social de interação. Ainda, entendendo que a linguagem escrita não pode ser tomada como um código a ser reproduzido, consideramos os “erros” ortográficos, principal fonte de encaminhamentos à clínica, como hipóteses e reelaborações singulares acerca do sistema de escrita. Em outros termos, esses “erros” não são vistos como reflexos de uma “alteração de linguagem”, mas como decorrentes de um processo histórico e social de apropriação do sistema escrito de uma determinada língua.

No entanto, boa parte das pesquisas e condutas terapêuticas em torno do objeto escrito vêm sendo tomadas como manifestações sintomáticas de possíveis distúrbios de linguagem, dificuldades de escrita ou dislexia, gerando, ainda na esfera escolar, uma situação de pré-rotulagem (BERBERIAN; MASSI, 2005). Em decorrência disso, a família passa a acreditar que possui uma criança com problemas de aprendizagem e sai em busca de um profissional especializado, que possa realizar um “diagnóstico” e resolver o problema; frequentemente, esse profissional é o fonoaudiólogo. Todavia, alguns fonoaudiólogos, distantes dos resultados de investigações de vezo sociodiscursivo que objetivam explicar os processos inter e intrasubjetivos de apropriação da escrita, tendem a compactuar com o pré-diagnóstico, confirmando a suspeita da escola (BERBERIAN; MASSI, 2005). O aluno, por sua vez, duplamente rotulado, acaba por entrar em um processo de baixa autoestima quanto à sua condição de aprendiz e a assumir uma postura de rejeição em relação à escrita. Dizeres como *não sei, não consigo, tá tudo errado, né?* começam a fazer parte do discurso do sujeito que, afastado cada vez mais da escrita em construção, termina por absorver e sustentar uma postura de incompetência linguística. Em outros termos, o sujeito começa a se conceber como alguém que possui dificuldades de apropriação da leitura e escrita. Desse modo, detectado o “desvio”, parte-se para o tratamento: a terapia fonoaudiológica.

Existem muitas abordagens terapêuticas que refletem práticas de leitura e escrita totalmente desprovidas de significação, com enfoque (principalmente) em aspectos puramente formais da língua. Com base nessa perspectiva organicista, advinda das ciências naturais, a dimensão discursiva não é trabalhada, sequer considerada. Para Massi (2007), através da adoção de procedimentos mecanicistas, a criança fica impossibilitada de compreender a escrita enquanto linguagem. A autora

ênfatisa que práticas assim tendem a perpetuar as “dificuldades” apresentadas pelos sujeitos, na medida em que atividades descontextualizadas repetem as mesmas experiências vivenciadas pelas crianças em sala de aula.

Considerando a problemática acima exposta e tomando como contraponto a posição de uma perspectiva terapêutica ancorada em uma concepção sócio-histórica da constituição do sujeito e da linguagem, levantamos as seguintes **questões de pesquisa**: *É possível embasar as práticas fonoaudiológicas voltadas para a área da leitura e escrita na teoria de gêneros do discurso? Se for possível, de que forma esse trabalho pode ser desenvolvido? Quais efeitos tende a produzir na construção de conhecimentos em linguagem escrita por parte de sujeitos encaminhados para intervenção terapêutica?* Motivados por essas questões, propusemos como **objetivo de pesquisa** *analisar o processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos de leitura e escrita, por um grupo de sujeitos encaminhados para atendimento clínico, a partir de uma proposta teórico-terapêutica embasada na noção de gêneros do discurso de Bakhtin, observando o papel que a mediação embasada nessa perspectiva teórica pode desempenhar na atuação fonoaudiológica.*

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

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

sujeitos, das práticas de leitura e produção de textos mediados por esses gêneros.

Justificamos nossa opção em favor dos gêneros do discurso como mediadores do trabalho voltado para sujeitos considerados portadores de “distúrbios” de leitura e escrita, pois preconizamos que através das relações de sentido que a teoria pressupõe, seja possível reverter o quadro de instabilidades decorrentes de relações sofríveis com a modalidade escrita da linguagem. Concordamos com Berberian (2006) quando afirma que para ler e escrever com proficiência, criticidade e autonomia, faz-se primordial dominar a discursividade dos gêneros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no capítulo referente à disciplina de Língua Portuguesa, ensinar a ler e a escrever pressupõe a inserção e participação ativa do sujeito em uma sociedade letrada. Berberian, Mori de Angelis e Massi (2006, p.30) dizem que essa participação depende não apenas da decodificação da linguagem, mas, antes, da possibilidade de ler textos de gêneros discursivos diversos, “sendo capaz de abstrair deles a posição enunciativa, política e ideológica de seu autor, de reconhecer e interpretar seus recursos estéticos e de compreender (para discordar ou concordar) de seus conteúdos”. Depende também da possibilidade de produzir textos de gêneros orais e escritos, em que o sujeito imprima suas posições através do domínio das temáticas e de recursos linguísticos tipicamente mobilizados na produção de textos de tais gêneros. Resumindo, depende, antes de tudo, de o sujeito ser/estar inserido em interações mediadas pela linguagem escrita.

Para apresentar a pesquisa proposta, esta dissertação está dividida em três seções principais: referencial teórico, metodologia e processo terapêutico. A seção teórica apresenta inicialmente a concepção de linguagem que norteia nosso trabalho e que conduziu nossas práticas voltadas para sujeitos tidos como portadores de dificuldades de leitura e escrita; concepção essa que toma a linguagem como um fenômeno sociointeracional, dialógico e ideológico, portanto, sócio-histórico. Essa concepção sócio-histórica de linguagem, em que a linguagem é encarada como *mediadora* da interação humana, levou-nos a assumir pressupostos de Bakhtin como norteadores de nossas condutas terapêuticas. São apresentados, desse modo, alguns conceitos-chave do pensamento do teórico, como os conceitos de *enunciado*, de *gêneros do discurso* e da *concepção dialógica de linguagem*. Na sequência, adentramos um dos campos da esfera da arte, o campo da arte dramática, pois, como preconiza a teoria, o estudo das propriedades e do funcionamento de um gênero (no caso em questão, a peça de teatro)

deve pautar-se, sobretudo, na análise das atividades humanas que engendraram a socioformação desse gênero. A seção referente à metodologia apresenta a forma como delineamos nossa atuação centrada na perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin.

A apresentação do processo terapêutico, por sua vez, relata de maneira detalhada o percurso histórico de concretização do trabalho com os gêneros. Em um primeiro momento, buscamos compreender o que cada sujeito já conhecia sobre o gênero em questão e, a partir desse conhecimento, deu-se início à atuação terapêutica. Com o gênero *peça teatral*, a atuação envolveu as “conversas” a respeito da socioformação do teatro, as sessões de leitura da obra objeto de adaptação para a peça de teatro, bem como as sessões de leitura e de análise de peças de teatro² (texto/enunciado escrito) e, nestas sessões, a comparação entre os gêneros *romance* e *peça teatral*. Também, objetivando conhecer de forma mais aprofundada as interações sociais ligadas à formação e ao funcionamento do gênero peça teatral e inserir os sujeitos na prática de linguagem mediada por esse gênero, os sujeitos assistiram a uma peça em Florianópolis; leram entrevistas realizadas com dramaturgos; elaboraram um questionário e o enviaram por e-mail a uma dramaturga. Quanto à produção da peça (texto/enunciado escrito), apresentamos os dois momentos que perfizeram o processo de escrita como um todo: a interlocução em atendimento individual, em que cada sujeito realizou a reenunciação de uma parte do romance em conjunto com a terapeuta, e, posteriormente, a realização em conjunto com os colegas. Em seguida, apresentamos a produção das sinopses e dos cartazes de divulgação do evento e realizamos algumas considerações acerca dos ensaios e da encenação pelos sujeitos. Também trazemos a voz dos participantes do grupo, por meio de textos produzidos por esses sujeitos, em que eles relatam os aspectos positivos e negativos da experiência vivida em torno do gênero *peça teatral*. Ainda, com o objetivo de correlacionar nossos resultados com a perspectiva teórica adotada, finalizamos o estudo com a seção que traz a análise dos resultados da ação terapêutica empreendida e das contribuições da teoria de gêneros para o campo da atuação fonoaudiológica.

² Nesta dissertação usamos os termos *peça de teatro* e *roteiro de teatro* para nos referirmos ao mesmo gênero do discurso. Entretanto, quando utilizamos o termo *roteiro* estamos nos referindo especificamente ao enunciado escrito.

2 UMA VISÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

Esta seção está dividida em três subseções. A primeira adentra a esfera da clínica fonoaudiológica e, por meio do diálogo com correntes teóricas diversas, advoga em favor de uma concepção discursiva de linguagem. A segunda subseção discorre sobre as perspectivas teóricas desta pesquisa, trazendo noções relacionadas à concepção dialógica da linguagem, o que inclui os conceitos bakhtinianos de *enunciado*, visto como a unidade real do discurso, e de *gêneros do discurso*. A terceira subseção, por sua vez, percorre o campo da arte dramática, que se constitui como parte da grande esfera da arte, em decorrência do gênero *peça de teatro* ter sido selecionado como gênero central para a proposta teórico-terapêutica desenvolvida com os sujeitos.

2.1 LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DE CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Os chamados distúrbios de linguagem escrita têm motivado a criação de centros de diagnóstico em vários países, como *The International Dyslexia Association*, nos Estados Unidos, *The British Dyslexia Association*, na Inglaterra, e a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), no Brasil. O que prevalece nesses centros é a noção de que esses distúrbios são decorrentes de fatores naturais/orgânicos que acometem o indivíduo, prejudicando o desenvolvimento da linguagem escrita (MASSI, 2007). Para a autora, há uma imprecisão nas teorias que sustentam o caráter constitutivo dos distúrbios de leitura e escrita, já que, nessas teorias, o *percurso de apropriação da linguagem* pelos sujeitos carece de explicações da área da linguística (de vezo discursivo, devemos ressaltar). Massi afirma que mesmo a avaliação e diagnóstico de escrita presente nos considerados centros de referência pautam seus exames de leitura e escrita em discriminação e manipulação de sons isolados e no reconhecimento de sílabas, palavras e frases apartados de um contexto significativo, ou seja, dos usos sociais da escrita.

Os próprios manuais que pretendem orientar o fonoaudiólogo nos procedimentos de avaliação em linguagem escrita centram as “atividades de linguagem” em testes padronizados, que são estendidos ao acaso a todos os sujeitos. Tais testes, pautados em estudos da área médica (neurologia), 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, existem estudos que contestam os testes padronizados. Coudry (1988), por exemplo, diz que os testes buscam a localização topográfica de lesões cerebrais mediante tarefas que se distanciam da linguagem como atividade discursiva e interativa. A autora assinala que não é possível, por meio de testes-padrão, encontrar um caminho de compreensão em relação ao fenômeno descrito (sintomas linguísticos presentes nos sujeitos com afasia). Nesse entremeio entre as manifestações sintomáticas de cunho patológico (afasia) e as hipóteses de escrita presentes nos considerados distúrbios de escrita, Massi (2007, p.121) chama a atenção para a seguinte questão:

Se as práticas avaliativas tradicionais utilizadas para classificar a afasia vêm sendo questionadas à medida que se prestam a objetivos tipológicos – os quais não auxiliam a compreender os processos linguísticos envolvidos no ato discursivo do sujeito afásico -, ao verificarmos que esses mesmos procedimentos avaliativos procuram classificar subtipos de uma suposta patologia chamada de dislexia, não nos resta outra alternativa senão a de denunciar a visão equivocada que embasa tais procedimentos.

O que Massi quer dizer com esse alerta é que pautar a avaliação da linguagem escrita de sujeitos em fase de aprendizagem, em uma ótica sustentada por estudos tradicionalistas no campo das afasias (como ocorre nos centros de diagnóstico de escrita e nos manuais tradicionais de avaliação de linguagem), demonstra uma visão estreita da linguagem, já que esses testes padronizados se distanciam do caráter social intrínseco ao fenômeno linguístico.

Apenas para ilustrar e também para embasar nosso diagnóstico com os sujeitos desta pesquisa, ou seja, para justificar nosso distanciamento de uma visão que podemos chamar de *tradicionalista*, citaremos alguns dos testes que são realizados na clínica fonoaudiológica para fins de diagnóstico em escrita: tarefas de organização espacial, temporal, lateralidade, esquema corporal, discriminação visual, discriminação auditiva, memória de curto e de longo prazo, praxias orofaciais, coordenação motora fina e ampla e

visomotora. Nessa direção, percebemos que tais tarefas avaliativas visam a investigar a tradicional visão de “prontidão para a alfabetização”, como se para aprender a ler e escrever fosse necessária a integridade de certas funções motoras. Vê-se, portanto, que a história social do indivíduo, seu entorno de letramento, sua relação com a escrita e o uso da linguagem são completamente relativizados.

Massi (2007) elenca as atividades avaliativas relacionadas a aspectos considerados de linguagem: manipulação de fonemas (perfil de habilidades fonológicas), ditado de palavras e frases, soletração de palavras, formação de frases a partir de palavras soltas, leitura e escrita de logatomas, leitura em voz alta de textos, identificação e nomeação das letras do alfabeto, correção de frases que não seguem critérios semânticos e sintáticos (de sentido e de gramaticalidade), ordenação e produção escrita a partir de sequência de figuras. Para a autora, tais tarefas, contidas nos manuais, distanciam-se da concepção de texto como “unidade básica de manifestação da linguagem”. Sendo assim, não percebem o uso de que o aprendiz lança mão ao produzir uma sequência escrita, desprezam as pistas usadas na atribuição de sentido ao texto e desconsideram o processo interlocutivo, “Sem levar em conta essas questões, as tarefas avaliativas se mostram descontextualizadas; ignoram as ações com, sobre e da linguagem; e se pautam em procedimentos que assumem uma postura confusa entre a oralidade e a escrita.” (MASSI, 2007, p.134). Acreditamos que a artificialidade dos testes, que beneficiam situações descontextualizadas de uso da língua, privam os sujeitos da atividade interativa/dialógica inerente à linguagem.

Com relação ao perfil de habilidades fonológicas, anteriormente citado, salientamos que é o principal instrumento que tem direcionado o diagnóstico³ da dislexia na ABD. O teste é aplicado sem ressalvas a quaisquer sujeitos, sendo que a única restrição está relacionada ao fator idade (crianças acima de sete anos). A seguir, apresentamos as habilidades exigidas nesse teste (com um exemplo entre parênteses), de acordo com Capovilla e Capovilla (2004):

- a) síntese silábica (junte as sílabas “ca”, “ne”, “ta”);
- b) síntese fonêmica (junte esses sons /g/, /a/, /t/, /o/);
- c) julgamento de rima (repita as palavras que terminam com o mesmo som: “peito”, “rolha”, “bolha”);

³ Diagnóstico fonoaudiológico. Lembramos que o diagnóstico da dislexia é multidisciplinar, e que nos referimos acima aos testes que embasam o diagnóstico da dislexia no campo da fonoaudiologia.

- d) julgamento de aliteração (repita as palavras que começam com o mesmo som: “colar”, “fada”, “coelho”);
- f) segmentação silábica (separe as sílabas de “fazenda”);
- g) segmentação fonêmica (separe os sons de “aço”);
- h) manipulação silábica (junte a sílaba “bo” ao início de “neca”);
- i) manipulação fonêmica (junte /l/ ao início de “ouça”);
- j) transposição silábica (repita de trás para frente as sílabas de “boca”);
- k) transposição fonêmica (repita de trás para frente os sons de “olé”);

Os testes são aplicados e, mediante um resultado baseado em uma pontuação apoiada no índice de erro/acerto, a criança (e a família) recebe a devolutiva se apresenta ou não alteração na consciência fonológica. Alertamos que o teste é realizado inclusive com crianças que não reconhecem uma letra sequer, desconsiderando-se o fato de que a consciência fonológica ocorre em concomitância com o processo de alfabetização. O diagnóstico fonoaudiológico é, desse modo, unido aos demais pareceres (psicológico e neurológico, principalmente) e, com base em um diagnóstico de exclusão, ou seja, se não há problemas sensoriais (auditivo, visual) e emocionais graves, nem deficiência mental, caracteriza-se a existência de uma alteração *constitutiva* de linguagem escrita, ou seja, a existência de um distúrbio de linguagem.

A análise dos dados obtidos nesses episódios de testes padronizados limita-se às atividades metalinguísticas (no que diz respeito à língua como sistema fechado em si e inerte), abstraídas das situações de uso (MASSI, 2004). O problema dessa análise reside no fato de esse recorte redutor do fenômeno linguístico pretender dar conta do todo da linguagem e explicar a linguagem do sujeito, resultando em um diagnóstico centrado no erro. O mais dramático, nesse contexto, é o que os testes (sobretudo os de consciência fonológica) têm servido, ainda, não apenas para fins de diagnóstico, mas também como forma de orientação de condutas terapêuticas.

É o que ocorre, igualmente, com a bateria de testes destinados à avaliação de processamento auditivo⁴, uma vez que se usam os

⁴ Importante comentar que tais testes vêm sendo usados de forma indiscriminada na clínica fonoaudiológica, já que dados de pesquisas, como os de Santos e Navas (2004), informam que 80% das crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita apresentam também desordens do processamento auditivo central. Assim, tais pesquisadores, ao delegar a natureza dos problemas de escrita aos distúrbios do sistema de processamento da audição, preconizam que o estímulo das habilidades auditivas, por exemplo, a de localização de estímulos verbais e

procedimentos do teste como forma de tratamento para supostas alterações de linguagem escrita. Em outras palavras, após treino, em situação terapêutica, das habilidades requeridas no processo de avaliação do processamento auditivo, a criança é novamente submetida à testagem. Com o aumento dos escores apresentados (porque, claro, foram treinadas as habilidades requeridas nesses testes), considera-se que a criança apresentou avanço na leitura e na escrita. Descrevemos abaixo algumas das atividades que são realizadas no que se entende como terapia de linguagem escrita. Tais procedimentos foram extraídos de Margal (2004):

- Conscientize a criança de suas dificuldades em relação ao processamento auditivo central, quais aspectos serão trabalhados e de que forma serão enfocados;
- Dê mais ênfase aos sons ambientais, dentre os sons não-verbais, pois são mais significativos e propiciam maior exploração da linguagem do que os sons instrumentais;
- Dentre os sons verbais, parta sempre do que é mais saliente para o menos saliente, por exemplo: frases→ palavras→ morfemas→ rimas→ sílaba→ fonema;
- Ofereça pistas visuais para facilitar a compreensão da criança;
- Prepare as sessões de terapia com definição de objetivos e seleção de estratégias propícias à faixa etária da criança;
- Assegure a atenção da criança durante toda a sessão através de material motivador e reforço positivo: abraços, sorrisos, bom humor, uso de expressão corporal e entonação corretas para cada atividade;
- 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;
- Inclua sons ambientais como bater os pés no chão, bater a porta, bater na porta, arrastar cadeiras, estalar os dedos, amassar papel, bater palmas, tossir, barulho de moedas, chaves, riso, choro, bater no vidro, etc.;
- Peça à criança que dance quando ouvir uma música e que pare quando a música cessar;
- Brinque de telefone sem fio e de dança das cadeiras;

- Faça uma vitamina solicitando à criança que identifique o som do liquidificador;
- 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;
- Oriente que sejam estimulados em casa, sempre associados à fonte sonora, aspirador de pó, geladeira, batedeira, microondas, etc.;
- Brinque de cabra-cega para que a criança tenha que localizar a voz do terapeuta em sala.

Salientamos que essas são apenas algumas das atividades que são baseadas em testes de processamento da audição e que são utilizadas para fins de terapia de linguagem escrita. Resta-nos as seguintes indagações: é possível que se trabalhe a linguagem nos seus usos sociais por meio dos procedimentos acima sugeridos? Que concepção de linguagem norteia a corrente que defende o diagnóstico e a terapia de escrita baseada no processamento auditivo? Existe uma teoria de linguagem que subjaz a toda essa bateria de procedimentos? Qual é? Essa teoria dá conta da realidade concreta do fenômeno da linguagem?

Tais condutas indicam que a noção de “linguagem” que norteia a avaliação nesses centros é pautada em uma visão estrutural de língua, na qual este objeto (língua) é tomado como um código a ser transmitido. Nessa direção, conforme Massi (2007, p.19), “esclarecimentos sobre as chamadas manifestações disléxicas⁵ mostram-se inconsistentes pela própria concepção de linguagem que as sustentam.”. A autora revela que o que vem sendo posto como dificuldade patológica atrelada à aprendizagem da escrita se refere à própria construção do objeto linguístico. Nesse sentido, profissionais da área da fonoaudiologia (MASSI, 2004, 2007; BERBERIAN, 2006; MORI DE ANGELIS; DAUDEN, 2004; MASINI, 2004; PERROTTA, 2004; PAN, 2006; MACHADO; RAMOS, 2006), afastados dessa noção estruturalista da língua, sustentam suas avaliações de linguagem escrita⁶ com base em um diálogo com autores como Vygotsky (1989), Bakhtin (2006[1929]),

⁵ Escrita com trocas, omissões, junções, adições e aglutinações de grafemas e problemas de segmentação vocabular.

⁶ E, conseqüentemente, o diagnóstico (MASSI, 2007).

Geraldi (1997), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006), Cagliari (1998), Kock (2006) e Franchi (1992), que concebem a linguagem como “produto” humano, fruto das relações interacionais entre sujeitos. Por meio dessa concepção de linguagem, é possível que se compreenda que os “erros” de escrita de sujeitos aprendizes, longe de indícios patológicos, revelam a trajetória de apropriação da escrita, uma vez que demonstram estratégias singulares de reflexão sobre a linguagem (MASSI, 2004).

Assim, distantes de teorias que sustentam o déficit e com uma ancoragem teórica que nos possibilite a compreensão do real processo de aprendizagem da escrita⁷, os fenômenos “ditos patológicos” da escrita podem tomar novos sentidos. Massi (2004) diz que as reflexões em relação à escrita (erros, hipóteses, acertos) fazem parte de um quadro de instabilidades inerentes ao aspecto processual da linguagem, como já mencionamos. A autora acredita que essas instabilidades, decorrentes da própria aprendizagem, vêm sendo tomadas por alguns professores de unidades escolares do ensino básico como “sintomas de linguagem”, em virtude da desconsideração, por parte desses profissionais, dos aspectos sociais, interacionais e processuais da escrita, gerando a sistematização do distúrbio. Deste modo, ao ser tomado como portador de um suposto distúrbio, o aluno passa a se colocar na posição de alguém que carrega problemas, dificuldades intrínsecas e que, por isso, não consegue aprender. É possível refletir sobre essa passagem, observando as palavras de Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 373-374):

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

Massi (2007, p.65) entende que as questões relacionadas ao aprendizado não se restringem às questões orgânicas, mas abarcam “o

⁷ Acreditamos que quem avalia a linguagem deve ter o compromisso ético de compreender a sua natureza.

próprio universo de representações da consciência marcada pela intersubjetividade”. Assim, o aprendiz é atravessado pelos sentidos que transitam nos diferentes campos sociais (escola, clínica), o que torna possível compreender a rejeição que crianças “rotuladas” têm face à escrita. Temos observado isso em nosso trabalho clínico e concordamos com a autora quando diz que as crianças colocadas em um patamar de distúrbio hesitam na hora de escrever, dizem que não sabem e que escrevem de forma errada, revelando os índices de valor que caracterizam os grupos sociais em que se constituem sujeitos. A significação de ser tomado como alguém que possui um distúrbio de escrita, diz Massi (2004), forma-se na tensão criada pelas distintas vozes que permeiam a história do indivíduo. Percebemos no discurso da criança, atravessado pelos enunciados dos que a cercam, sinais de apropriação de conceitos e valores: *O que eu tenho não é um problema na cabeça, é dislexia* (problema na cabeça, aqui, foi citado conotando deficiência mental); *O professor tem que fazer prova oral, é porque a gente tem dislexia*; *Faz do seu jeito J, a gente tem distúrbio de escrita*; *Cansei de ser chamada de burra, idiota, só porque tenho problema*⁸. Desse modo, 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.

Finalizamos esta seção com a demonstração de um caso clínico a fim de clarificar a concepção de linguagem que norteia o nosso diagnóstico e, conseqüentemente, esta pesquisa. Entendendo que o sujeito “revela-se” no texto (aqui entendido na concepção bakhtiniana, ou seja, o texto na sua condição de enunciado), tomamo-lo como nosso objeto de análise quando da avaliação e diagnóstico da linguagem escrita. Dessa forma, compreendemos que é no texto que podemos perceber as relações que se estabelecem entre o sujeito e a escrita⁹.

Vejamos o caso: B, 11 anos de idade, foi encaminhado pela escola, pois estava tendo muitas dificuldades na leitura e na escrita. O sujeito, ainda no início do atendimento, dizia a todo momento: *eu não quero escrever, eu não quero ler, eu só quero brincar*. Avaliamos que esse *não querer* estava vinculado a uma autoimagem negativa, relacionada a uma noção de incapacidade em relação às práticas de leitura e escrita. Dessa forma, buscamos, juntamente com a criança, aquilo que mais chamou sua atenção na sala de terapia: o Jogo da Vida.

⁸ As manifestações citadas foram extraídas de vivências da pesquisadora com seus pacientes em contexto de terapia.

⁹ Notas de aula: Profa. Dra. Ana Paula Berberian.

Começamos a ler as regras do jogo e a jogar concomitantemente. Sempre que solicitávamos a B que lesse algo relativo ao jogo, ele simplesmente dizia que não sabia, não conseguia, não queria: *lê você, eu leio devagar, não entendo nada*, revelava. Ao término do jogo, sugerimos ao sujeito, levando em conta seu interesse pelo brinquedo, que elaborasse um bilhete para sua mãe pedindo para que ela comprasse um jogo daquele para ele ou que confeccionasse o jogo em cartolina. De início, o paciente hesitou, mas foi por nós encorajado. Assim, em meio a uma série de perguntas, num processo de construção conjunta, em uma situação dialógica pautada na interação terapeuta/paciente, foi produzido o seguinte texto escrito:

“MAINCOPA JOGUVITA PAMICINAUM
FAZICATOLA EGOTO JOGU LÉGABICA. B”.
(Mãe compra o Jogo da Vida para mim senão faz
com cartolina. Eu gosto do jogo, é legal brincar.
B.).

Essa produção textual traz a ideia de que o enunciado, conforme Brait e Melo (2008, p.71), “deve ser enfrentado na sua historicidade, na sua concretude, para deixar ver mais do que a dimensão exclusivamente linguística e/ou sua fragmentação”. Se a “tradução” do enunciado (obtida no exato instante da interação) faz sentido para qualquer falante da língua portuguesa, a sua não compreensão deixa à deriva o que poderia ser uma oportunidade de investigação dos fatos relacionados à apropriação da linguagem escrita, ou, mais especificamente, à passagem da oralidade para a modalidade escrita. Assim,

[...] conforme estudos de Abaurre, e a pertinente leitura feita por ela, uma sequência, indecifrável para um interlocutor distanciado do processo inicial de aquisição da escrita, pode ser perfeitamente explicada por um especialista, observando, por exemplo, a relação entre sons e letras estabelecida pelos iniciantes. (BRAIT; MELO, 2008, p.71).

Entendemos que o bilhete cumpriu sua função enunciativa, na medida em que reflete a intenção discursiva de seu autor. Percebemos, do mesmo modo, que o texto, tomado como uma unidade linguisticamente organizada, produz um efeito de sentido sobre o outro, no caso, sua mãe (e a terapeuta como mediadora do processo).

Compreendendo que são os usos que determinam a língua, alertamos para a necessidade de que seja considerado, em nossas práticas avaliativas, aquilo que nos diz Marcuschi (2007), quando aponta que falar ou escrever bem não é simplesmente adequar-se às regras da língua para imprimir um efeito de sentido em uma situação interacional. Para o autor, é a intenção discursiva que funda o uso da língua, e não a sintaxe ou a morfologia. Diz ainda que o crucial não é saber como se chega a um texto ideal pelo uso de formas, mas como se chega a um discurso significativo por meio da adequação às práticas e à situação a que se destina. Assim, pensando com base no que diz Marcuschi, analisamos a produção de B como um texto dotado de sentido, em que o sujeito disse algo para alguém, sua mãe, em dada situação de interação.

A atitude dele frente à escrita do bilhete (estava ansioso para entregá-lo à mãe, e depois seu olhar perante ela durante a leitura que esta fazia) fez com que concordássemos mais uma vez com Massi (2007), quando diz que “a apropriação da escrita se efetiva com a ação compartilhada, na qual a criança, em relação de troca com o outro, se apropria da linguagem à medida que age com ela, sobre ela e, também, sofre a ação da própria linguagem sobre si” (MASSI, 2007, p.140). Nesse contexto de interação, de diálogo, de partilha, o sujeito em investigação pôde perceber uma das funções da escrita e vivenciar uma situação de produção de linguagem em contexto significativo. Em relação aos “erros” presentes na escrita, esses são compreendidos como resultado de um processo de apropriação da língua em uso, e não são encarados como manifestações de um suposto distúrbio de linguagem escrita.

No entanto, o fato de considerarmos que esse sujeito não é portador de distúrbio algum não significa que a necessidade de atendimento não seja eminente. Observamos o estabelecimento de uma relação de sofrimento com a escrita. Dizer que não quer, não sabe e não consegue ler e escrever perfaz um quadro mais amplo de uma problemática que necessita ser compreendida e ressignificada em um contexto terapêutico. A função da terapia estaria relacionada ao resgate da autoestima do sujeito, à conquista de um leitor e produtor de textos, já que só se aprende uma língua, seja em que modalidade for, fazendo-se uso dessa língua¹⁰. Como acreditamos que a linguagem não é trabalhada (ainda) de forma sociointeracional na grande maioria das escolas, temos

¹⁰ Com essa percepção coaduna a teoria de Bakhtin.

de colaborar com a escola e atender a criança em um contexto diferenciado (o clínico).

Entretanto, percebemos que ao mesmo tempo em que aponta para o não distúrbio, o enunciado (texto) do sujeito conduz também para outras interpretações, caso se observe o fenômeno pela ótica do contexto mais global em que se insere. Esse enunciado, de um aluno que já tem quatro anos de escolaridade e continua na fase inicial de aquisição da escrita, aponta, conforme Brait e Melo (2008), para o sistema educacional brasileiro, para a função da escola como formadora de cidadãos e, mais ainda, remete a tantos outros lugares que, devendo ser de inclusão, mostram-se como sendo de exclusão.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BAKHTIN

Nesta seção pretendemos discutir alguns conceitos que são relevantes para a compreensão de nosso objeto de estudo: a linguagem. Desse modo, apresentamos noções acerca da *concepção dialógica da linguagem*, do *enunciado* e dos *gêneros do discurso*.

2.2.1 Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem

Pretendemos, nesta subseção, apresentar a concepção de linguagem que norteia esta pesquisa e que, por conseguinte, perpassa todos os capítulos desta dissertação. Esclarecemos que rejeitamos perspectivas teóricas que relativizam a história do sujeito, bem como a função social/interacional e ideológica da linguagem. Buscamos, com tal abordagem, explicitar parte da ancoragem teórica das nossas práticas fonoaudiológicas voltadas aos sujeitos considerados portadores de “distúrbios” de escrita.

Começamos pela natureza do signo. Para Bakhtin (2006 [1929]), não existe ideologia sem signo. O autor sustenta que qualquer objeto (de consumo, natural ou tecnológico) possui uma função determinada e a realiza sem “representar qualquer outra coisa”; todavia, um objeto não é um signo, mas pode ser convertido em tal. Por exemplo: um pedaço de pão transforma-se em signo ideológico em uma missa católica, quer dizer, ao representar o corpo de Cristo, o pão, ultrapassando suas características constitutivas de objeto no mundo - sua mera função de

alimento para o corpo -, adquire um valor que o torna signo. O autor diz, ainda, que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.32). Todo signo está sujeito a “critérios de avaliação ideológica”, ou seja, se é bom, verdadeiro, falso etc. Bakhtin diz que o domínio do ideológico e o domínio do signo estão mutuamente relacionados; onde está o signo está também o ideológico, uma vez que “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico; [...] é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.33).

Importante considerar que cada fenômeno, para adquirir *status* de signo ideológico, deverá incorporar uma materialidade. Nesse sentido, a realidade do signo é objetiva e, portanto, passível de estudo metodológico. Um outro ponto crucial é a natureza eminentemente social do signo.

Bakhtin (2006 [1929]) segue sua discussão a respeito de ideologia e signo, articulando esses conceitos com a noção de consciência. A filosofia idealista e a visão psicologista situam a ideologia na consciência, delegando ao social uma função restrita (perspectiva internalista), ponto criticado por Bakhtin. Para o autor, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.34). Diz ainda que os signos ocorrem somente nas relações entre sujeitos, indivíduos socialmente organizados, e que a consciência individual é fruto dessas interrelações, sendo, portanto, um fato socioideológico. Enquanto esse fato não for considerado, não será possível que se tenha uma psicologia objetiva e nem que se faça um estudo mais preciso das ideologias.

Bakhtin (2006[1929]) reforça sua definição sociológica de consciência, revelando a impossibilidade de esta formar-se em função de fatores naturais (orgânicos, inatos). A consciência materializa-se nos signos por meio de relações interindividuais. O autor considera que a “lógica” da consciência reflete a lógica da comunicação social, consequência da interação entre os sujeitos, a qual é mediada por diferentes materialidades semióticas. Se assim não o fosse, restaria apenas uma consciência fisiológica pura (“massas amorfas” em termos saussurianos), desprovida do sentido que a linguagem, como fenômeno ideológico, confere-lhe.

Todas as considerações realizadas acima conduzem, conforme Bakhtin, ao seguinte princípio metodológico: “o estudo das ideologias

não dependem em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela. Como veremos, é antes o contrário que é verdadeiro: a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.36). A realidade da ideologia coincide com a realidade dos signos sociais, sendo que as leis que regem essa realidade são, no entender do autor, determinadas pela junção das leis econômicas e sociais. É importante considerar, contudo, que esse caráter semiótico e o papel da comunicação discursiva como aspecto condicionante, aparecem de forma mais “clara e completa” na linguagem verbal. A palavra, para Bakhtin (2006[1929], p.36),

é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Bakhtin (2006[1929]) continua a discussão dizendo que a palavra não é apenas o signo mais puro (toda a realidade da palavra é absorvida por sua função de signo), mas também um signo “neutro”; ou seja, em virtude de sua ubiquidade social, está presente em todas as esferas sociais (ao contrário de outros sistemas semióticos que podem ser exclusivos de uma determinada esfera), podendo nelas assumir diferentes funções ideológicas, uma vez que cada domínio/esfera elabora signos que lhe são específicos. Nesse sentido, Bakhtin entende que a linguagem verbal é “neutra” em virtude de poder preencher todo tipo de função ideológica, seja moral, religiosa, científica, estética etc. Retomando, é no que diz respeito à sua ubiquidade social (e somente nesse sentido) que a palavra é vista como neutra.

Outra propriedade que Bakhtin (2006 [1929]) confere à palavra é a sua funcionalidade como instrumento da consciência. Isso significa que, embora a palavra tenha um caráter social (signo social), ela é expressa por um organismo individual, originando-se de um material semiótico interno (o discurso interior). Em virtude dessa propriedade, a palavra acompanha toda criação ideológica, inclusive a não mediada por signos verbais (ilustrações, pinturas, esculturas etc.), pois os processos de compreensão desses fenômenos ocorrem com a participação de um discurso interno¹¹.

¹¹ Bakhtin relaciona discurso interno à atividade mental.

No entanto, a palavra não pode substituir inteiramente um signo ideológico específico, ainda que cada signo ideológico se apoie nas palavras e seja acompanhado por elas. O autor assegura a impossibilidade de descrever, apenas através de palavras, uma pintura, uma partitura ou um ritual religioso, uma vez que inexistem palavras inteiramente capazes de expressar ou substituir tais “acontecimentos”.

Todas as propriedades da palavra “sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente”, são, no entender de Bakhtin (2006 [1929], p.39), fundantes para tomá-la como o objeto de estudo das ideologias.

Rodrigues (2001) salienta que, para que haja a incorporação da noção de palavra/língua sob um enfoque bakhtiniano, essa deve ser evocada em sua realidade fundamental, ou seja, deve ser tomada como signo social e ideológico. Assim, para a autora, é a partir dessas considerações que Bakhtin vai fundamentar sua crítica a duas grandes correntes que embasam o pensamento linguístico contemporâneo: o “subjativismo individualista” e o “objetivismo abstrato”. A crítica dirige-se, fundamentalmente, à análise do fenômeno linguístico que tais concepções teóricas tomam como objeto de estudo.

O subjativismo idealista ou individualista interessa-se pelo “ato de fala”, reduzindo o fenômeno linguístico a uma criação individual. A fonte da linguagem – o psiquismo – é tomada como inerente ao indivíduo (BAKHTIN, 2006 [1929]). Segundo essa vertente, o papel do linguista seria o de estudar, descrever e classificar o fato linguístico por meio da *psique* do sujeito, já que “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.75). O autor considera também que, nessa corrente epistemológica, a criação linguística é equiparável à criação artística, e que a língua, como sistema fechado e estável, apresenta-se como um “depósito inerte”, construída de forma abstrata como um objeto pré-concebido e, portanto, pronto para ser utilizado pelos falantes. Um representante importante desta perspectiva foi Wilhelm Humboldt, estabelecendo seus principais fundamentos. Para Bakhtin, o pensamento humboldtiano originou várias correntes teóricas totalmente divergentes entre si. O autor também cita outros filósofos da linguagem como

adeptos do subjetivismo idealista: Potebniá, Steintahl, Wundt, Vossler e, por fim, Benedetto Croce¹².

A segunda grande orientação do pensamento filosófico-linguístico é, como já ressaltado, o objetivismo abstrato. De acordo com Bakhtin, o fundamento dessa tendência reside na compreensão da língua como um sistema de formas abstratas e estáveis (fonologia, fonética, semântica, sintaxe, morfologia)¹³. A língua, sob este enfoque, não está sujeita aos atos de criação individual; a fala não é o foco de estudo. Existiriam, assim, “traços idênticos” (identidade normativa das formas linguísticas) presentes em todas as enunciações. O sistema da língua, delineado dessa forma, desconsidera qualquer ato individual/intencional de fala. O indivíduo é tomado como um ser passivo, na medida em que recebe um sistema já constituído socialmente e imutável (do ponto de vista sincrônico). A língua-sistema (BAKHTIN, 2006 [1929], p.81) é regida por leis “puramente imanentes e específicas, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou quaisquer outras.”.

Talvez a questão mais marcante, para Bakhtin, com relação às concepções do que ele nomeou de objetivismo abstrato, seja a questão histórica (diacronia x sincronia). O autor não pensa na língua desvinculada de seu uso, por isso, torna-se impossível apartá-la de sua história e da mudança que a historicidade pressupõe. Nesse sentido, ele assegura que a linguagem em uso determina a própria norma linguística. O autor adverte que são justamente os atos de fala individuais que explicam a variação histórica das formas da língua. Tais atos são, para o objetivismo, algo como deformações da norma ou pequenas variações sem consequências. Para esse corrente, “*Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidades de motivos. Eles são estranhos entre si*” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.85, grifo do autor). Dessa forma, ao priorizar o sistema da língua, o objetivismo não consegue explicar o real funcionamento da linguagem, já que os sujeitos relacionam-se por enunciados concretos e não por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas.

Segundo Bakhtin (2006 [1929]), um dos grandes representantes da chamada escola de Genebra, Ferdinand de Saussure, revela-se a maior expressão do objetivismo abstrato. Bakhtin entende que, para Saussure, a linguagem engloba dois fenômenos: a língua [*langue*] (social) e a fala [*parole*] (individual). Ao estabelecer essa dicotomia,

¹² Para mais informações sobre o pensamento filosófico-linguístico dos autores mencionados, consultar *Marxismo e filosofia da linguagem* (p. 75 a 79).

¹³ Estes termos estão atualizados. Bakhtin (2006, p.79) faz referência ao “sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua”.

Saussure centraliza seus estudos na língua e relativiza a fala, pois esta não poderia, para ele, ser tomada como objeto de estudo da linguística. A fala é concebida por Saussure como heterogênea; possui uma composição contraditória, sendo difícil, por meio dela, realizar uma descrição dos fatos da língua. Na fala, os elementos que remetem à linguística são representados apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam, o restante é “acessório e acidental”.

O que Bakhtin nos diz com a crítica a essas duas correntes está relacionado à redução que tais postulados promovem em torno do que seja o fenômeno da linguagem. O subjetivismo idealista delega ao indivíduo o aporte da linguagem; a função da língua fica restrita à expressão de aspectos interiores. O fator mais relevante é a mente em funcionamento. No entanto, Bakhtin assegura que não existe pensamento sem material semiótico, por isso o ato de fala¹⁴ só pode ser originado a partir das relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Do mesmo modo, o objetivismo abstrato, ao tomar a língua como um sistema pronto e acabado, apartado de seu conteúdo ideológico e social, também não dá conta da realidade da língua, que é para Bakhtin a atividade dialógica (a interação verbal).

O diálogo, no sentido estrito de termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006 [1929], p.127).

É a busca pela compreensão do fenômeno da linguagem que faz com que Bakhtin critique as concepções do subjetivismo e do objetivismo. Continuemos a esmiuçar um pouco mais as considerações realizadas pelo autor.

Bakhtin considera que os representantes do objetivismo abstrato delegam ao sistema da língua a posição de fato linguístico externo e independente da consciência individual (como já colocamos), mas, para o autor, a língua como sistema só existe em função de uma consciência individual. Assim, “se fizermos abstração de uma consciência individual

¹⁴ Bakhtin rejeita a tese da explicação do ato da fala a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A natureza do enunciado é eminentemente social.

subjetiva [...] não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua.” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.93).

Segundo Bakhtin (2006 [1929]), a consciência subjetiva não se serve da língua nos seus aspectos sistêmicos. O sistema é uma abstração, resultado de um processo de reflexão sobre a língua. Tal processo reflexivo não ocorre durante a comunicação imediata, nem tampouco existe na consciência do falante. O sistema, na realidade, serve aos propósitos relacionais, na medida em que é utilizado pelo locutor na construção de seus enunciados¹⁵. O que vale não é a forma em si, mas a significação que ela recebe em uma dada situação de interação. Este é o ponto de vista do locutor, a forma não tem relevância como “sinal estável e sempre igual a si mesmo”, mas importa como signo flexível e mutante. Já para o interlocutor, aquele a quem se dirige o enunciado do locutor, seu papel não reside no fato de reconhecer o sinal, mas sim, de compreendê-lo em um contexto situacional. Assim, da mesma maneira, o interlocutor vê, na forma, um signo variável e flexível.

Bakhtin diferencia sinal de signo. Para ele, os processos de compreensão e identificação não podem ser confundidos, uma vez que são processos distintos. O signo é compreendido, ao passo que o sinal é identificado. O sinal possui um conteúdo imutável, não pode refletir nem refratar qualquer outra coisa, perfaz-se em um aparato técnico para designar algum objeto igualmente imutável. Ainda, o sinal não faz parte do domínio do ideológico. Nos termos do autor:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística, não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma

¹⁵ Sempre num contexto ideológico preciso.

situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2006 [1929], p.97).

O sinal existe na língua, mas não a constitui. Bakhtin (2006 [1929]) diz que, na apropriação e uso da língua materna, o sinal e o reconhecimento estão relativizados, mas que esse processo de apagamento não ocorre no processo inicial de aquisição de uma língua estrangeira, porque aí, “a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.97-98). Podemos refletir sobre essa passagem e transpô-la ao ensino da língua materna em sua modalidade escrita. A língua só faz sentido quando em uso e na prática viva desse uso; por isso, uma palavra ensinada a uma criança, desvinculada de seu contexto interacional, não passa de um sinal, desprovida de valor linguístico. Pensamos desse modo, concordando com Bakhtin, que a forma deva ser “ensinada” não no sistema abstrato da língua, mas “na estrutura concreta da enunciação” como um “signo flexível e variável”. Isso vale também para nós fonoaudiólogos¹⁶, e a opção pelos gêneros do discurso como *objeto* terapêutico dá-se em função da compreensão dessas concepções em torno da linguagem.

Quando Bakhtin (2006 [1929]) diz que a palavra está sempre carregada de um conteúdo vivencial e que só compreendemos e reagimos “àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.99), podemos igualmente pensar naquelas crianças que representam a imagem do fracasso escolar em nossa sociedade. Muitas delas, inseridas em um entorno desfavorável de letramento, entram na escola para que possam aprender a leitura e a escrita, especialmente as práticas letradas dominantes (dos/para os grupos sociais dominantes); práticas, até então, pouco presentes em suas vidas e, conseqüentemente, desprovidas de sentido. Assim, a escola, quando enfatiza o caráter sistêmico da língua, não consegue universalizar o uso da escrita, já que atividades de escrita mediadas por processos formais, desvinculam-se do aspecto social inerente à escrita. Dessa forma, apaga-se o sentido dos usos em torno da linguagem e, em vista disso, muitas são as crianças que não aprendem.

Ao tomarmos as considerações de Bakhtin como referenciais para nossa prática clínica, percebemos que, conforme Massi (2004, p.37), “os

¹⁶ Não apenas para professores de línguas.

limites impostos pela linguagem nas formas de perceber e compreender o mundo podem ser superados pelo sujeito, na medida em que esse sujeito tem a possibilidade de agir com e sobre a linguagem”. Assim, ao pensarmos na apropriação da linguagem escrita, podemos entender que instabilidades inerentes a esse processo de aprendizagem refletem hipóteses do sujeito em relação à linguagem em uso. Da mesma forma, ao considerarmos a história desse sujeito e sua relação com a escrita, pensamos que tais reflexões processuais em torno da escrita só podem ser superadas na/pela linguagem através da relação intersujeitos.

As considerações bakhtinianas a respeito da linguagem enquanto interação e do sujeito (histórico/social/responsivo) refletem-se na clínica, não apenas na atuação do fonoaudiólogo com vistas à superação de “problemas” de linguagem, mas, sobretudo, no enfrentamento das considerações do que sejam efetivamente “alterações linguísticas”.

2.2.2 O enunciado: unidade real do discurso

Antes de apresentarmos o conceito bakhtiniano de *enunciado*, faz-se necessário que atentemos para o caráter polissêmico do termo. Segundo Rodrigues (2001), o conceito diverge do apresentado pela linguística textual e pela semântica argumentativa. Para a linguística textual, o conceito está atrelado à noção de texto, definido como um conjunto coerente de *enunciados*, ao passo que, para a semântica argumentativa, o enunciado é uma ocorrência (manifestação) particular da frase; o emprego da frase, o seu uso. Essas noções, diz a autora, delegam ao enunciado um estatuto de “unidade menor”, pertencente ao universo interior do texto.

Para Bakhtin (2003 [1952-1953]), o uso da língua ocorre por meio de enunciados (unidade da comunicação verbal) singulares produzidos por sujeitos do discurso, sendo assim, a cada enunciação temos um evento único e irrepitível¹⁷. O papel do outro no discurso é uma condição para a existência do *dialogismo* proposto pelo autor. Ao se reportar às concepções de linguagem do subjetivismo idealista, Bakhtin lembra que, para os adeptos de tal corrente, o papel que o outro ocupa no discurso é secundário, o de mero ouvinte, sendo delegada a esse outro uma posição de passividade. Por este enfoque, o que interessa é o falante, o objeto da sua fala e a língua apenas.

¹⁷ O enunciado não pode ser repetido, mas pode ser citado.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) critica o subjetivismo, revelando que esta corrente adota uma visão equivocada do complexo processo que envolve a relação discursiva. O falante não pode ser reduzido a um simples emissor de um ato de fala, tampouco o ouvinte pode ser tomado com um receptor passivo de mensagens. Ao contrário, o “receptor” (interlocutor), ao ouvir e compreender um enunciado, adota uma atitude responsiva, quer dizer, ele pode concordar ou não, pode completar, discutir, ampliar, direcionar; enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Aliás, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, atua sobre o outro buscando convencê-lo, influenciá-lo. Bakhtin diz que essa é a principal característica do enunciado.

A adoção dessa posição responsiva se efetiva durante todo o processo de escuta/leitura do enunciado do outro, à medida que o interlocutor vai compreendendo e formando sua opinião a respeito do que está ouvindo/lendo; toda compreensão suscita uma resposta e a gera obrigatoriamente (fazendo com que o interlocutor assuma o papel de locutor). É claro que essa responsividade manifesta-se de formas variadas; a resposta pode ser uma ação a um pedido do locutor, pode ser um suspiro, um grito, um ato de silêncio¹⁸. Também pode ser, de acordo com Bakhtin, uma compreensão ativa de efeito retardado, consequência de muitas das leituras realizadas, por exemplo.

Além do mais, o sujeito que fala é um “respondente” em potencial, já que o enunciado representa um elo na cadeia da comunicação discursiva. Todo enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) nada mais é do que uma resposta a outros enunciados que já foram produzidos em outras situações interacionais; ou seja, o ato de fala é atravessado por outros discursos: “baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.272). Eis aqui outra noção que mostra a dialogicidade constitutiva da linguagem.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) explica que o discurso só existe na forma de enunciados e que, por mais que as enunciações diferenciem-se em termos de conteúdo ou composição, existem regularidades comuns que lhe são peculiares, as quais constituem as características/propriedades do enunciado. A primeira dessas propriedades diz respeito à questão de os enunciados serem determinados por limites precisos em decorrência da alternância dos

¹⁸ Ao assistirmos uma ópera, por exemplo, em geral somos interpelados a responder em silêncio.

sujeitos no discurso. A natureza desses limites é a mesma em todas as esferas da comunicação discursiva, tanto na esfera do cotidiano, como nos domínios interacionais mais formalizados. Todo enunciado possui um início e um fim absolutos: antes de seu princípio os enunciados alheios; da mesma forma, ao final do enunciado a responsividade dos outros. Para Bakhtin (2003[1952-1953]), um sujeito termina seu enunciado para ceder lugar ao enunciado do outro. Essa alternância, dependendo de aspectos relativos às condições de produção dos discursos, pode adquirir formas variadas, motivadas pelas particularidades de cada interação e das esferas em que essas interações se efetivam. O diálogo (como é convencionalmente compreendido, ou seja, caracterizado pela troca de turno entre os locutores) mostra-se como um exemplo clássico da alternância à qual estamos nos referindo. Cada réplica do diálogo possui uma *conclusibilidade* específica, a qual está vinculada à expressão do querer-dizer do sujeito. As relações dialógicas (pergunta/resposta; argumentação/concordância ou não; ordem/aceitação ou não etc.), presentes na interação, não são possíveis entre as unidades da língua (aqui compreendidas como as palavras e orações, por exemplo), porque pressupõem a presença do outro; não se prestando à gramaticalização.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) salienta que se encontram, nos gêneros secundários, fenômenos que parecem refutar essa tese. Isso ocorre, por exemplo, quando o escritor trava um diálogo consigo mesmo no texto, em outras palavras, quando o escritor pergunta e responde a si mesmo em seu próprio texto. No entanto, tal acontecimento retrata a *representação* de uma atividade humana da comunicação discursiva dentro do enunciado desse gênero (enunciados de gêneros primários *representados* dentro de um enunciado de gênero secundário), fato comum nos gêneros retóricos, por exemplo.

Para que a noção de enunciado seja melhor elucidada, faz-se necessário contrastá-la com a noção de oração e palavra, estabelecendo uma relação entre elas. Bakhtin (2003 [1952-1953]) relata que, à diferença do enunciado, oração e palavra não requerem alternância de sujeitos falantes, mas assegura que ao receberem a moldura dos limites impostos pela alternância, a oração e a palavra terminam por absorver características que as tornam enunciados. Assim, a “oração” e a “palavra”, enquanto enunciados, adquirem novas qualidades e passam a ser percebidas de maneira distinta da oração e da palavra como unidades da língua enquanto sistema de formas abstratas. A título de ilustração podemos pensar na palavra “bonito”; bonito o quê? O que esta palavra, tomada em sua forma abstrata, representa? Algo belo? Mas, pensemos

que um amigo se atrase muito para um encontro conosco. Podemos dizer a ele, após sua chegada: “bonito!” A palavra tomou um sentido completamente diferente de beleza: neste caso, o “bonito” é feio. Assim, a palavra toma sentido ao ser enunciada em uma situação discursiva.

Um outro traço constitutivo (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) do enunciado, e que não remete à palavra e à oração, é a expressividade. Assim, por exemplo, se um familiar chega em casa ao fim do dia e diz: “que dia...” ou diz: “QUE DIIIIAAAA!!!!”, a entonação expressa no enunciado pode revelar se o dia foi ruim, bom, maravilhoso. A oração é exatamente a mesma, mas o tom expressivo carrega-a de sentido. Uma única palavra pode adquirir muitas conotações diferentes¹⁹ a depender de como é expressa pelo falante. A palavra apresenta uma expressividade típica²⁰, isto é, um funcionamento determinado dentro do gênero²¹. Se alguém diz: “estou feliz da vida, tirei zero na prova...”, neste caso, a palavra “feliz” remete à decepção, ou seja, é a forma como a palavra está expressa no enunciado, e é só no enunciado que a palavra adquire tal característica. “O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.292).

Como a palavra, a oração possui conclusibilidade de significado e gramatical, mas tal acabamento não tem precisão, devido ao seu caráter abstrato: “é o acabamento do elemento e não do todo”. Oração e palavra não têm autoria e nem endereçamento, ou seja, não são ditas por ninguém e nem são ditas para alguém; carecem de qualquer relação com o dizer do outro. Só passam a representar a intenção do falante quando tomam a função de enunciado ou de parte do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

A oração abstrata limita-se *não* por relações de alternância (como já havíamos comentado), mas pelo contexto discursivo de um mesmo falante (relacionado por suas ideias individuais); ou seja, ao término de um pensamento segue-se outro que perfaz o anterior, que o complementa. A oração, enquanto unidade da língua, independe de

¹⁹ Uma mesma palavra pode adquirir tom de humor, ironia, raiva, decepção, felicidade, tristeza etc.

²⁰ A palavra não é dotada apenas de expressividade típica, também possui expressão individual.

²¹ “Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero de discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica de enunciado; como tal forma o gênero possui certa expressão típica a ele inerente.” (BAKHTIN, 2003, p.292-293).

fatores relacionados às condições de produção do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). No contraponto, inserida em uma situação discursiva, a “oração”, por meio do enunciado, estará inevitavelmente atrelada à situação extraverbal do discurso e de enunciações proferidas por outros participantes do contexto interacional. Assim, esperam-se atitudes responsivas já que, como enunciado, ou parte verbal de um enunciado, a oração passa a gozar de plenitude semântica.

A despeito das trocas de turnos dos sujeitos no discurso, poder-se-ia pensar que estariam restritas às atividades dialógicas cotidianas em que, por exemplo, um sujeito conversa com outro. Contudo, as obras pertencentes a diferentes gêneros literários, também são, pela sua natureza, unidades do discurso. Da mesma forma, então, requerem fronteiras via alternância de sujeitos; só que, nesse caso, os limites do enunciado ficam estabelecidos internamente pelo estilo individual do autor, sujeito do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). A individualidade expressa na obra acaba por regulamentar a sua separação com outras a ela relacionadas, no processo de comunicação discursiva de um dado campo/esfera cultural²². A obra, assim como o diálogo, suscita a resposta alheia. A compreensão ativa advinda da obra pode se manifestar de diferentes formas. Um livro, por exemplo, pode exercer uma influência sobre quem o lê: o leitor pode, a partir da leitura, assumir determinado ponto de vista sobre um assunto, pode mudar suas convicções, pode discordar do autor e então criticar etc. O livro, na condição de enunciado, acaba sendo um elo da relação discursiva devido ao seu vínculo com outros enunciados anteriores e posteriores a ele (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

A alternância dos sujeitos no discurso é uma das características inerentes ao enunciado, como já relatamos. Outra peculiaridade é a expressividade. A terceira característica que lhe é igualmente constitutiva é a sua conclusibilidade específica que, por sinal, está atrelada ao princípio da alternância. Assim, Bakhtin (2003 [1952-1953]) explica que a alternância dos sujeitos do discurso acontece quando um deles já disse/escreveu tudo o que tinha que ser dito/escrito em dado momento. O outro participante da interação se dá conta do *dixi* conclusivo meio que instintivamente²³ e passa a tomar a palavra, ou seja, reage de forma ativa. Isso ocorre em virtude da “inteireza” do enunciado, possibilitando a percepção das suas fronteiras devido a três

²² Refere-se à separação da obra de um autor com obras de seus predecessores nas quais este se baseia, de outras obras da mesma corrente, hostis, combatidas pelo autor etc. (p.279).

²³ Na verdade o “instinto” advém com o estabelecimento do sentido.

fatores intimamente ligados: “exauribilidade do objeto e do sentido”; “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e, por fim, “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (p.281). A união desses elementos tem por função conferir ao enunciado uma plenitude de sentido.

O primeiro aspecto diverge em razão das finalidades ideológico-discursivas das diferentes esferas sociais. Em esferas de comunicação discursiva mais formalizadas²⁴ (onde há pouco espaço para a criatividade), a exauribilidade do objeto é quase plena. Já nos domínios de criação²⁵ só se pode falar em conclusibilidade mínima, como na esfera científica. Na realidade, segundo Rodrigues (2001), o tema do enunciado não se esgota, mas ao incorporar uma materialidade e um sentido específicos em um dado enunciado (um artigo, uma tese etc.) assume um caráter de acabamento (levando em conta a situação de interação imediata - mediada pelos gêneros do discurso - e ampla, a intenção do autor e seu projeto discursivo).

O segundo elemento, a intenção discursiva, é responsável pelo “todo do enunciado”: sua extensão, seus limites, seu objeto. A conclusibilidade pode ser deduzida a partir dessa vontade discursiva do falante; representa o momento subjetivo do enunciado. A própria “escolha”²⁶ do gênero é determinada em função da intenção do sujeito do discurso, terceiro elemento que aponta para a conclusividade do enunciado.

Para Bakhtin, o terceiro aspecto é o mais importante dos três. A escolha do gênero, advinda da intenção discursiva do sujeito, é realizada em função de alguns aspectos como a esfera de produção do gênero, o tema do enunciado, a situação de interação, a composição dos participantes etc. A vontade discursiva se molda em relação ao gênero. Em certos casos, como em gêneros cotidianos padronizados²⁷, a intenção fica restrita à entonação expressiva do discurso. A entonação expressiva é, conforme Bakhtin, uma característica constitutiva do enunciado. Na língua, vista como sistema, a expressividade inexistente.

O discurso pode ser atravessado por enunciados de outros sujeitos mantendo, em maior ou menor grau, reflexos desses enunciados individuais. Bakhtin diz que as palavras não pertencem a ninguém (como já mencionamos), mas ao ouvirmos/lermos enunciados

²⁴ Esferas oficiais, das ordens militares etc.

²⁵ “[...] o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero [...]” (BAKHTIN, p.284).

²⁶ Atenemos para o fato de que nem sempre é possível a livre escolha do gênero no processo de comunicação discursiva. Veremos este aspecto mais adiante.

²⁷ Saudações, despedida, felicitações.

individuais, elas revelam não apenas expressividade típica advinda do gênero em que ela costuma se materializar, mas também expressividade individual. No uso da língua, o emprego das palavras segue uma orientação individual e contextual. Assim, para Bakhtin, a palavra existe para o sujeito do discurso em três aspectos: em sua neutralidade (não pertence a ninguém); como pertencente aos outros (alheia) carregada de ecos de outros enunciados, e por fim, como *nossa* palavra, na medida em que operamos com ela segundo nossas intenções e expressões. A expressividade individual da palavra é perpassada por certa “posição valorativa”, de alguém que fala de algum lugar social.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que em todas as épocas de existência humana, em cada círculo social, em cada núcleo familiar, sempre existem enunciados que ditam o tom valorativo e nas quais os indivíduos se baseiam para elaborar seus discursos. Nos termos do autor:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nas quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos. (BAKHTIN, 2003, 294)

Em certa medida essa peculiaridade do discurso pode ser encarada, conforme Bakhtin (2003 [1952-1953]), como um processo de assimilação “mais ou menos criador” das palavras alheias. Nossa fala é repleta da fala do outro. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (p.295).

Cada enunciado é repleto de ecos de outros enunciados; mas deve ser olhado, antes de tudo, como uma resposta a enunciados anteriores

em uma dada esfera da atividade humana. O enunciado leva em conta seus predecessores: confirma-os, refuta-os, completa-os etc. Dessa forma, o enunciado tem uma determinada posição definida em determinada esfera. “Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.297). De acordo com o autor, essas reações-respostas assumem diferentes formas: os enunciados alheios podem ser introjetados de forma direta no contexto do enunciado; podem ser introduzidas palavras ou orações isoladas de outros sujeitos, desde que sejam considerados como representando a totalidade de enunciados. Os enunciados dos outros podem ser ditos com um certo grau de reassimilação; podemos apenas nos apoiar neles como em um interlocutor conhecido, pressupô-los de forma silenciosa. A atitude responsiva pode manifestar-se apenas na expressão do discurso: na seleção de meios linguísticos e entonações, determinada não apenas pelo tema do enunciado em si, mas pelo enunciado do outro a respeito daquele tema. Assim, para Bakhtin (2003 [1952-1953]), o caráter expressivo do enunciado nunca pode ser compreendido em sua plenitude levando-se em conta somente o seu conteúdo dirigido para o objeto e para o sentido, mas também deve ser considerada a relação do sujeito com os enunciados dos outros.

A forma da atitude responsiva se manifestará “na totalidade do sentido, na totalidade da expressão, na totalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.298); o enunciado é repleto de “tonalidades dialógicas” e tais tonalidades têm de ser levadas em conta para que haja uma adequada compreensão do estilo do enunciado. O autor quer dizer que, se a nossa consciência é formada na interação social (na luta com os pensamentos alheios), os enunciados que produzimos (orais/escritos) estarão repletos de ecos desse processo interativo.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) diz que manifestações do discurso do outro no nosso discurso não têm analogia com relações sintáticas nem com relações centradas no objeto e no sentido; essas relações estabelecem certa analogia com as réplicas do diálogo. Assim, a citação do discurso do outro no nosso discurso pode se dar, na fala, com revestimentos de diversos tons, como de ironia, raiva, simpatia, e que na escrita pode ser isolado com aspas, é um tipo de alternância dos sujeitos que funciona no interior do enunciado. O enunciado do outro, nesse caso, apresenta uma dupla expressão: a dele mesmo (do outro – de que se fala) e a do falante no momento da enunciação. Os ecos do discurso alheio aqui se percebem nitidamente (tanto na fala quanto na escrita).

Entretanto, quando se faz um estudo mais aprofundado de um enunciado (a partir da interação) verificamos uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes de diversos graus e alteridade.

Para Bakhtin (2003 [1952-1953]), é necessário que se analise o enunciado considerando a interação no qual este se deu, mas não somente a interação imediata. Faz-se imprescindível no estudo do enunciado considerá-lo como resultante de um elo na comunicação discursiva e da relação que este estabelece com outros enunciados a ele vinculados. Tais relações são observadas *não* apenas no plano verbal (estilo e composição textual), mas, sobretudo, no plano das condições de produção (extraverbal).

Um outro aspecto inerente à formação do enunciado é, conforme Bakhtin, o fato de ele ser construído levando-se em conta as possíveis atitudes responsivas dos sujeitos aos quais o enunciado se destina. O enunciado tem autor e destinatário. Esse destinatário pode ser um parceiro direto do diálogo cotidiano, pode ser ainda um grupo de especialistas de uma dada esfera da atividade cultural, pode ser um povo, o subordinado, o chefe, uma pessoa estranha, uma pessoa íntima ou, ainda, pode ser um outro completamente indefinido, não concretizado. Todas essas concepções são definidas de acordo com a esfera de circulação e da vida à qual o enunciado se refere. Cada gênero, em cada domínio da atividade humana, tem a sua aceção de destinatário, que é uma das características que o determinam como gênero. A percepção que se tem do destinatário faz moldar o estilo e a composição do enunciado. Assim, um fonógrafo ao escrever sobre gagueira, por exemplo, para a revista Crescer, lançará mão de estilo e composição discursiva diferente do que se fosse escrever sobre o mesmo tema para uma revista de divulgação científica, pois os leitores (público-alvo) das duas revistas são diferentes.

O locutor poderá prever as possíveis atitudes responsivas do destinatário e, antecipando-as, moldar o seu discurso lançando mão de determinadas estratégias (como respostas às objeções previstas). O locutor se enuncia (como já relatamos) considerando as concepções que faz a respeito de seu interlocutor: suas preferências, suas simpatias e antipatias, seus possíveis preconceitos, seu conhecimento a respeito do assunto a ser tratado. Isso tudo determina igualmente a escolha do gênero, da composição e do estilo do enunciado.

Percebemos, então, que toda situação que gera um enunciado leva em conta os seus participantes (imediatos ou distantes), ou seja, como diz Rodrigues (2005), está orientado para o interlocutor, para sua compreensão ativa em dada situação de interação. O enunciado, desde o

germe de sua formação, ainda no projeto de discurso, objetiva e se constrói em virtude de uma atitude responsiva alheia. Assim, a autora compreende que “se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido” (p.160).

Também o enunciado, diz Rodrigues (2005), não pode ser retirado da situação social, ampla e imediata. Há um vínculo entre situação social e enunciado; a situação social (o extraverbal do enunciado) é sua parte constitutiva, fundamental para o estabelecimento do seu sentido. Se o elemento extraverbal for abstraído, estaremos diante da língua-sistema ou do enunciado como estrutura textual. No entanto, a autora explica que a dimensão verbal (ou outro sistema semiótico) do enunciado não pode ser subestimada, já que sem o elemento verbal, não existe enunciado e sim um fenômeno natural.

O estabelecimento do sentido do enunciado considera, além dos aspectos sociais e hierárquicos (como dito acima), a valoração. Tais aspectos representam o local onde se constrói a orientação valorativa. Segundo Rodrigues (2001, p.23), a noção de valor engendra uma significação objetiva e social, leva em conta os “valores ideológicos de um determinado grupo social em um determinado tempo: é índice intersubjetivo de valor sócio-ideológico”. A variação da situação social (dimensão extraverbal) e dos participantes gera alteração na orientação valorativa, determinando novo sentido ao enunciado.

Rodrigues (2005) entende que a situação social é responsável por determinar o enunciado, constituindo-o semântica e axiologicamente. Este fato, entretanto, não deve levar à falsa crença de que o enunciado reflete de forma passiva a dimensão extraverbal, nem tampouco que se perfaz como um elemento acabado. O enunciado conclui dada situação, representa a sua “solução valorativa”, mas é sempre um evento novo e irrepetível.

A situação extraverbal do enunciado pode ser dividida em três fatores constitutivos: horizonte espacial e temporal (o local e o quando) do enunciado; horizonte temático (tema do enunciado); e horizonte axiológico: acentos valorativos dos participantes do enunciado (RODRIGUES, 2001).

2.2.3 Os gêneros do discurso

A partir da década de 1980, em virtude das críticas atribuídas ao ensino da língua escrita em contextos pouco significativos, ganhou espaço a concepção de linguagem que centrou, no dialogismo bakhtiniano, as práticas de escrita norteadoras das aprendizagens escolares. Assim, os gêneros começam a figurar no cenário educacional como uma orientação possível de ensino da língua, advinda da concepção de linguagem como forma de interação social. Almeja-se, desse modo, um ensino centrado no *uso* da língua em detrimento de seus aspectos puramente formais e conceituais.

Pretendemos, nesta seção, apresentar de forma sucinta a noção de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin para que se possa ir construindo os motivos que nos levaram a argumentar a favor da teoria de gêneros como proposta de trabalho para a atuação em clínica fonoaudiológica. Com base no objetivo de analisar possíveis contribuições da teoria referida para o campo da fonoaudiologia, torna-se imprescindível a compreensão do conceito de gêneros. Começemos, então, pelas palavras de Rodrigues:

Para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros (RODRIGUES, 2005, p.154).

Segundo o Círculo, todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem. Nessa relação entre atividades humanas que são extremamente diversas e a linguagem, elabora-se uma relação constitutiva, uma vez que sem linguagem não há interação; e que a linguagem “molda-se” diferentemente de acordo com as especificidades

dessas atividades humanas. Ainda, a língua materializa-se por meio de enunciados concretos, que são, como vimos, a unidade da interação, pois não nos enunciamos/interagimos por palavras e orações, mas por enunciados.

Cada enunciado, como evento, é singular, único e irrepetível. Entretanto, do ponto de vista da historicidade, observamos que os enunciados que se produzem em dada situação social de interação, inserida em uma dada atividade humana, vão apresentando certos traços comuns, resultado das peculiaridades dessa interação e dessa atividade humana. Assim constituem-se os gêneros do discurso, que Bakhtin (2003 [1952-1953] p.262) conceitua como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, “*tipos social e historicamente determinados*”.

Analisando a conceituação de gêneros de Bakhtin, Rodrigues (2005) destaca que a palavra *tipos* se refere a uma “tipificação social” dos enunciados, que denotam certas regularidades em comum que foram se constituindo historicamente nas diferentes esferas da atividade humana, em determinadas situações interacionais relativamente estáveis, e que é detectada/reconhecida pelos sujeitos falantes. Dessa maneira, conforme a autora, somente na análise das situações de interação, é que é possível que se apreenda a formação e o funcionamento dos gêneros. A autora exemplifica tal colocação da seguinte forma: tomemos os gêneros biografia científica e romance biográfico; apesar de demonstrarem traços de regularidades formais comuns (princípio que organiza a narrativa e que conta a história de vida de alguém), estes estão vinculados a esferas de atividade distintas, com funções discursivas e ideológicas também distintas; neste caso, mesmo mantendo traços formais comuns, estamos diante de dois gêneros diferentes, daí a necessidade de considerarmos a esfera de produção do gênero para que compreendamos sua constituição e seu real funcionamento.

Em suma, a formação do gênero encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e relativa estabilização de situações de interação. Como são inesgotáveis as atividades humanas e como cada esfera da atividade humana possui seu próprio conjunto de gêneros que lhe são específicos e que cresce à medida que a própria esfera se complexifica, há uma infinidade de gêneros na sociedade, tais como: na esfera artística, a peça de teatro, o romance; na esfera jornalística, a crônica, o editorial; na esfera escolar, a prova, o diário de classe etc.

A situação social de interação pode ser associada ao conceito de *cronotopo*, pois cada gênero está assentado em um diferente cronotopo (dimensão espacial, temporal, temática e axiológica). Rodrigues (2005)

afirma que no seu momento e lugar de existência, no seu cronotopo, os gêneros em formação não anulam os gêneros já existentes. Assim, por exemplo, o e-mail não extinguiu a carta, o *messenger* ou a mensagem de celular não acabaram com o telefonema. Cada gênero estabelece relações com os já constituídos em determinada esfera e, quando desaparecem, é em virtude da supressão das condições de produção que os suscitaram.

Outra questão referente à *vida* dos gêneros é, diz Rodrigues (2005), o seu caráter de atualização, ou seja, “o seu movimento contínuo entre a unidade e a continuidade – entre o dado e o criado” (RODRIGUES, 2005, p.166), fato ligado à atividade humana. Já que o gênero é um “produto” dessa atividade, que está em constante “refazer”, o gênero acaba por se renovar a cada nova situação interacional, “pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros” (RODRIGUES 2005, p.166).

Chegamos aqui a outro ponto: além de serem *tipos* relativamente estáveis de enunciados, os gêneros também constituem um dos aspectos de “acabamento” do enunciado. Essa dupla característica do gênero é explicada por Rodrigues quando fala da historicidade do gênero, ou seja, uma vez constituídos, os gêneros tendem a estabelecer um certo “efeito normativo sobre as interações verbais” (2005, p.166). Faraco (2009b), do mesmo modo, diz que o gênero passa a exercer uma certa coerção nas situações de interação, já que, como “modos sociais de dizer”, eles passam a regular, organizar e significar as relações sociais.

Rodrigues (2005) lembra que os gêneros podem ser vistos como elementos semiótico-discursivos que balizam os falantes no processo da comunicação discursiva. Esse efeito “balizador” já se inicia na intenção discursiva do falante, no projeto do discurso, no qual a fala/escrita toma a forma de um gênero (o mais propício à situação). A autora salienta que os gêneros configuram-se em “índices sociais” de regulação e construção do enunciado (de onde falo, para quem falo, com que intenção, de que lugar social, como sou visto pelo meu interlocutor, que estratégias vou usar para falar etc.). Já para o interlocutor, o gênero determina um “horizonte de expectativas” em relação ao enunciado alheio, favorecendo a previsão/interpretação de alguns aspectos, como a extensão do enunciado do locutor, sua composição, sua expressividade etc. A própria inferência do gênero, para o interlocutor, já representa um fator que, unido aos citados anteriormente, responde pela constituição dos sentidos do enunciado. Assim, a construção do enunciado, mesmo levando em conta a intenção discursiva, não pressupõe o uso absolutamente livre das formas da língua e da produção dos sentidos

pois, para a interação, faz-se necessário o domínio do gênero, para além do domínio das formas da língua.

Em função do papel dos gêneros na interação e da relação da língua com os gêneros e as esferas da atividade humana, segundo Bakhtin (2003 [1952-1953]), adquirimos as formas da língua em conjunto com as formas do gênero²⁸. A apropriação da fala (entendida como linguagem) ocorre a partir da inserção do sujeito em situações interativas de uso da linguagem. O autor segue adiante salientando que a aprendizagem da fala implica na aprendizagem de enunciados, pois as relações interativas ocorrem por meio de enunciações concretas e não pelo emprego de palavras e orações abstratas. A própria escuta/leitura da fala do outro já pressupõe (como já dito) o gênero do enunciado: sua extensão, sua composição, seu fim; conseguimos apreender a intenção discursiva alheia pelo gênero em uso. O autor diz que se tivéssemos de criar o gênero pela primeira vez, se não os dominássemos, se não possuíssemos habilidades para o seu emprego, a interação seria bastante difícil.

Bakhtin (2003[1952-1953]) afirma que o domínio de um determinado gênero decorre da vivência/experiência estabelecida nas situações de interação mediadas por esse gênero. Assim, muitas pessoas possuem conhecimento e domínio de certos gêneros de diferentes esferas, como a científica, e não demonstram essa mesma desenvoltura em outros gêneros, mesmo das esferas cotidianas. Dessa forma, pode acontecer de um determinado sujeito conseguir dar palestras, escrever livros científicos, envolver-se em discussões de caráter científico e, ao mesmo tempo, demonstrar falta de manejo em uma roda de conversa de bar: fica calado e, quando intervém, mostra-se desajeitado, não consegue tomar a palavra no tempo certo, parece pouco à vontade. Para o autor, isso pode ocorrer não por questões de léxico restrito, mas de uma inabilidade com o gênero.

Todo enunciado apresenta três elementos constitutivos. Bakhtin (2003 [1952-1953]) diz que os enunciados vinculam-se às finalidades das esferas de atuação humanas não apenas pelo conteúdo temático e pelo estilo, mas, sobretudo, pela construção composicional. O tema é o objeto do enunciado, o estilo é a seleção de recursos da língua (lexicais, gramaticais) e a construção composicional é, como explica Rodrigues (2001, p.43), “a seleção dos procedimentos composicionais para a

²⁸ Embora língua e gênero sejam adquiridos conjuntamente nas práticas interativas, as formas do gênero divergem das formas da língua no sentido de sua flexibilidade e plasticidade, pois as formas do gênero são mais flexíveis que as da língua por “absorverem” mais rapidamente as mudanças sociais.

organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva”. A autora afirma que o enunciado, como elo da comunicação discursiva, como fruto das relações sociais, é constituído e se inscreve dentro de uma “formulação genérica específica”, partilhando aspectos comuns com outros enunciados daquela situação interacional, pois funções sociais determinadas, próprias de cada esfera de atividade humana, originam historicamente os gêneros do discurso. Desse modo, os elementos (tema, estilo e composição) são vinculados à totalidade do enunciado. Por isso, diz Rodrigues (2005, p.167), “Bakhtin define também os gêneros como *tipos* temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados singulares”.

Todos esses três elementos são determinados pela situação de interação, como já mencionamos. E sobretudo, segundo Rojo (2005, p. 197), essas dimensões dos enunciados são determinadas pela apreciação valorativa em relação ao *tema* e ao seu interlocutor. Assim, nas próprias palavras da autora:

São elementos essenciais desta situação mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, e estilísticos do texto ou discurso.

No entanto, as relações entre os interactantes não se dá, conforme Rojo (2005), num vácuo social. São, ao contrário, determinadas em função das formas de organização dos lugares sociais das diferentes instituições e “situações sociais de produção dos discursos”, isto é, das esferas de comunicação discursiva, como já mencionamos. Cada esfera seleciona e aborda certos temas e outros não. Rodrigues (2001, p.43) diz que cada esfera social tem uma orientação específica para a realidade, seus objetos discursivos, sua função social e ideológica específica. Se o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado, adquire um caráter relativamente concluído. “Todo gênero tem seu conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua orientação de sentido específica para com ele. O tema do romance, por exemplo, para Bakhtin, é o homem que fala e sua fala (seu discurso)” (RODRIGUES, 2001, p.44).

Quanto à *construção composicional*, Bakhtin (2003[1952-1953], p.262) diz que a questão geral dos gêneros do discurso não ter sido abordada deve-se à imensa diversidade e heterogeneidade de sua composição, decorrente da complexidade das atividades humanas, igualmente diversificadas e heterogêneas, parecendo impedir um “plano comum” para seu estudo. Rodrigues (2001) afirma que em algumas pesquisas a composição está associada à organização textual apenas, articulada à noção de sequências de Adam. No entanto, segundo a autora, esta associação não é percebida nos estudos do Círculo. Isso pode ser também constatado na diferenciação que Bakhtin faz da composição (objeto da linguística) e da composição (objeto da metalinguística). Esmiucemos um pouco mais essa distinção feita pelo autor.

Em seu livro intitulado *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin, ao se reportar ao capítulo *O discurso em Dostoiévski*, diz que usa o termo *discurso* por ter em vista “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2008, p.207). Afirma ainda que são justamente os aspectos abstraídos pela linguística [de seu tempo] que têm importância para seus fins. Assim, a análise de Bakhtin sobre o discurso de Dostoiévski está situada na metalinguística, “subentendendo-a como um estudo (ainda não constituído em disciplinas particulares definidas) daqueles aspectos da vida que ultrapassam de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2008, p. 207). A linguística e a metalinguística se interessam pelo mesmo fenômeno concreto que é o discurso, no entanto, estudam-no sob diferentes aspectos. Os dois campos se completam, mas não se fundem. A linguagem, vista de um ângulo puramente linguístico, não compreende as relações dialógicas, pois estas inexistem no sistema da língua. Nas palavras de Bakhtin:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso ao estudar “o discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os

resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2008, p.207).

Deste modo, as relações dialógicas são extralinguísticas e não podem ser apartadas do campo do discurso; da língua em sua realidade concreta. A língua se alimenta da comunicação discursiva, mas a linguística ignora as relações dialógicas constitutivas da linguagem. “Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias” (BAKHTIN, 2008, p. 209).

O *estilo*, a terceira dimensão do enunciado, só pode ser compreendido ao se considerar a sua natureza genérica. Todo estilo (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) representa o uso particular de elementos linguísticos. “Os estilos individuais, bem como os de língua, são estilos dos gêneros. Todo enunciado pode ser individual, pode absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros são capazes de absorvê-lo da mesma maneira” (RODRIGUES, 2005, p.168). Em outros termos, como diz Bakhtin, nem todos os gêneros são propícios a esse reflexo da singularidade do sujeito, exemplo disso são aqueles que requerem uma forma mais padronizada (documento oficial, ordem militar etc.). Os mais flexíveis à estilística individual são os gêneros literários. Na maioria das situações, o estilo representa um epifenômeno do enunciado, ou seja, não se planeja escrever/falar com determinado estilo individual, o estilo acaba sendo uma consequência do gênero do enunciado.

Analisando o gênero pela ótica do estilo, é possível constatar que ele se constitui, conforme Rodrigues (2001), como uma das forças sociais de estratificação da língua (a força centrífuga). Para Rodrigues (2001, p. 168), a concepção de estratificação do Círculo não se restringe apenas à classe social ou a forças geográficas ou temporais, mas abarca os gêneros e outras forças sociais, como certas obras, jornais, esferas sociais; isto é, a estratificação dada por distintos horizontes axiológicos; nem apenas para a estratificação para as “formas gramaticais em si, pois o signo pode ser o mesmo, mas nele cruzam-se diferentes índices de valor (as refrações do signo)”. Por isso, diz a autora, a língua, na qualidade de discurso, não é única, não é neutra; é plurilíngue, pluridiscursiva.

Bakhtin (1988 [1934-1935]) explica que cada enunciação concreta do sujeito do discurso forma o ponto de aplicação seja das forças centrípetas seja das forças centrífugas. Isso quer dizer que ao lado

da centralização verbo-ideológica e da união linguística percorrem ininterruptos os processos de descentralização e desunificação que se cruzam em cada enunciação. Podemos analisar a atuação dessas forças nos gêneros com as palavras do autor:

Enquanto as variantes básicas dos gêneros poéticos desenvolvem-se na corrente das forças centrípetas da vida verbo-ideológica que unifica e centraliza, o romance e os gêneros literários e prosaicos que ele atrai para si constituíram-se historicamente na corrente das forças descentralizadoras e centrífugas. E enquanto a poesia, nas altas camadas sócio-ideológicas oficiais, resolvia o problema da centralização cultural, nacional e política do mundo verbal-ideológico, por baixo, nos palcos das barracas de feira, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as “línguas” e dialetos, desenvolvia a literatura das fábulas e das soties, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. Nesses palcos não havia nenhum daqueles centros lingüísticos onde o jogo vivo se realizava nas “línguas” dos poetas, dos sábios, dos monges, dos cavaleiros, etc., e nenhum aspecto seu era verdadeiro e indiscutível (BAKHTIN, 1988 [1934-1935], p. 88-89).

Uma última observação diz respeito à distinção entre gêneros primários e secundários. Bakhtin (2003, p.263) diz que “não se deve relativizar a enorme heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”. Afirma que, nesse ponto, faz-se necessário atentar para a diferença entre os gêneros primários e secundários. Para o autor não se trata de uma distinção funcional. Os primários são constituídos em situações interacionais cotidianas (imediatas). Podem ser citados como exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, principalmente mediados pela escrita, formam-se em situações mais complexas e elaboradas de interação social, ou seja, no âmbito das esferas das ideologias formalizadas e sistematizadas; são exemplos o romance, a tese, a palestra, a notícia televisiva etc. No processo de formação dos gêneros secundários, pode ocorrer uma absorção e reelaboração dos primários. Dessa maneira, o diálogo cotidiano relatado no romance perde seu caráter imediato e passa a

incorporar as características do universo narrativo complexo que lhe deu origem, ou seja, nessa situação, o diálogo transforma-se em acontecimento literário e deixa de ser cotidiano.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros nas variadas esferas sociais é, para Bakhtin (2003 [1952-1953], p.264-65), fundamental para os pesquisadores da área da linguagem, “porque todo trabalho de investigação de um material lingüístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos [esferas] da atividade humana [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos lingüísticos de que necessitam”. O desconhecimento acerca da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros conduz a um formalismo nos estudos lingüísticos, relativizando as relações da língua com a vida. Para o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.265).

Após finalizadas as considerações acerca de algumas questões teóricas que nortearam as nossas opções pelo trabalho terapêutico centrado na noção de gêneros, passaremos, na seção seguinte, a apresentar algumas questões relacionadas ao campo da arte dramática. Vale comentar que, no processo terapêutico apresentado nesta pesquisa, optamos por selecionar, após conversas com os sujeitos e análises das condições do grupo, o gênero *peça de teatro* como condutor da ação terapêutica, pois queríamos aproximá-los da leitura e da escrita por meio de um gênero ligado à esfera artística.

2.3 O CAMPO DA ARTE DRAMÁTICA

Abordaremos nesta seção aspectos relacionados ao campo da arte dramática, especificamente das relações humanas que envolvem a produção de uma peça de teatro, desde a confecção do texto/enunciado escrito até a encenação. Tais considerações são necessárias à proposta de ação amparada na perspectiva dos gêneros, uma vez que a teoria pressupõe que se estude a socioformação dos gêneros; portanto, sua ligação com as atividades humanas que os engendraram.

Baseamo-nos em Peixoto²⁹ (1981) para tentar responder a algumas de nossas indagações. A primeira delas poderia ser representada por meio de uma pergunta posta pelo autor: como se concretiza a realização de uma peça de teatro? Peixoto diz que existem duas respostas possíveis para o questionamento: ou existe um esquema de produção que pode (ou não) ter um projeto de trabalho definido, ou existe um projeto de trabalho que pode (ou não) ter um esquema de produção já arquitetado. O “esquema de produção” pode ser uma empresa que tem por finalidade a produção de espetáculos comerciais e/ou culturais, de estrutura capitalista e que, por isso, mantém uma estrutura interna com funcionários fixos ou contratados para realizarem determinado trabalho, por um determinado período de tempo. Essa empresa pode ser de propriedade de um ou mais associados, que poderão, inclusive, ser os integrantes das equipes de criação (artistas), ou simplesmente serem fornecedores de aporte financeiro. Mesmo nos países capitalistas, podem existir empresas estatais responsáveis pela produção de peças teatrais, mas as empresas privadas podem também ser subsidiadas, ou podem, ainda, ser ajudadas com verbas (escassas ou generosas) destinadas a produções culturais por parte das organizações oficiais (municipais, estaduais e federais). Em países socialistas, os teatros são do Estado e os funcionários (artistas e outros) são empregados públicos.

A forma de produção da peça de teatro, conforme Peixoto (1981), pode ser também em forma de cooperativa, na qual os integrantes acertam de que modo serão divididos lucros e despesas. O esquema de produção pode ser do tipo amador, como no caso de grupos formados por estudantes, trabalhadores, sindicatos, entidades religiosas, políticas ou culturais, ou ainda, por profissionais liberais. Muitas vezes, os espetáculos não profissionais acabam por servir de degraus para aqueles que pretendem seguir a atividade teatral como uma profissão. Em outros casos, a atuação amadora objetiva simplesmente encarar o teatro como uma atividade paralela a outra da vida social. Para o autor, as vantagens da atuação profissional são o melhoramento técnico e a dedicação exclusiva e integral; já sua principal desvantagem reside na

²⁹ Em sua obra “O que é teatro” Peixoto (1981) trata especificamente das atividades humanas intrínsecas à socioformação do gênero *peça de teatro* (construção e encenação de um enunciado escrito). Contudo, o autor não o faz embasado pela noção de gêneros, sequer utiliza o termo *gêneros do discurso*. Mas suas considerações nos interessam particularmente por remeterem à noção de gêneros, uma vez que Bakhtin assinala que, para que haja a compreensão das propriedades do gênero, é necessário percorrer/adentrar a esfera das atividades humanas responsável pela constituição e funcionamento desse gênero. Importante comentar que Peixoto utiliza também o termo *roteiro teatral* ao se referir ao enunciado escrito.

possibilidade de o sujeito fechar-se em seu próprio universo de trabalho, direcionando seu olhar mais para a cansativa rotina teatral do que para a realidade.

Enfim, produção capitalista ou socialista, profissional ou não profissional, com projetos culturais e políticos ou de pura e simples diversão inconseqüente, esquemas voltados para a defesa de valores e tradições conservadoras ou para a aventura da pesquisa e da experimentação, é evidente que a forma de produção é determinante do significado ideológico do produto realizado. Trabalhar dentro de um ou outro esquema, escolher ou ser escolhido, aceitar ou transformar as imposições de produto como rígidas ou maleáveis, são circunstâncias que especificam a natureza dos projetos. E também determinam os processos de trabalho. (PEIXOTO, 1981, p.34)

Peixoto (1981) continua discorrendo acerca do que vem a ser um projeto de trabalho. Para ele, projeto de trabalho é a escolha de uma forma efetiva de participação e atuação em aspectos sociais e políticos de uma comunidade. O teatro é usado como sistema de transformação, atrelado às outras forças progressistas que se propõem a “construir uma sociedade fundamentada no exercício pleno dos valores democráticos” (PEIXOTO, 1981, p.34). Mas um projeto de trabalho pode almejar uma finalidade menor e bem “menos complexa”, constituindo um mero passatempo, envolvendo discussões a respeito de uma forma de comportamento ou representando a encenação de uma angústia individual ou um desespero particular. Peixoto (1981) cita Wekwerth, que diz que “mais além dos grandes personagens, nosso olhar se interessa pela sociedade que os faz nascer. *Para nós o indivíduo é uma rede de relações [...]* a vida dos homens entre eles, naquilo que possui de visível, é mais interessante que suas vidas interiores” (WEKWERTH³⁰ *apud* PEIXOTO, 1981, p.35, grifo nosso). Em função disso, Wekwerth pede atores que não se debrucem nos “abismos da alma”, mas que observem e representem as interrelações que os homens estabelecem entre si, “Nós temos necessidades de comediantes que compreendam que *o ser social determina a consciência* e que sejam

³⁰ Peixoto não cita o ano das obras dos autores que apresenta.

capazes, na cena, de dar ao mundo uma representação conforme esta evidência” (WEKWERTH *apud* PEIXOTO, 1981, p.35, grifo nosso).

Ao refletirmos sobre as palavras de Wekwerth de que o homem é um ser social, “uma rede de relações” e que esse pressuposto deve estar impregnado na atividade artística, podemos nos voltar para Bakhtin, que também vê, no trabalho artístico, a necessidade imanente do *outro*.

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente. O autor se torna próximo da personagem apenas onde não há pureza de autoconsciência axiológica, onde, sob o poder da consciência do outro, ele toma consciência de si no outro dotado de autoridade (tanto no amor quanto no interesse dele) e onde o excedente (o conjunto de elementos transgredientes) é reduzido ao mínimo e não tem caráter essencial e intenso. Aqui o acontecimento artístico se realiza entre duas almas (quase nos limites de uma possível consciência axiológica) e não entre espírito e alma (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.175).

Para Bakhtin, a representação das personagens é a representação de consciências plurais e não de uma consciência una e indivisível; significa a interação de muitas consciências que, dotadas de valores próprios, dialogam entre si.

Voltemos às indagações de Peixoto (1981) sobre a produção artística voltada para o teatro: Como nasce a encenação de um drama? De um poema? De um conto ou romance adaptados? De um roteiro de cinema? De uma música? Da vagueza de uma ideia? De uma imagem? De temas ou sugestões indicados? São muitas as hipóteses. Como se chega ao roteiro? É obra de um dramaturgo brasileiro ou estrangeiro? Contemporâneo ou clássico? Famoso ou desconhecido? O texto é inédito ou já foi encenado? O roteiro pode ter sido escrito sob encomenda de quem se interessa em produzi-lo?

Mais questões: onde mostrar o espetáculo? Para Peixoto (1981), a questão do espaço cênico que pode *a priori* parecer secundária, na realidade, é fundamental. O autor cita Louis Jouvet, que diz que a palavra pode enganar, mas o edifício jamais, afirmando ainda que talvez fosse possível estudar a arte teatral através de sua arquitetura, quer dizer,

“descobrir o sentido de Ésquilo estudando as ruínas dos anfiteatros gregos” (JOUVET *apud* PEIXOTO, 1981, p.37). O espaço cênico pode ser uma imposição ou uma opção (ambas) de natureza social. Em muitas épocas, o espaço cênico foi democrático; em outras, consolidou a divisão de classes. No espaço elisabetano, balcões e galerias estavam destinados à nobre aristocracia, enquanto o povo ficava mal acomodado em torno do palco. No teatro italiano, confortáveis poltronas são destinadas aos que pagam mais, enquanto os demais se acomodam em arquibancadas com menos visibilidade.

Com relação à direção da encenação do espetáculo, caberá um convite a um possível encenador. A aceitação pode estar vinculada à qualidade ou potencialidade do texto proposto. “Mas qualidade não é um valor intemporal ou sagrado”, diz Peixoto (1981). Em alguns casos, um bom texto pode ser deixado de lado por um mais modesto, porém considerado mais eficaz. Existindo um encenador, cabe a ele a imediata organização de sua equipe de trabalho e, dependendo da necessidade da proposta, essa equipe se comporá de um ou vários assistentes de direção, cenógrafo, figurinista, coreógrafo, diretor musical, entre outros. Em função das propostas e de seu “inesperado encaminhamento”, novos profissionais poderão ser requisitados. O elenco de atores é selecionado tendo em vista que representa um elemento decisivo. Precisamente, com relação ao trabalho dos atores, Peixoto (1981, p.43) afirma:

Quem são? Profissionais ou não profissionais, principais e secundários e figurantes, qual o sentido do exercício de uma atividade em teatro? O ator existe no instante do espetáculo. Detém um poder imenso e irreversível. Existe teatro sem a presença física do ator? O teatro pode dispensar tudo, salvo o intérprete. O que não significa que o ator seja sempre o centro do espetáculo. Mas, mesmo se determinada proposta de trabalho situá-lo num plano secundário, valorizando outros recursos, sua necessidade não é atenuada. Porque prossegue indispensável. O que tem sofrido profundas alterações, em função do processo histórico, é sua função.

O nascimento da profissão se confunde com o surgimento do próprio teatro. É possível que os primeiros atores tenham sido

sacerdotes³¹. O primeiro que tem seu nome marcado pela história é o grego Téspis, que, em 560 A.C., teria introduzido o diálogo e a personagem na dramaturgia primitiva. Profissão condenada em determinadas sociedades repressivas, mas prestigiada em outras, levando alguns a saírem do anonimato para uma “glória muitas vezes passageira”, a arte do ator que atua em peças de teatro pode ser considerada do tipo perecível. Cinema ou mesmo televisão registram/gravam a interpretação, mas a encenação da peça (ato vivo de representação) se encerra no momento em que é realizada. O trabalho do ator requer treinamento constante, aperfeiçoamento técnico, sensibilidade na observação da vida social e um vigoroso condicionamento físico, já que seu corpo é seu instrumento de trabalho (PEIXOTO, 1981). O autor afirma que é preciso lembrar que, no contraponto, na estrutura de produção capitalista, o ator representa uma mercadoria. Os empresários vendem diversão e cultura e pagam seus artistas em função da rentabilidade que proporcionam, devido ao prestígio de que gozam. Investem num nome ou num talento, visando ao lucro na bilheteria. Em épocas de crise, o ator pode vir a sofrer com o desemprego, mostrando que nem mesmo a fama pode deixá-lo imune às tendências do mercado de trabalho. Nesses momentos, artistas se fortalecem em meio a associações de classe ou sindicatos, para juntos reivindicarem seus direitos e liberdade de expressão.

Peixoto (1981) segue salientando que não existe atividade solitária na peça de teatro: ela é produzida graças ao esforço de muitos, dirigido ao consumo de tantos. A equipe de produção reúne diferentes subgrupos. O êxito depende do bom entrosamento desses setores (administrativos, técnicos, setores de publicidade e vendas etc.). Um aspecto relevante é que cada um desses subgrupos deve se relacionar com a sociedade em geral. Paralelamente, todos esses setores (dos artistas aos técnicos) colocam-se em movimento: iniciam-se os ensaios, figurinos são produzidos, cenários construídos, a música é

³¹ “É amplamente sabido, e até se tornou truismo, que a tragédia antiga e os espetáculos teatrais medievais tiveram origem e se desenvolveram a partir dos rituais religiosos antigos. Essa sua origem foi muito bem estudada e elucidada em trabalhos especiais. No entanto, nem de longe estão claros o seu desenvolvimento ulterior e sua transformação em drama mundano. O que importa, porém, nessa evolução é o seguinte: a extinção da interpretação religiosa e do dogmatismo religioso tornou possível a livre criação artística no drama, mas a ritualidade como conjunto de determinadas peculiaridades formais se manteve também na fase mundana de desenvolvimento. Esses traços de ritualidade – universalidade, perenidade, simbolismo de tipo especial e cosmicismo – ganharam importância artística de gênero. Nessa etapa de evolução do ritual para o gênero chegou até nós a tragédia grega antiga. Nessa mesma etapa Shakespeare criou suas tragédias”. (BAKHTIN, 2003, p.463).

minuciosamente arranjada, o iluminador começa as testagens para proporcionar os melhores efeitos, maquinistas e técnicos começam um trabalho, que se prolongará por cada espetáculo, e o trabalho ganha o público, enquanto publicidade e esquema de vendas são acionados. O que se coloca à frente do público é o que está sendo produzido: o espetáculo procura sua platéia, dependendo de seu conteúdo e de sua possibilidade de venda. É dirigido às elites ou às classes populares? Coloca-se à espera do público ou sai ao encalço dele?

Finalmente, o fruto de um trabalho coletivo acaba se confrontando com outro coletivo: o público. O espetáculo, resultado de uma estrutura mais singela ou bem complexa, que utiliza além de atores, bilheteiro, porteiro, carpinteiro, camareiro, pintor, maquinista, e outros, é o instante desse diálogo, que pode ser um sucesso ou um fracasso. Peixoto (1981) diz que, certa vez, um encenador afirmou que a questão essencial da realização da peça teatral é o êxito.

A platéia, receba mal ou bem o que lhe é proposto de forma tradicional ou inovadora, é um grupo social variável e quase indefinível. E, sobretudo, divisível: Brecht insiste, ao contrário de muitos que afirmam que o ideal do espetáculo é a reação una e entusiástica do público, que numa sociedade dividida em classes não tem sentido tentar unificar os espectadores – o espetáculo que implica numa visão crítica do processo social tem a tendência de dividir o público, em função do que mostra e dos valores ideológicos que evidencia. Esta divisão é um fator positivo, na medida em que aprofunda a discussão de idéias (PEIXOTO, 1981, p.58).

Brecht (*apud* PEIXOTO 1981) diz que, na peça de teatro, existe a arte do autor, a arte do ator e também a arte do espectador³² e que o espetáculo, em detrimento do sucesso ou não em relação a um público, poderá ser alvo da crítica³³. O espetáculo será consumido por uma

³² Sobre o espectador/“contemplador”, Bakhtin (2003, p.23) diz: “a contemplação é ativa e eficaz -, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esse dado; as ações são de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste”.

³³ Em relação à crítica, Bakhtin (2003, p. 404) afirma que “o autor, ao criar sua obra, não a destina ao crítico literário nem pressupõe uma *interpretação* literária específica, não visa a

plateia e possivelmente discutido pela crítica. Peixoto define a crítica como algo necessário; um mal necessário:

Face a uma crítica de consumo (que é cada vez mais substituída pela publicidade), uma outra crítica é possível e necessária. Ela será ao mesmo tempo crítica do fato teatral como fato estético e crítica das condições sociais e políticas da atividade teatral. Vamos defini-la de um lado como crítica semiológica da representação teatral e de outro lado como crítica sociológica da atividade teatral. Estaria igualmente dentro e fora. É possível encontrar uma aproximação desta função naquilo que os alemães chamam de dramaturgo. Sem dúvida podemos ter dúvidas sobre o trabalho de alguns “dramaturgos” nos dias de hoje. Mas a exigência de um verdadeiro trabalho dramático se faz sentir cada vez mais. E que é esse trabalho dramático senão uma reflexão crítica sobre a passagem do fato literário ao fato teatral? Uma espécie de crítica antecipada. Aqui o vínculo entre uma nova definição da crítica e o aparecimento da encenação moderna aparece com clareza (PEIXOTO, 1981, p.60)

Enfim, são inúmeros os questionamentos e é grande o perigo de se cair em uma redução excessiva. Não há uma fórmula ideal para que se faça teatro, a partida e a chegada residem na realidade social em que a peça nasce, vive, existe e morre. Apenas um estudo aprofundado e crítico dessa realidade pode oferecer os caminhos de ação (PEIXOTO, 1981). O novo surgirá do velho, mas não pode ser previsto antecipadamente ou descrito de forma abstrata, ou mesmo ser tomado como modelo a ser seguido. Para encontrar seu caminho, a peça de teatro necessita partir da necessidade de ter uma função social precisa (aceitando-a ou criando condições para transformá-la).

As considerações desta seção são relevantes para o desenvolvimento de um trabalho centrado na teoria de gêneros do discurso, uma vez que Bakhtin aponta que para o estudo de determinado gênero, é importante que se adentre a esfera das atividades humanas responsável pela socioformação e relativa estabilidade desse gênero,

como já mencionamos no início da seção. Assim, para sermos coerentes com a teoria de gêneros adotada nesta pesquisa, e não ficarmos presos à imanência dos textos, trouxemos as relações humanas constitutivas do gênero peça de teatro para a clínica fonoaudiológica. A seguir, detalhamos de que forma esse gênero foi trabalhado em terapia.

3 METODOLOGIA

Pretendemos, neste capítulo, traçar de forma sucinta o percurso metodológico que guiou nossa trajetória durante esta pesquisa. Assim, para efetivarmos nosso objetivo de analisar o processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos de leitura e escrita, por um grupo de sujeitos encaminhados para atendimento clínico, a partir de uma proposta teórico-terapêutica baseada na noção de gêneros do discurso de Bakhtin, observando o papel que a mediação embasada nessa perspectiva teórica pode desempenhar na atuação fonoaudiológica, apresentamos um estudo de caso de um atendimento na área clínica, realizado com um grupo de sujeitos encaminhados para intervenção terapêutica por unidades de ensino formal. O motivo do encaminhamento, segundo pareceres dos professores desses sujeitos, foi o de que esses mesmos sujeitos possuíam dificuldades relacionadas à aprendizagem/desenvolvimento da linguagem escrita.

Para a apresentação do fenômeno em estudo, esta seção está dividida da seguinte forma: primeiramente apresentamos considerações acerca do percurso metodológico de nossa pesquisa. Em seguida, delineamos os critérios que utilizamos para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, realizamos a apresentação dos participantes do estudo e explicitamos alguns aspectos relevantes da avaliação fonoaudiológica recebida por eles. Por fim, detalhamos nossa proposta de ação clínica fundamentada em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem ancorada nos gêneros do discurso.

3.1 TRATAMENTO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO DOS DADOS

Para dar tratamento analítico-qualitativo aos dados gerados nos episódios dialógicos, resultantes de um estudo longitudinal, tomamos como ponto de partida (e de chegada) a teoria enunciativo-discursiva explicitada por Bakhtin. O autor sugere, para uma análise sócio-histórica da linguagem, que se parta da dimensão social para a dimensão linguística, como pode ser observado em suas palavras (2006 [1929], p.124):

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;

As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação social;

A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação habitual.

Os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e de seu Círculo abrem caminhos para investigações científicas na área das Ciências Humanas. Uma abordagem epistemológica sócio-histórica que se oriente pelas concepções bakhtinianas tem, conforme Bortolotto (2007), como categoria central, a *compreensão*, uma vez que busca atingir os sentidos estabelecidos e promovidos nas relações interacionais. Com a meta de atingir profundidade na compreensão do fenômeno estudado, apresentamos um conjunto de conceitos da teoria de Bakhtin e seu Círculo, quais sejam, *dialogismo*, *enunciado*, *significação*, *tema* e *exotopia*, pelos quais nos pautamos quando da análise de nossos dados.

O *dialogismo* é uma das teses centrais de Bakhtin. A palavra diálogo é entendida, nos estudos do Círculo, como reação do eu ao outro, como tensão de valores, crenças, atitudes, forças sociais. “A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas” (MARCHEZAN, 2006, p.123). Qualquer *enunciado* é essencialmente dialógico, mesmo quando o interlocutor não se encontra presente no momento da enunciação. A constituição do sujeito se dá nesse processo dialógico, pelas/nas interações sociais. Nossa análise engloba as situações de interação em virtude da concepção de linguagem que orienta tanto a avaliação como a terapia com sujeitos considerados portadores de “distúrbios” de leitura e escrita. Conforme aponta Freitas (2007a, p.28-29), Bakhtin

assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. Salienta o valor da compreensão construída a partir dos textos signos criados pelo homem, portanto, assinalando o caráter interpretativo dos sentidos construídos. O

sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto. [...] Para Bakhtin, o objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. [...] O homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto para investigação e pensamento.

Ao considerarmos o enunciado como foco de análise, temos de recorrer às noções de *significação* e *tema*, já que “o tema se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.133). O tema é, na realidade, individual e irrepetível. Bakhtin diz que fazem parte da constituição do tema não apenas as formas linguísticas que constituem o sistema da língua, mas igualmente os elementos extraverbiais. O tema é concreto. Diz o autor: “Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.134). A significação é, do mesmo modo que o tema, constitutiva do enunciado; contudo é reiterável e abstrata, idêntica em todos os momentos históricos em que é proferida, é um “aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.134). O tema é dinâmico e complexo, flexível à evolução/mudança histórica. Não existe, conforme Bakhtin, uma fronteira rígida entre significação e tema. Não há tema sem significação nem significação sem tema. Aliás, o tema se apoia em uma certa estabilidade da significação; se assim não o fosse, ele perderia seus elos (predecessores e sucessores), perdendo, desse modo, seu sentido.

A importância da consideração de tais conceitos (significação e tema) na análise pode ser ilustrada a partir do seguinte enunciado: *Já terminei*, proferido por um sujeito em atendimento fonoaudiológico. Tal enunciado se compõe da significação de todas as palavras que fazem parte dele. Já o tema é inseparável do contexto da produção; representa também o que está “por trás” da expressão verbal (o não dito). Assim, o *já terminei* (de produzir um texto solicitado pela terapeuta) pode indicar que o sujeito já concluiu seu trabalho e que, portanto, quer ir embora; também pode expressar simplesmente a satisfação por já ter realizado a atividade proposta; pode indicar ainda o desejo de que o texto escrito seja lido pela terapeuta; a situação de interação é que norteará a

percepção do sentido do enunciado dito. Assim, durante o processo de tratamento analítico dos episódios dialógicos, consideraremos os aspectos constitutivos das enunciações para a *compreensão* do fenômeno estudado.

Nesta pesquisa tentamos, pois, compreender o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita dos sujeitos (participantes da pesquisa) no ambiente da clínica fonaudiológica, por meio das práticas dialógicas estabelecidas na interação. Essa interação ativa nos colocou em uma posição, não de mero espectador do processo, mas, sim, de interlocutor desses sujeitos. Analisamos as vozes presentes nos episódios vivenciados, as quais se podiam depreender em cada enunciado analisado, já que “A teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução” (FREITAS, 2007a, p.34). Importante considerar que nossa coparticipação no processo não nos eximiu do papel de *pesquisadora*. A consciência dessa dualidade de papéis foi imprescindível, pois, se não ocorresse, ficaríamos restritos apenas ao relato do fenômeno, deixando de lado sua análise e interpretação.

Amorim (2006) afirma que o conceito de *exotopia* é bastante importante para a pesquisa em Ciências Humanas, já que estas, no entender de Bakhtin, são ciências do texto (na sua condição de enunciado), como já mencionamos. Tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa são produtores de texto, mas o texto do pesquisador não deve calar o do pesquisado e, sim, restituir as condições de enunciação que lhe possibilitam as múltiplas formas de construção de sentidos. O imprescindível é que não haja, em situação de pesquisa, uma fusão de pontos de vista, mas dialogia, a qual revela as tensões existentes nesses olhares. O pesquisador deve, de seu lugar exotópico, exterior, explicitar o que o próprio sujeito pesquisado não vê. Amorim (2006) diz ainda: “A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (AMORIM, 2006, p.102). A observação da autora está atravessada pelas palavras de Bakhtin:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche

na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN (2003 [1952-1953], p. 23).

As categorias que orientam as reflexões sobre os dados de pesquisa não são categorias dadas *a priori*, pois, conforme Brait (2006), não existem categorias aplicáveis mecanicamente em discursos como forma de compreensão das produções de sentido. A autora cita, como exemplo, a noção de *polifonia* de Bakhtin, que foi observada após minuciosa análise da obra de Dostoiévski. Assim, “não se tem um conceito de polifonia e depois se constata numa obra ou num conjunto de obras [...] como se fosse um conceito abstrato, criado para ser aplicado a qualquer discurso” (BRAIT, 2006, p.14). A *análise dialógica do discurso* não tem como objetivo a aplicação de conceitos para a percepção dos sentidos instaurados na interlocução, como mencionamos. O analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p.24). Uma análise centrada no dialogismo se efetiva através da investigação das “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do comprometimento ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (BRAIT, 2006, p.29).

As considerações de Brait expostas acima nos levam a algumas reflexões em relação às categorias de análise de nossos dados. A teoria enunciativo-discursiva explora uma série de conceitos que nos permitem compreender os dados de pesquisa e construir resultados a partir dessa compreensão. Acreditamos que o olhar exaustivo sobre os dados desta pesquisa em sua totalidade (discursos, situações de interação e de uso de linguagem) nos permitiram descobrir as categorias que emergiram desse olhar.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como critérios para formação do grupo de sujeitos que participariam da pesquisa, consideramos, como uma necessidade, que todos os integrantes do grupo pudessem ser atendidos no mesmo horário e dia da semana; que todos residissem em Florianópolis; que tivessem idades próximas; que fossem assíduos; que possuíssem pais comprometidos com o tratamento dos filhos; que pudessem participar do processo terapêutico por um período de duas a três horas semanais; e que existisse interesse por parte dos sujeitos e dos pais no envolvimento com a pesquisa. Outro critério importante foi selecionar participantes que já possuíssem certo domínio do sistema da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Também consideramos, quando da seleção, que os sujeitos não possuíssem alterações sensoriais importantes (visuais e auditivas). Destacamos que os participantes do grupo não possuíam alterações na modalidade oral da linguagem.

A partir desses critérios, constituíram-se participantes da pesquisa cinco adolescentes, entre onze e treze anos, sendo quatro do sexo masculino e um do sexo feminino, todos residentes em Florianópolis e estudantes de colégios públicos da rede estadual de ensino (frequentavam o quarto e quinto anos do ensino fundamental). Neste estudo, os sujeitos são tratados por suas iniciais: J, ED³⁴, D, M e L. A terapeuta recebe o T devido à sua condição de (T)erapeuta.

3.3 AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Os participantes da pesquisa realizaram uma avaliação fonoaudiológica feita pela pesquisadora (fonoaudióloga). Foram observados os seguintes aspectos:

- Discurso familiar e escolar (por meio de entrevista e questionário escrito) – avaliação das representações em torno dos sujeitos; análise de aspectos interacionais/sociais; entorno de letramento (nível de alfabetismo dos familiares/relação deles com a leitura e escrita).
- Linguagem oral (discurso e fala) – avaliação realizada por meio de conversa espontânea.

³⁴ Este sujeito será representado por duas letras para evitar confusão entre sua primeira inicial (E) e o conectivo (e).

- Aspectos oromiofuncionais (órgãos fonoarticulatórios e funções estomatognáticas) e voz – realizada através de observação dos órgãos e palpação. As funções de mastigação e deglutição foram observadas durante a ingestão de alimentos. A voz foi avaliada por análise (subjéitiva) das características acústicas e verificação dos tempos máximos de fonação.
- Linguagem escrita (produção escrita e leitura) – foram avaliados aspectos de ordem discursiva, textual e formal através de solicitação de produção escrita. O tema dos textos produzidos foi motivado por assuntos que despertaram interesse nos sujeitos. A leitura (de contos) foi analisada quanto aos aspectos de fluência³⁵ e compreensão do material lido; também foi analisada a capacidade de realização de inferências.
- Audição – foram realizadas audiometrias e imitanciometrias (pela pesquisadora) em todos os participantes. Esses exames tiveram também a função de verificar o funcionamento da orelha média, tendo em vista a possível detecção de otites “assintomáticas”, que interferem no processo de aprendizagem.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os sujeitos desta pesquisa, focalizando a história de vida e a relação com a escrita. Importante comentar que os pais realizaram uma entrevista e responderam a um questionário por escrito, a fim de termos mais subsídios para a análise do entorno de letramento familiar. Desse modo, muitos trechos entre aspas representam a cópia fiel da escrita da família.

³⁵ A fluência foi avaliada de forma subjéitiva. É muito comum que os sujeitos perguntem, durante a avaliação, se é para realizar a leitura oralizada. Deixamos em aberto, em um primeiro momento, quando o sujeito decide se lê oralmente ou de maneira silenciosa. Num segundo momento, pedimos a leitura oral para avaliarmos também o processo de decodificação (correspondência grafo-fonêmica e velocidade de leitura) que contribui para a formação do sentido da leitura.

3.4.1 Apresentando J

J é filha única e adotiva de RM e de PM. Tem onze anos de idade. Vive com os pais e os avós paternos. O pai é motorista, o avô é aposentado e a mãe e a avó são do lar. Os pais procuraram o serviço de fonoaudiologia por indicação médica (neurologista). Como J estava passando por dificuldades relacionadas à apropriação da escrita e da leitura, os pais (por sugestão da escola) recorreram ao auxílio médico. J, então, recebeu o diagnóstico de TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e ingere diariamente um medicamento para o “controle” desse sintoma.

J frequenta o quarto ano do ensino fundamental (período matutino), em um colégio estadual da capital de SC. Já reprovou duas vezes (realizou a segunda e terceira séries duas vezes). Segundo os pais, o desempenho da filha na escola é regular, ela gosta de ir para a escola e demonstra ter afinidade com os professores. Com relação aos deveres, o pai assim escreveu: *as vezes é meio preguiçosa e a gente tem que ajudar*. Comentaram, ainda, que consideram a filha inteligente e extrovertida, mas afirmaram (por escrito) acreditar que ela possui dificuldades de leitura e de escrita: *quando ela foi para o segundo ano ela tinha dificuldades na memória de assimilar as letras e daí não conseguia dizer [ler] as palavras*. Do modo como começam dizendo que a filha tinha um *problema de memória*, terminam a reflexão salientando o motivo desse problema: *é que ela é malandra e preguiçosa*.

Com relação aos possíveis problemas que poderiam afetar o desenvolvimento de J, os pais salientaram que ela passou por um trauma emocional, porque foi abandonada por sua mãe biológica. No entanto, esse fato aconteceu quando J ainda era um bebê. Durante entrevista, percebemos a inquietação da família em tocar no assunto, então, não aprofundamos a questão. Inclusive J, quando sua mãe mencionou o fato, disse: *Mãe, não quero que fale que sou adotada!*

Com relação ao medicamento ingerido, os pais disseram que *melhorou um pouco*, mas, segundo a mãe, os professores relatam que não observam mudanças no comportamento da filha quando ela está sob o efeito do remédio. Já em relação à personalidade de J, colocaram que ela é forte e luta pelo que quer. No contraponto, afirmaram que é insistente e teimosa. Também disseram que *ela é muito ativa, quase todo o tempo*, que a relação familiar é muito boa e que, quando brigam com ela, é para o seu bem. Percebemos, pela convivência e observação

da relação da família, que o ambiente familiar de J parece ser saudável e propício para um bom desenvolvimento global de uma criança.

O pai, em termos de educação formal, terminou o ensino médio e a mãe concluiu o ensino fundamental. Os avós de J são analfabetos. Os pais possuem livros e revistas em casa, mas leem apenas de vez em quando e afirmaram que liam *somente um pouco* para J quando ela era menor. No entanto, percebemos que a mãe é leitora de romances, pois sempre que trazia a filha às sessões, ficava aguardando, na sala de espera, lendo um romance. Certa vez, perguntamos sobre o que tratava o livro que ela estava lendo: *Ah, é uma história linda...*, disse ela, e nos revelou parte do conteúdo da leitura. Nesse dia, J comentou: *É sempre assim, ou ela tá arrumando a casa, fazendo comida ou tá mergulhada nisso aí.*

Continuamos nosso percurso de análise da história de J e de sua relação com a escrita, com a apresentação do relatório da escola³⁶ em que estuda. A seguir, transcrevemos, na íntegra, o relatório que nos foi encaminhado:

Leitura: leitura sem ritmo, sem pontuação.

Escrita: lentidão – inversão da ordem das letras – troca de letras

Fala: fala baixo e de forma insegura

Matemática: não realiza problema.

Tem dificuldade em encontrar palavras para exprimir os seus pensamentos.

Levanta o braço para falar e quando lhe é dada a vez diz que esqueceu.

Tem dificuldade em avaliar o tempo, por exemplo, data de nascimento.

A atenção é intermitente. Sonha acordada.

Pede para ir ao banheiro por duas ou três vezes no período de 07:30 às 11:30h e de lá vai para a coordenação tomar chá.

Há muitas queixas de dores: de cabeça, de barriga e na bexiga.

Por vezes pediu para ir ao PROADA, a mando de sua mãe (Projeto de Auxílio às Dificuldades de Aprendizagem).

³⁶ Importante comentar que apresentaremos os relatórios enviados pelos professores de todos os sujeitos. No entanto, só analisaremos aqueles que por ventura provoquem reflexões mais aprofundadas.

Chega com o pai atrasada a escola todos os dias. A vejo chegar abraçada com o pai. Entra sem pedir licença e a coloca gentilmente a sua cadeira. A aluna diz estar apaixonada por um jovem professor que veio até a sala. Falou de casamento de forma efusiva e precoce. Narra fatos acontecidos na sala de aula de forma às vezes destorcida em casa, para sua mãe. Parece precoce em algumas atitudes comportamentais como se fosse uma “mocinha”. Parece incomodada muitas vezes durante as atividades pedindo para sair e dar uma voltinha. Mostra-se apática, não parece alegre. Sua figura demonstra diferenças entre os alunos mais saudáveis, alegres, comunicativos, criativos... Espero ter colaborado com este relatório, para o tratamento de J. Coloco-me a disposição para outras informações.

Salientamos que este relatório foi assinado pela professora de J em conjunto com a direção da escola. Pudemos perceber, a partir do relatório apresentado, o quão excludente pode ser uma situação de ensino formal. Nossa reação-resposta, em um primeiro momento, foi de certa perplexidade, pois já estávamos habituados com o “discurso da escola”, sempre tão previsível e redundante, mas este especificamente não relatou um fato positivo sequer em relação a J. Assim, poderíamos nos perguntar: E o que ela tem de bom? Ou será que a escola não enxerga suas qualidades? Já que somos fruto de nossas relações sociais, somos levados a pensar que a relação de J com a escola necessita tomar um novo sentido. Não estamos desconsiderando questões disciplinares, pois é possível que existam, mas temos de refletir a respeito de algumas passagens no texto da professora. Ela diz que J pede para ir várias vezes ao banheiro, diz ter dores, parece incomodada em sala e pede para dar uma voltinha. Novamente podemos indagar: Será que as atividades realizadas na escola estão buscando o interesse de J? Mas, o que mais nos chamou a atenção foi a seguinte parte: *Mostra-se apática, não parece alegre. Sua figura demonstra diferenças entre os alunos mais saudáveis, alegres, comunicativos, criativos...* Este relato é extremamente estigmatizante e nos conduz ao seguinte pensamento: até que ponto a escola “produz” as ditas dificuldades de aprendizagem? Até quando os encaminhamentos à clínica serão fonte de desculpabilização da escola frente aos problemas de leitura e escrita de seus alunos?

Salientamos que J não é uma menina apática, tão pouco triste; é, sim, saudável, comunicativa e bastante criativa. J, no entanto, apresenta momentos de dispersão, quando a atividade não lhe parece interessante. Mas cabe a nós, profissionais especializados na área, criar condições para resgatar todos os aprendizes para o mundo da escrita e não apenas aqueles considerados *modelos* de desempenho, já que os *modelos* não necessitam de resgate algum.

Para avaliarmos³⁷ a compreensão/interpretação de leitura de J, procedemos da seguinte forma: apresentamos a ela dois contos, sendo um deles de maior complexidade, pois requeria do leitor algumas inferências para que se efetivasse a construção de sentidos; o outro conto era direcionado ao público infantil. Nosso objetivo foi avaliar a fluência da leitura, a compreensão leitora e a realização de inferências. Durante a leitura do conto de maior de complexidade enunciativa, *O sábio e o criminoso*, percebemos que J apresentou uma fluência diminuída, sem inflexão entoativa, o que dificultou a compreensão do material lido. No entanto, ao ler o conto *As duas vacas*, J conseguiu compreender o texto, construir sua macroestrutura e responder adequadamente as perguntas realizadas.

Quanto à avaliação escrita, procedemos da seguinte maneira: como já sabíamos que J tinha verdadeira paixão por cachorros e que, por isso, tinha cinco deles, pedimos a ela que produzisse um texto a respeito de um assunto de sua escolha, ou sobre as coisas que ela gostasse de fazer, como, por exemplo, brincar com seus cachorros. Expusemos que o texto seria posto no prontuário médico dela e que o objetivo da produção textual era deixar registrado um pouco da sua história. Assim, todos os profissionais que tivessem acesso ao prontuário poderiam ler o texto e conhecer um pouco sobre ela. J, desse modo, produziu o seguinte texto:

³⁷ Trata na realidade de uma reavaliação, dado que J já havia realizado umas dez sessões de fonoaudiologia antes do início do trabalho com os gêneros. Os demais sujeitos, contudo, eram todos pacientes novos.

(1) [25/11/2008]: Produção textual de J.

- Era uma vez uma menina que tinha 5 cachorros que eram muito bagunceiros a tuli e Branca equall a néve. A mel é muito bagunceira porque ela sobe em/sima da cama e duas puldos que latem muito. e a belinha que só pega roupa, e a mel dome com migo e poriso eu gosto dela.

- Era uma vez uma menina que tinha 5 cachorros que eram muito bagunceiros a tuli é branca equau a néve. A mel é muito bagunceira porque ela sobe em/sima da cama e duas puldos que latem muito. e a belinha que só pega roupa, e a mel dome com migo e poriso eu gosto dela.

Realizamos a análise do texto mostrado acima, considerando os aspectos discursivos, textuais e formais da língua.

J inicia seu texto com *era uma vez uma menina que...*, inserindo seu relato em um gênero que lhe é mais familiar: o conto. Conta a história de uma menina (ela mesma) que tem cinco cachorros que são muito bagunceiros. O seu discurso escrito tinha um interlocutor definido: sua terapeuta e demais profissionais da saúde que possuíam acesso ao prontuário. Ela conseguiu atingir sua intenção discursiva: produzir um texto falando um pouco a respeito de sua relação com seus cachorros, para que seus interlocutores a pudessem conhecer um pouco melhor. Seu relato (expresso por meio de um gênero ficcional) foi inteiramente verídico, incluindo características e nomes dos animais.

Com relação aos aspectos textuais, percebemos que J produziu um conto em forma de narrativa, colocando os acontecimentos iniciais no tempo passado. Por isso, inicia seu texto com *era uma vez...* Depois diz: *5 cachorros que ERAM muito bagunceiros*. No entanto, J modifica o eixo narrativo, finalizando seu relato pessoal em primeira pessoa e no tempo presente (passa da impessoalização para pessoalização – do conto para o relato): *poriso que eu gosto dela*. Seu texto possui coerência e elementos coesivos, como, por exemplo, as anáforas pronominais presentes nas linhas cinco (*porque ela sobe em/sima da cama*) e dez (*poriso que eu gosto dela*), sendo que o uso de tais estratégias teve a

função de manter o tópico em andamento. Importante comentar que na colocação anafórica é perfeitamente possível recuperar o referente.

Observamos ainda que, quando J diz que os cachorros são muito bagunceiros, ela justifica tal afirmação, garantindo progressão ao texto: a mel é bagunceira *porque* sobe em cima da cama; os poddles latem muito e a belinha só pega roupa. No entanto, na parte final do texto - e a mel dorme com migo e poriso eu gosto dela - seria necessária uma melhor estruturação do texto para que houvesse uma apreensão adequada de sua intenção discursiva (de J).

Percebemos também, ao analisar a produção escrita de J, que ela (em caráter totalmente previsível) elabora as seguintes reflexões acerca dos aspectos formais da língua escrita:

- 1) Hipersegmentação em *com migo*: tal ocorrência denota que J já possui conhecimento acerca das convenções e percebe que existem unidades como *com, de, em* etc.
- 2) Apoio na oralidade: *poriso* ao invés de *por isso*; *muinto* no lugar de muito; *cachoros* por cachorros; *néve* por neve. Em *emsima* ela demonstra sua reflexão sobre a língua, pois após a escrita, coloca um traço para marcar a separação existente entre *em* e *cima*. Ainda com relação a *muinto*, J demonstra sua (natural) oscilação, pois grafá a palavra ora da forma convencional ora com a inserção de *n* (marcando a nasalidade).
- 3) Trocas entre grafemas surdos e sonoros: *baqunceiros* no lugar de *bagunceiros*; no entanto, nesse exemplo também ela mostra seus conhecimentos, pois, em seguida, escreve a palavra *bagunceiro* dentro dos padrões convencionais da língua. Também grafá *equau* por *igual*. Tais trocas são comuns na fase de apropriação da escrita, pois essas palavras apresentam fonemas com o mesmo ponto articulatorio e que se diferenciam apenas pelo traço de sonoridade.

Assim, aspectos do seu texto que poderiam ser considerados como “erros” podem ser explicados como fatos que compõem o processo de construção/apropriação da escrita. J reflete em relação ao sistema de escrita de sua língua e isso pode ser constatado em sua produção textual. Salientamos que a maioria das palavras escritas foram grafadas dentro do padrão ortográfico e que as instabilidades citadas são inerentes ao processo de apropriação da língua, como já mencionamos. Compreendemos, no entanto, que a falta de contato de J com o texto escrito, ou seja, sua história e sua relação com a escrita, fizeram com que suas produções fossem consideradas “desviantes” do padrão

esperado pela escola (razão do encaminhamento). Razão também da nossa aceitação para o atendimento terapêutico, já que a queixa da escola se traduziu em uma autoestima abalada por parte de J e em uma relação de sofrimento com a leitura e a escrita que necessitavam ser ressignificadas em um contexto de terapia. Relação de sofrimento que a faz, inclusive, rejeitar a escola e as práticas de letramento escolarizadas: *não gosto da minha escola e também não gosto da minha professora, ela me manda ler alto e eu fico com vergonha, os outros ficam rindo de mim* (palavras de J).

Voltando ao texto de J, podemos afirmar que ela não possui distúrbio de escrita, pois sua produção veicula uma mensagem linguisticamente organizada a qual foi construída em função de um objetivo específico, para um interlocutor definido, apresentando mecanismos enunciativos e de textualização que asseguram a atribuição de sentido à sua produção.

Ressaltamos que nossa análise se afasta da noção de linguagem como código (instrumento que serve para comunicar). Percebemos a língua em seu uso efetivo e, por isso, em meio a processos interativos, buscamos a significação. Dessa forma, não focalizamos formas linguísticas isoladas, obtidas em testes padronizados (estendidos ao acaso a todos os sujeitos), artificiais e subtraídos das suas condições de produção. Concordamos inteiramente com Massi (2004, p.119), quando afirma:

Ao contrário de uma visão monológica que, conforme nos aponta Bakhtin, acaba por desprezar a historicidade da língua reduzindo-a a um sistema fechado, nosso eixo de análise está voltado para a linguagem como objeto sobre o qual agimos, a partir do qual interagimos e nos constituímos e que se revela no texto. Tomando produções textuais como centro de nosso trabalho, buscamos ultrapassar posições descritivas assentadas em práticas avaliativas clássicas que objetivam categorizar e/ou classificar “erros” ortográficos e gramaticais, encaixando-os em quadros patológicos associados a um suposto diagnóstico de dislexia ou distúrbio/dificuldade na aprendizagem da escrita.

Concordamos com Massi também quando diz que a análise deve estar centrada na linguagem como objeto sobre o qual agimos, pelo qual

interagimos e que se manifesta no texto e é, dessa forma, que voltamos nossa atenção para as produções escritas de nossos sujeitos.

3.4.2 Apresentando D

D convive com os pais e uma irmã de dois anos de idade na cidade de Florianópolis. Foi aprovado para o quinto ano do ensino fundamental, nunca tendo sido reprovado (o relatório escolar que apresentamos abaixo é referente ao quarto ano, cursado em 2008). Tem onze anos de idade. Segundo os pais, RC e PC, o filho gosta de ir para a escola e também gosta dos professores. Afirmaram também a satisfação com a escola: *é um colégio muito bom*. A mãe diz, na resposta da questão *como você vê o seu filho*, que o vê como uma criança muito inteligente *apesar dele escrever muitas coisa erradas. Só na escrita, um pouco e por causa que ele não fez um jardim para se aperfeiçoar e por falta de leitura*. Ressalta que o problema começou a se manifestar no segundo ano *só que foi diminuindo conforme o tempo, na quarta série ele só troca as letras, mas ele é um menino que entende sempre as explicações, mas as vezes ele adora conversar muito em sala de aula*.

Com relação à escolarização no contexto familiar, salientamos que a mãe concluiu o ensino fundamental e o pai finalizou o ensino médio; ela é do lar e ele representante comercial. A mãe diz gostar de ler poesias e tudo o que lhe chama a atenção (lê apenas de vez em quando), já o pai prefere ler as notícias veiculadas pela *internet*. Com relação ao temperamento do filho, os pais assim responderam: *Ele é um menino muito bom, só que é um pouco teimoso, faz as coisas muito devagar, um pouco preguiçoso, adora participar de todas as coisa na escola, futebol, fazer trabalho escolar, etc. A relação em casa é normal, fora de casa ele adora faz amizade que para ele é muito facil, uma das coisa que ele adora amizade nova*. D não toma nenhum tipo de medicação. Possui uma rotina adequada para um menino da sua idade, adora assistir televisão, dormir e brincar, mas não gosta, conforme a mãe, de ir para cama cedo e também não gosta de ler.

A seguir, a voz da escola:

D iniciou seus estudos em nossa escola no ano de 2004.

Atualmente está cursando a quarta série do ensino fundamental³⁸. O mesmo foi aprovado em Conselho de Classe, pois apresenta grandes dificuldades na linguagem escrita.

É um aluno muito alegre, educado e esforçado. Tem um ótimo relacionamento com a professora e com seus amigos.

O aluno apresenta dificuldades na escrita e na leitura. Na maioria das vezes ao escrever troca as letras, exemplo: f por v, v por f, b por p, m por n. Apresenta esta dificuldade desde os primeiros anos de alfabetização. Entendemos que o mesmo precisa de ajuda profissional, pois apenas os esforços da professora e também do próprio aluno para resolver esse problema não estão sendo suficientes. Quanto a sua leitura é silábica e tem dificuldades de interpretação.

Em relação a disciplina de matemática o aluno tem se desenvolvido muito bem. Consegue resolver com sucesso as atividades.

A família também é muito presente, sempre que necessário estão em contato com a escola e com a professora.

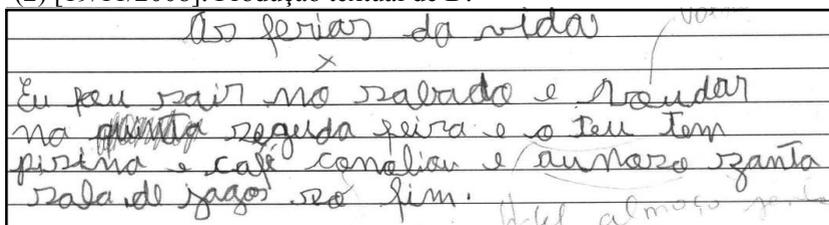
Na avaliação fonoaudiológica do sujeito, durante a leitura realizada com o conto *O sábio e o criminoso*, percebemos que D apresentou discreta diminuição na fluência do material lido e uma compreensão parcial do texto; foi quando sugerimos a ele que lesse o conto novamente. Com a segunda leitura, ampliou a macroestrutura que havia sido anteriormente construída, no entanto, não respondeu as perguntas inferenciais.

A produção textual de D, como a de J, também esteve pautada em uma situação interacional, na qual foram instigados assuntos que despertassem interesse nos sujeitos. D afirmou que um de seus maiores prazeres era passear com a família. Nesse dia em que escreveu o texto sob análise, ele estava ansioso, pois seu pai havia ganhado, por conta de sua atuação profissional, uma estada em um hotel de luxo próximo a Florianópolis para ir passar o fim de semana com a família. Desse modo, sugerimos a ele que escrevesse sobre suas expectativas em relação à viagem para que depois, na volta do passeio, pudséssemos verificar se

³⁸ Apenas reforçando, este relatório foi realizado no final de 2008, quando D estava concluindo a quarta série.

realmente as coisas aconteceram da forma como ele estava esperando que acontecessem. Dissemos a D que seu texto ficaria no prontuário para que os profissionais da saúde que tivessem acesso a ele também pudessem conhecer as expectativas de D em relação ao passeio. Assim, D produziu o seguinte texto:

(2) [19/11/2008]: Produção textual de D.



As férias da vida

Eu vou sair no sábado e vou voltar [voltar] na segunda-feira e o teu [hotel] tem piscina e café colonial e aunoso [almoço] zanta [janta] sala de jogos só fim.

Percebemos que o texto de D foi mais descritivo do que imaginativo, elencando apenas algumas atrações oferecidas pelo hotel. Para conhecermos efetivamente quais eram as expectativas de D, devolvemos o texto a ele com alguns questionamentos, a fim de que ele pudesse reelaborar seu discurso. Assim, realizamos as seguintes perguntas: *Você diz que vai sair no sábado e vai voltar na segunda-feira, eu sei para onde você vai porque nós conversamos sobre isso antecipadamente, mas os outros leitores do seu texto não saberão se você não especificar o lugar onde irá passear. Você também não diz com quem vai; é outra dúvida que pode deixar o leitor curioso. Agora, têm algumas coisinhas que eu também gostaria de saber e que você não disse para mim e nem escreveu no seu texto, vamos lá: Você disse que o hotel tem piscina, mas você sabe nadar? E mergulhar? Consegue ficar bastante tempo embaixo da água? Você conhece a cidade para onde vai? Já foi para lá outras vezes? Se já foi, diga o que tem de bom para fazer nesse lugar. Você já viajou para outros lugares? Você disse que lá tem café colonial, que coisas você acha que terá lá para comer? O que você gosta de comer? O que a sua mãe faz que fica uma delícia? E na sala de jogos do hotel, o que você acha que encontrará? Que jogo você gosta mais? Como é sair para passear com a família, como você se sente?*

Na sequência, a reelaboração do texto de D.

(3): [19/11/2008]: Produção textual de D.

As férias da vida

Eu vou para água normas eu vou ~~para~~ com os meus pais ~~para~~ ^{adulto} o hotel tem piscina so que é para aputos e eu sei nada mais ou nenos eu fico muito tempo na água eu não sei o que tem lanacidade eu não vui para outraves não ne lenpor não e magi nada para coner doses e saugados a minha mãe vo fas naitas coiza para cam que senl uma delisia eu azo que na sala de jogos tem sinuca e pigitoge sinuca eu centre saio para pasiar com a minha familia e é muito legau eu ne sinto felis quado eu siao com a minha familia.

As férias da vida

Eu vou para água normas eu vou com os meus pais o hotel tem piscina so que é para aputos [adultos] e eu sei nada mais ou nenos eu fico muito tempo na água eu não sei o que tem lanacidade eu não vui para outraves [outros lugares] não ne lenpor [lembro] não e magi [imaginei] nada para coner doses [doces] e saugados a minha mãe vo fas naitas coiza para cam [comer] que senl [são] uma delisia eu azo que na sala de jogos tem sinuca e pigitoge [pingue-pongue] sinuca eu centre [sempre] saio para pasiar com a minha familia e é muito legau eu ne sinto felis quado eu siao [saio] com a minha familia.

Percebemos que D produziu um texto coerente, em que é totalmente possível apreender o sentido de sua escrita. Mas verificamos que ele ficou um pouco preso às perguntas, como se estivesse apenas respondendo a um questionário. Pensamos que produções textuais como essa revelam a carência do sistema escolar, já que a escola pouco introduz seus alunos em reflexões acerca do funcionamento da língua em textos. Entretanto, observamos em seu processo de reelaboração textual, seu esforço em explicitar todas as questões colocadas, mantendo

o tópico por meio de um discurso informativo. Observamos também que ele passou a dar mais atenção à convenção ortográfica da língua. Para tanto, escreve, por exemplo, as palavras *hotel* e *piscina* de acordo com a norma. Salientamos que não fizemos menção a esse aspecto nesse momento de avaliação inicial. Tal fato demonstra que o sujeito percebeu, durante a leitura das perguntas, *que foram apresentadas por escrito*, que algumas palavras grafadas por ele, na primeira versão de sua produção, não se enquadravam à ortografia padrão. Ainda com respeito à ortografia, é possível observar que apesar de ele já ter compreendido o nosso sistema de escrita alfabética, pois tem noção das relações entre fonemas e grafemas, realiza algumas “inadequações” ortográficas, que são previsíveis se considerarmos o seu percurso de apropriação da escrita.

Além disso, ainda com relação aos aspectos formais, D parece dar pouca atenção ao uso da pontuação. Também apresenta algumas poucas ocorrências de hipossegmentação como em *lanacidade/ lá na cidade* (linha seis) e *outrores/outros lugares* (linha sete), que podem estar relacionadas ao fato de o adolescente representar, na escrita, unidades rítmico-entoacionais da fala. Além disso, D escreve *disi, felis, doses*, o que se justifica pelo fato da escrita (em língua portuguesa) se valer de diferentes grafemas para representar um mesmo fonema, gerando conflitos que ocorrem naturalmente na trajetória de aquisição da escrita e que são superados à medida que o sujeito usa a linguagem. Também a dúvida na grafia de *u* e *l* - como em *legau, saugados* - ocorre já que a opção entre uma e outra letra depende exclusivamente de um critério convencional e arbitrário.

A análise realizada em torno dos textos de D revela que o sujeito é capaz de expressar sua intenção discursiva por meio de sequências linguísticas dotadas de sentido, não apresentando, desse modo, qualquer tipo de “distúrbio” ou dificuldade na linguagem escrita. Necessita, no entanto, intensificar suas ações na/com a linguagem (como qualquer aprendiz), para que, por meio da ação com e sobre textos, no âmbito de práticas sociais de leitura e escrita, possa ir apreendendo o funcionamento da escrita nos diferentes gêneros discursivos. Salientamos que o próprio exercício da linguagem em contextos significativos é suficiente para que o sujeito amplie sua competência discursiva, avançando, inclusive, em conhecimentos de aspectos textuais e formais da linguagem escrita. Assim, a aceitação para terapia deu-se em virtude da queixa apresentada pela escola que, refletindo no discurso da família, fez com que D impusesse à sua autoimagem a noção de “mau leitor” e “mau escritor”, revelando à terapeuta, em avaliação, que não

adolescentes). O pai é garçom e cursou o primeiro grau completo. A mãe é merendeira em uma escola e também realiza graduação em pedagogia no período noturno. Os pais afirmaram que o desempenho escolar do filho é fraco, pois ele é muito preguiçoso. *M costuma não trazer deveres para casa, e quando os traz as vezes faz sozinho, outras vezes pede ajuda à mãe.* Os pais auxiliam o filho no que podem com relação às pesquisas escolares. Escolheram a escola de M devido à proximidade da residência em que vivem; no entanto, estão insatisfeitos com a escola. A mãe, em entrevista inicial, comentou que é constantemente chamada na escola para ouvir reclamações a respeito do desempenho do filho: *Eles querem que eu ensine em casa, só porque faço pedagogia, mas em casa eu sou mãe e não professora, não posso assumir a responsabilidade que é da escola. Ajudo quando posso, agora professora dele eu não vou ser não.*

Com relação aos aspectos de saúde geral, M tem uma boa saúde, não toma medicamento nenhum no momento, mas já tomou, porque até o ano de 2007, apresentava enurese noturna (urinava na cama). A rotina é normal, possui um irmão mais novo com o qual tem um relacionamento bom. M gosta de andar de bicicleta, de ir à praia surfar, de jogar vídeo-game e de estar em frente ao computador. Mas, conforme os pais, não gosta de jogar futebol e tem preguiça de ajudar a mãe nos afazeres domésticos.

Os pais dizem que, em casa, costumam ler jornais e revistas. O pai lê jornal diariamente e, quando pode, lê alguma revista. A mãe lê livros na área de pedagogia. O irmão gosta de ler sobre esportes, principalmente futebol. Já M eventualmente lê produções escritas sobre animais. Quanto à escola, M disse *não faço nada* e quando questionamos o porquê de ele não fazer nada, simplesmente reiterou o dito anteriormente *porque não faço nada, sento lá atrás e não faço nada.*

Abaixo, o relatório da escola:

Após levantamento junto aos professores das disciplinas de artes, matemática, língua portuguesa e inglês verificou-se que o referido aluno mostra-se participativo e interessado, faz questionamentos e procura realizar as atividades, mesmo tendo um curto tempo de concentração. Seu relacionamento com os demais alunos é tranquilo construindo assim vínculos de amizade. Com relação ao desempenho nas disciplinas, lê e interpreta textos sem problemas, em artes prefere

trabalhos manuais (recorte, colagem por exemplo) e apresenta certa dificuldade na resolução das operações de multiplicação e divisão.

Salientamos que esta avaliação é bastante primária pois estamos no início do ano letivo e infelizmente não encontramos registros do desempenho do aluno em anos anteriores.

Importante comentar que o relatório só foi encaminhado após muita insistência. A coordenadora comentou que era difícil encaminhar um relatório de avaliação porque a professora de português que conhecia M há bastante tempo e que havia dado aulas para ele não lecionava mais naquela escola. Assim, o relatório seria superficial, pois a professora nova ainda não conhecia M direito. Na realidade, pudemos observar que o relatório não condizia com o discurso da mãe de M, nem com o discurso do próprio sujeito, e que havia sido, de fato, escrito de forma superficial. Assim, considerando a superficialidade das informações, antes das férias de julho de 2009, solicitamos outro relatório para a escola, o qual segue abaixo:

Após levantamento junto aos professores que atendem o aluno verificou-se que com relação ao relacionamento com os demais colegas e professores existe vínculo de afetividade.

Em algumas disciplinas como Educação Física, inglês e Artes ele é bastante participativo e, segundo relato dos professores, comparado ao ano anterior melhorou muito o comprometimento com a escola.

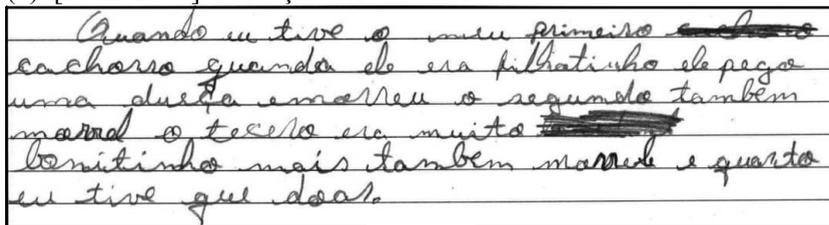
Neste semestre os professores da Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História observaram que o aluno só realiza atividades com muita insistência e que mesmo assim faltou com a entrega dos trabalhos. O que percebe-se é a falta de responsabilidade e interesse com seus deveres escolares. Na disciplina de matemática apresentou baixo rendimento no 1º. trimestre sendo encaminhado ao projeto de apoio pedagógico da escola.

A seguir, apresentamos a avaliação de leitura e escrita de M. Primeiramente, apresentamos dois textos produzidos por ele nas sessões iniciais de atendimento. No primeiro, sugerimos, da mesma maneira que

fizemos com todos nossos sujeitos, que escrevesse um texto livre sobre o que tivesse vontade de escrever, ou sobre coisas que o agradassem muito, para que nós e os demais profissionais do hospital que tivessem acesso ao prontuário, pudéssemos conhecê-lo melhor. Num segundo momento, M produziu um conto, a partir de uma leitura realizada por ele em conjunto conosco, com a finalidade de expô-lo no mural do HIJG (Hospital Infantil Joana de Gusmão).

Abaixo, então, as produções:

(5): [20/11/2008]: Produção textual de M.



Quando eu tive o meu primeiro ~~cachorro~~
cachorro quando ele era filhotinho ele pegou
uma duêça e morreu o segundo também
morrel o terceiro era muito ~~bonitinho~~
bonitinho mais também morrel e quarto
eu tive que doar.

Quando eu tive o meu primeiro cachorro quando ele era filhotinho ele pegou uma duêça e morreu o segundo também morrel o terceiro era muito bonitinho mais também morrel e quarto eu tive que doar.

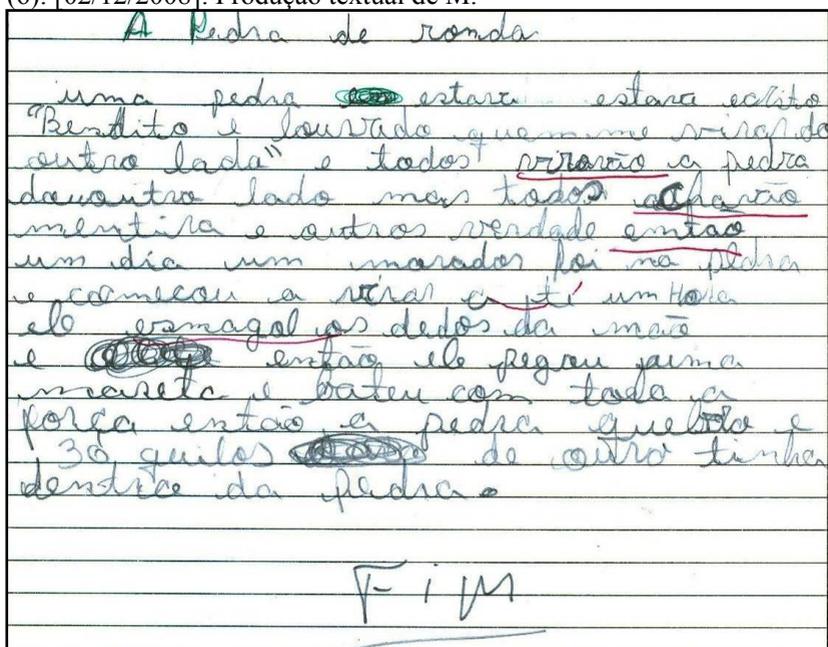
Observamos que M escreveu sobre sua história com seus cachorros. Segundo M, ele adorava cachorros e brincava muito com eles, com a condição, exigida por sua mãe, de que cuidasse dos animais. M disse que ficou muito triste quando seus três primeiros cachorros morreram. Quanto ao quarto cachorro, teve de doar, porque não queria mais dar banho nele porque ele era muito grande, então sua mãe deu o animal para uma amiga e o pai de M nunca mais o deixou ter cachorros. No relato de M, percebemos que ele não discorreu muito sobre o assunto, talvez porque a lembrança da perda dos cachorros trouxesse desconforto pra ele. Contudo, ele menciona que teve quatro cachorros, diz que os primeiros morreram e que o último teve de doar. O texto produzido permite ao leitor a construção de sentidos e, mesmo sem a presença de grandes detalhes, é possível perceber a afinidade de M com cachorros, tanto que teve vários deles e, no próprio relato, quando diz *o terceiro era muito bonitinho...*, denota uma apreciação positiva em relação aos animais.

Quanto aos aspectos formais, observamos algumas instabilidades em relação à marcação de *u* e *l* (morrel), também a não marcação da

nasalização em *dueça* e apoio na oralidade em *pego*; todas essas instabilidades explicáveis, se compreendidas com base em uma perspectiva que considera o processo de apropriação da escrita sob uma perspectiva histórica.

Abaixo, o conto produzido por M:

(6): [02/12/2008]: Produção textual de M.



A Pedra de ronda

uma pedra estava estava escrito "Bendito e louvado quem me virar do outro lado" e todos viravão a pedra dououtro lado mas todos achavão mentira e outros verdade então um dia um morador foi na pedra e começou a virar a té um Hora ele esmagol os dedos da mão e então ele pegou uma maretta e bateu com toda a força então a pedra quebro e 30 quilos de ouro tinha dentro da pedra.

FIM

Na escrita do conto, se considerarmos os elementos prototípicos da narrativa que atravessam esse gênero, ou seja, situação inicial, desenrolar de ações, conflito e desfecho, podemos observar que a construção de sentidos no conto de M ficou comprometida por um

problema na exposição da situação inicial, algo perfeitamente corrigível com releitura e reescrita. No entanto, para um leitor cooperativo é possível perceber, com a leitura, que havia uma pedra e que nela estava escrito *bendito e louvado quem me virar do outro lado*, o que podemos enquadrar na *situação inicial*; depois, no encadeamento das ações, é possível compreender que as pessoas continuavam virando a pedra, pois, nos dois lados (frente e verso), estava escrito *bendito e louvado quem me virar do outro lado*. Contudo, no texto de M, faltou a informação de que o escrito estava nos dois lados da pedra, o que poderia comprometer o entendimento por parte do leitor a respeito do porquê das pessoas ficarem virando a pedra indefinidamente. Também quando M diz que todos (alguns, na realidade) achavam mentira e outros, verdade, não explicita exatamente o que achavam mentira ou verdade, mas pode-se supor que achassem mentira ou verdade o fato de que seria bendito e louvado aquele que virasse a pedra do outro lado. Dá-se continuidade ao *conflito* com a informação da chegada de um morador que, tentando virar a pedra, esmagou os dedos. Neste ponto, já podemos imaginar que a pedra seria grande e pesada, a ponto de esmagar os dedos. E, por fim, tem-se o *desfecho* quando o morador, de certo indignado por ter se machucado, fica raivoso e quebra a pedra, descobrindo que dentro dela havia ouro. Pensamos, ao analisar o conto de M, que este, em detrimento de necessitar de uma reelaboração (como compete a toda ação de linguagem eficiente), apresentou os elementos necessários à composição do conto.

Quanto aos aspectos formais, percebemos as já citadas instabilidades inerentes à apropriação do objeto escrito: entre *u* e *l* (*esmagol*); também a marcação da sílaba tônica em (*viravão*; *achavão*); instabilidade entre o uso do *m* e *n* (*emtão*); uma ocorrência de hiperssegmentação (*a tê*) e apoio na oralidade (*quebro*).

Com relação à leitura, M demonstrou ter compreendido o conto lido e ter construído a macroestrutura textual, tanto que o recontou com detalhes. No entanto, teve certa dificuldade em realizar inferências; a construção dessas inferências, foi, então, mediada pela terapeuta.

O que pudemos concluir com a história de M, e a partir de sua relação com a escrita, é que seus “problemas” relacionados à leitura e escrita, de fato não são problemas, dado que todas as suas instabilidades denotam suas hipóteses no uso da língua, as quais seriam perfeitamente solucionáveis apenas no contexto da escola; assim, não seria, de modo algum necessário, um atendimento extraescolar. Contudo, ao observarmos a rejeição de M com relação às atividades propostas pela escola e a preocupação da mãe por ser constantemente chamada para

ouvir queixas a respeito do filho, fomos levados a compreender que M necessitava de um atendimento diferenciado para que pudesse, por meio de práticas significativas de uso da língua, aproximar-se desses usos sociais da linguagem e desenvolver com ela uma relação de afeto. Relação essa, acreditamos, que poderia de certo modo colaborar na reversão da relação de sofrimento estabelecida na/pela escola.

3.4.4 Apresentando ED

ED tem treze anos de idade. Frequenta o quinto ano em um colégio público de Florianópolis. Mora com os pais e um irmão mais novo. A mãe é analfabeta, por isso não pôde responder ao questionário por escrito. Ela trabalha em uma casa de família, cuidando de um casal de idosos, e o pai, que estudou até a terceira série do ensino fundamental, trabalha como motorista de carro forte. A mãe procurou o atendimento fonoaudiológico por indicação de uma psicopedagoga. ED já reprovou várias vezes na escola. O desempenho escolar não é muito bom, segundo a mãe, mas ele gosta de ir para o colégio: *todos gostam dele por lá, não tenho reclamação*. A mãe diz que ED tem 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 condiz com a de um adolescente de sua idade. ED vai para a escola e, no contraturno, ajuda seu avô a cuidar de cavalos na hípica em que trabalha. Diz gostar do trabalho e principalmente de *ganhar um dinheirinho*. Ele gosta muito de passear no shopping aos sábados e costuma ir ao cinema com frequência, em companhia de sua namorada. Quanto à escola, diz que gosta dos colegas e dos professores, menos do professor de ciências, que teima em retirá-lo da sala quando ele fica indisciplinado.

ED não realiza atendimento neurológico e não toma medicamentos.

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. Com

relação ao cinema, afirmou que só assiste a filmes dublados, pois não consegue acompanhar a legenda.

Abaixo o relatório escolar, seguido de uma produção textual realizada em situação de avaliação fonoaudiológica.

O aluno ED tem muita dificuldade na expressão escrita. Não gosta de ler quando solicitado.

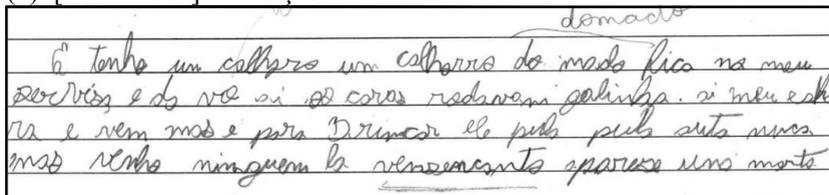
O caderno é desorganizado, não conclui as atividades. É disperso, não consegue manter-se sentado por muito tempo.

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 professora.

A seguir, a produção textual de ED.

(7): [02/12/2008]: Produção textual de ED.



E tenho um calhorro um calhorro do mado fica no meu serviço e do vô, aí os caras rodavam galinha. aí meu eshora e vem mas e para Brincar ele pula pula auto nuca mas venho ninguem lá de vez em quando aparece uma morta.

[Eu tenho um cachorro domado, fica no meu serviço e do vô, aí os caras roubavam galinhas. Aí meu (?) e vem mas é para brincar ele pula pula nunca mais veio ninguém lá de vez em quando aparece uma morta].

Neste texto, sugerimos a ED que escrevesse um relato livre, ou que escrevesse sobre algo que gostasse de fazer, ou sobre sua rotina em seu trabalho, ou ainda que relatasse algum episódio vivido, que ele gostaria de contar. Sendo assim, ED realizou uma produção textual, falando sobre um episódio vivido. Como tivemos dificuldades em

construir o sentido necessário à compreensão apenas com a leitura do texto, realizamos algumas perguntas a ED e sugerimos a ele que reelaborasse seu discurso. Pensamos que uma explicação para uma produção textual *lacunar*, como a produzida por ED, esteja relacionada ao fato de muitas escolas centrarem o ensino na transmissão de uma metalinguagem gramatical, distanciando o aluno do funcionamento de textos, produzindo assim as ditas “dificuldades de leitura e escrita”. A reescrita do texto apresentamos abaixo:

(8): [02/12/2008]: Produção textual de ED.

^{tenho}
 Eu ~~tava~~ um cachorro da rasa piti-du. Eule e meu
~~mas eles não gostam de criança~~ mas ele enim ela não gostam de crian-
 ça. eu nem sei porque a minha patroa mandou domar
 eu nem sei mas ela ensistia em doma. ai eu aseitei ne
 melhor para mim. ai um dia apareceu um velho la ma
 eu e minha vo nos achavamos ~~que~~ que ele que ta rodan-
 do mas eu não tinha prova. mas um dia tava eu
 e meu primo e aquele velho nos se encrecemos ai
 fecho um tempo meu cachorro mora la nu casinha
 de materiau hipica eu fico lá quidando dos bichos
 mas na hora de ganhar o didim e dom mas na hora
 de tradanhar e oriveu augem mato. mas voutando
 ten um cara que via ele todo dia de manha e
 de meio dia.

Eu tenho um cachorro da rasa piti-du [Pit Bull]. Eule [Ele] e [é] meu mas ele enim ela não gostam de criança. eu nem sei porque a minha patroa mandou domar eu nem sei mas ela ensistia em doma. ai eu aseitei ne melhor para mim. ai um dia apareceu um velho la ma eu e minha vo nos achavamos que ele que ta rodando [roubando] mas eu não tinha prova. mas um dia tava eu e meu primo e aquele velho nos se encrecemos [encrecamos] ai fecho um tempo meu cachorro mora la nu casinha de materiau hipica eu fico lá quidando dos bichos mas na hora de ganhar o didim e dom [bom] mas na hora de tradanhar [trabalhar] e oriveu [é horrível] augem [alguém] mato. mas voutando ten um cara que via ele todo dia de manha e de meio dia.

Analisando a produção de ED, podemos compreender que ele relata o roubo de galinhas que estava acontecendo em seu serviço. O cachorro foi citado, pois seria um recurso para espantar o ladrão, mas, como podemos observar na primeira produção textual, o cachorro não serviria para espantar o possível ladrão, pois quando o cão ia ao encontro das pessoas, era para pular e brincar. Seu segundo texto intercala relatos acerca do cachorro e do roubo, e percebemos em ED um esforço para tentar relacionar os dois acontecimentos. Desse modo, ele inicia dizendo que tem um cachorro, da raça Pit Bull, e que sua patroa havia mandado domá-lo. Em seguida, ele engata o episódio do roubo, relatando a desconfiança em um velho, inclusive contando um possível desentendimento vivido. Nesse ponto, não menciona que o roubo era de galinhas, provavelmente por já ter mencionado no texto anterior. Na sequência, volta a falar do cachorro e de sua rotina no trabalho. ED finaliza sua produção, reportando-se novamente ao episódio da suspeita do suposto ladrão: *tem um cara que via ele todo dia de manhã e de meio dia*. Interessante comentar que ED escreve *mas voutando* [ao assunto] como que sinalizando a intercalação dos temas, recurso bastante usado na oralidade.

Acreditando que a coerência se estabelece na *interação*, é possível formar um eixo de sentido para a produção de ED. Podemos embasar nossa afirmação com as palavras de Koch (2006, p.17):

O sentido de um texto é construído na interação textos-sujeitos (ou texto co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Assim, pensando no texto como um evento interacional, podemos concluir que ED cumpriu sua intenção discursiva de relatar um episódio vivenciado por ele. Percebemos, do mesmo modo, que os textos de ED demonstram sua trajetória (processo) de apropriação do conhecimento da língua escrita. Entendemos, ainda, que a falta de vivências em práticas sociais de leitura e escrita fizeram com que ED estabelecesse uma relação negativa com essas práticas. Relação esta que o faz dizer

que *detestava* ler e escrever, revelando uma rejeição importante em relação à sua condição de leitor e escritor. Afirmamos que a aceitação para terapia teve como objetivo a reversão dessa condição de distância em relação à linguagem.

Com relação à leitura de contos, ED demonstrou a fluência diminuída e dificuldades de compreensão do material lido.

3.4.5 Apresentando L

L é um menino de onze anos de idade, frequenta o quinto ano de uma escola municipal em Florianópolis. Nunca foi reprovado. Vive com os pais e um irmão pequeno (1a 6m). O serviço de fonoaudiologia foi procurado por indicação de uma psicopedagoga (a mãe recorreu ao serviço de psicopedagogia do HIJG a pedido da escola). O atendimento psicopedagógico não foi realizado, pois não havia vaga, tendo L permanecido em lista de espera.

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

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

Percebemos também que L desenvolveu uma dependência psicológica em relação ao medicamento. Notamos isso quando a mãe trouxe o filho em uma das sessões sem oferecer o remédio para L. Nesse dia, ele simplesmente dizia: *não consigo fazer, tô sem...* [disse o nome do medicamento], *não consigo*. E só depois de insistirmos, é que conseguimos fazer com que ele realizasse atividades de leitura e escrita. A mãe disse não notar mudança no comportamento do filho sob o efeito da medicação: *não vejo mudança, mas a professora falou que ele fica mais concentrado na sala de aula*. Acreditamos que talvez ele fique mais *parado*, por isso a professora avaliou como *mais concentrado*. Também em sessão, não percebemos nenhuma alteração no comportamento ou na atenção de L (só tivemos uma experiência dele sem o remédio). Também não o vimos reclamar de dor de cabeça.

Notamos que, a despeito do diagnóstico, quando é de seu interesse, L apresenta concentração na atividade proposta. Pudemos observar tal fato quando ele pediu para que nós procurássemos na *internet* dicas sobre um jogo específico de computador. Assim o fizemos e ele passou 45 minutos lendo as dicas, anotando em um papel as que mais lhe interessavam, ou seja, realizamos uma atividade de leitura e de escrita tão interessante para L que ele “nem piscava” de tanta atenção. Tal fato reforça nossa tese de que nós, os profissionais de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita (professores, fonoaudiólogos e psicopedagogos), temos de criar alternativas para tornar a escrita e a leitura atrativas para as crianças e adolescentes. E é possível descobrir algumas dessas alternativas com os próprios sujeitos/pacientes.

Com relação à rotina de L, a mãe assim escreveu: *Acorda vai para o vídeo-game fica um pouco sai para brincar com os primos, depois volta e joga vídeo-game novamente. Almoça jogando vídeo-game, depois brinca mais um pouco, vai para a escola e quando volta vão (a família) para a igreja, depois continua no vídeo-game até tarde, só parando quando a mãe apaga a luz do quarto. Dorme, mas se bate muito. Diz ainda que o ambiente familiar é meio agitado, já que L é muito ativo, tendo de ser constantemente repreendido*.

O pai de L é pedreiro e cursou até a segunda série do ensino fundamental. L diz querer ser pedreiro como o pai. A mãe é do lar e afirmou ter concluído o ensino médio. Quanto aos hábitos de leitura, leem a bíblia diariamente e alguma revista eventualmente.

Para finalizar, a mãe falou a respeito da personalidade do filho: *Ele é muito agitado, quando falo para ele não aceita e fica sempre relutando. Mas é carinhoso, não é muito sociável, quando sai para*

brincar acaba sempre brigando com os colegas, não gosta muito de estar parado.

A seguir, o relatório enviado pela escola:

Gostaríamos de destacar a necessidade de uma avaliação psicopedagógica do aluno acima referido, para que juntos possamos contribuir para o sucesso de sua vida escolar e das suas demais relações sociais.

L tem encontrado algumas dificuldades no acompanhamento das atividades realizadas na escola e na socialização com os colegas de turma.

Durante as explicações/orientações para a realização das atividades mostra-se distraído e não faz perguntas. Quando questionado pelo motivo de não estar efetuando a tarefa, responde que não entendeu nada. Somente após explicação individual e detalhada enfim, realiza a tarefa.

Percebemos que o L realiza as atividades com maior empenho, quando estas são avaliativas, onde toda a turma faz muito silêncio e concentra-se unicamente nesta tarefa.

No dia-a-dia copiando do quadro ou do livro didático fica sempre atrasado, com o caderno incompleto, pois se distrai com a movimentação dos colegas, barulho do ambiente. Suas atitudes são consideradas infantilizadas e inconseqüentes, visto que brinca o tempo todo com seus pertences e sua atenção está voltada para o que os colegas estão fazendo. Esta abstração, acreditamos que seja o fator principal da sua deficiência na aprendizagem.

Muitas vezes seu olhar está distante, sendo chamado muitas vezes para olhar para o quadro ou para a professora. Leva na brincadeira as chamadas de atenção que são diárias. É desorganizado com o seu material escolar, os cadernos são incompletos e as folhas xerocadas são entregues amassadas.

A maioria dos colegas prefere não realizar atividades em dupla com ele, argumentando que este não faz nada, só quer brincar e não copia.

Nas discussões em grupo e interpretações orais expõe poucas vezes sua opinião.

Na disciplina de Matemática possui muitas dificuldades na interpretação, resoluções de situações-problema e no cálculo das operações de multiplicação e divisão.

Em Língua Portuguesa escreve bons textos, com coerência, porém, ainda curtos e muitas vezes fugindo do tema proposto. Possui uma coordenação motora fina em déficit, pois sua letra é ilegível. Precisa usar a pontuação e a letra maiúscula com maior frequência em suas produções textuais, o hábito da leitura contribui muito na melhoria destes aspectos na escrita. Diante de interpretações de texto possui maior facilidade na oralidade do que na escrita, já que muitas vezes suas respostas não condizem ao texto.

Em Artes, precisa realizar as atividades de pintura com mais capricho, com linhas mais uniformes, ocupando todos os espaços da figura desenhada.

A leitura do relatório nos levou a entender que L estava distante da escola e das práticas de letramento desenvolvidas naquele contexto. Se L se distraía com a movimentação dos colegas, se estava sempre brincando com seus pertences, se não se concentrava no que os professores diziam (já que não realizava o proposto, afirmando não ter entendido nada), é porque, segundo nosso ponto de vista, as atividades desenvolvidas na escola, longe de contextos significativos necessários à aprendizagem de conceitos e valores, não estavam chamando a atenção de L. A distração de L, que os professores entendiam como a causa de sua *deficiência de aprendizagem*, na realidade, representava a sua rejeição à escola; é como se L estivesse naquele espaço apenas de corpo presente, já que as atividades desenvolvidas não despertavam o seu interesse. Essa distância de L em relação à escola o distanciava da linguagem, já que a escola é uma das mais importantes agências de letramento na sociedade (ou pelo menos deveria ser). Desse modo, a aceitação para a terapia teve a função de aproximá-lo de práticas significativas de linguagem, para torná-las necessárias e relevantes ao sujeito.

Durante a avaliação fonoaudiológica de L, para avaliarmos sua escrita, sugerimos que ele escrevesse sobre o que quisesse ou sobre algo que mais gostasse de fazer ou, ainda, que nos contasse sobre um passeio ou algo que tivesse feito e que tivesse dado muita alegria a ele. L escreveu sobre um dia que foi muito divertido para ele. Dissemos a ele

que seu texto seria exposto no mural da sala de espera do hospital infantil. Salientamos que ele escreveu o texto em poucos minutos, sequer levantando a cabeça enquanto escrevia. Abaixo, a produção textual de L:

(9) [04/12/2008]: Produção textual de L.

~~pentibol~~ Pentibol

no dia que eu fui no pentibol foi muito legal porque eu me diverti muito no pentibol são divididos em dois grupos todos se dirigem a arena e começa o jogo eu confesso que no começo eu fiquei com medo por que faz muito barulho eu me levantei e comesei a atirar mirei tanto que atirei e asertei em cheio quando alguem leva tiro tem que levantar a mão e sair da arena colocar o prendedor na arma para não atirar sem querer são cinco raundis no ultimo tem que sair da arena e vai de pentibol todo dividido e os meus pais tinham saído então eu tinha que ficar na casa do meu primo Humberto na casa do meu primo Humberto eu e ele ficamos jogando video game eita raramente ele saiu de casa pessoas jogam ao mesmo tempo ele ficava jogando gravada poria eu marcia to da casa eu e ele mal chegamos ~~to da~~ estar no pentibol mas não conseguimos aguentar a casa foi muito legal.

no dia que eu fui no pentibol foi muito legal porque eu me diverti muito no pentibol são divididos em dois grupos todos se dirigem a arena e começa o jogo eu confesso que no começo eu fiquei com medo por que faz muito barulho eu me levantei e comesei a atirar mirei tanto que atirei e asertei em cheio quando alguem leva tiro tem que levantar a mão e sair da arena colocar o prendedor na arma para não atirar sem querer são cinco raundis no ultimo tem que sair

gritando da arena e sai do pentibol todo dolorido e os meus pais tinham saído então eu tinha que ficar na casa do meu primo Humberto na casa do meu primo Huberto eu e ele ficamo jogando video game [?] ele butou de duas pessoas jogan ao mesmo tempo ele ficava joando granada poriso eu morria toda oura [hora] eu e ele mal cosemos [consequimos] tocar no comtrole mas nos conseguimos aguentar a dor fui muito legal.

L realiza um relato de um dia em que se divertiu no *paint-ball*. O sujeito dá conta de explicar ao leitor o funcionamento do jogo: *são divididos em dois grupos, todos se dirigem a arena e começa*. Quando diz *comecei a atirar* percebe-se que, no jogo, os dois grupos têm de eliminar os adversários, atirando neles, e que quando um competidor é atingido, tem de sair da arena (*quando alguém é atingido tem que levantar a mão e sair da arena*). Também esclarece ao leitor o fato de que tem de colocar o prendedor na arma para não atirar sem querer, e que o último tem de sair correndo. E o processo todo acontece por cinco *rounds*. L concretizou sua intenção discursiva na medida em que seu texto produziu um efeito de sentido em sua interlocutora e também, possivelmente, nos demais interlocutores que porventura leram sua produção no mural. Percebemos que L, ao produzir seu texto, estabeleceu relações entre as partes por meio de articuladores discursivos, recursos responsáveis pela coesão do texto. Também observamos, na produção, o uso de recursos que marcam a sucessão temporal dos acontecimentos (*começa o jogo; comecei a atirar; acertei em cheio; quando alguém leva tiro tem que sair; no último [round] tem que sair gritando*).

Com relação aos aspectos formais, observamos instabilidades inerentes ao processo de apropriação da escrita. Desse modo, observamos que L não faz uso da pontuação e de maiúsculas em sua produção e também apresenta algumas hipóteses em torno dos aspectos ortográficos, como em: *confeso; comesei; tamto; asertei; en; levamtar; poriso; comtrole*.

Com relação à leitura de textos, L apresentou fluência e compreensão parcial do conto lido. Não realizou inferências.

Ao refletirmos sobre o caso de L, podemos nos reportar à visão distorcida da escola em relação a ele. A escola, ao relatar que L *mostra-se distraído, não faz perguntas, quando questionado pelo motivo de não estar efetuando a tarefa diz que não entendeu nada, realiza as atividades com maior empenho quando estas são avaliativas; copiando do quadro fica sempre atrasado, caderno incompleto; atitudes infantilizadas, insequentes, brinca o tempo todo com seus pertences;*

muitas vezes seu olhar está distante etc, realiza julgamentos que tendem a tomar diferenças individuais e colocá-las em pé de igualdade com deficiência (de aprendizagem). Quando o relatório aponta que o aluno produz textos curtos e fugindo do tema proposto, podemos nos perguntar: Será que os temas propostos pela escola motivam o aluno a querer escrever? Será que as condições de produção de textos naquele espaço motivam o seu querer-dizer? Não é difícil compreender por que ele escreve pouco e foge daquilo que a escola propõe. Em sessão, L escreveu mais de uma página de texto e mostrou-se muito concentrado durante a produção escrita, o que nos levou a crer que não possui déficit de concentração e/ou de aprendizagem. Acreditamos que o sujeito rejeite não a leitura e escrita propriamente dita, mas as práticas de letramento desenvolvidas na escola, razão de nossa aceitação do sujeito para terapia, como já mencionamos.

3.5 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A seguir, detalhamos de que forma os dados foram sendo constituídos no decorrer desta pesquisa:

- Período de constituição dos dados: novembro de 2008 a janeiro de 2010.
- Instrumentos de constituição dos dados: as sessões fonoaudiológicas foram documentadas com auxílio de um gravador de áudio e de um diário de pesquisa. Outros instrumentos utilizados foram: questionários escritos e entrevistas com os pais, relatórios dos professores dos sujeitos em situação de pesquisa e dados de prontuário médico.
- Local de atendimento fonoaudiológico: consultório 1, do ambulatório B, do Hospital Infantil Joana de Gusmão.
- O atendimento fonoaudiológico em grupo (com os cinco integrantes da pesquisa) foi realizado uma vez por semana, durante um período de duas a três horas (em média). Também foram realizados alguns atendimentos individuais. Quanto ao conteúdo da gravação, salientamos que não houve uma transcrição fonética criteriosa das falas, então, se, por exemplo, a palavra *estudamos* foi proferida como *istudamu*, nós optamos por transcrevê-la seguindo a ortografia convencional do português. Ainda, em virtude das condições inadequadas para captação do som (acústica da sala ruim, devido a uma parede em comum com

o salão de espera do ambulatório), tivemos que realizar anotações de alguns enunciados considerados relevantes para o estudo, para que essas servissem de apoio para a transcrição das falas. Na transcrição os participantes da pesquisa são apresentados pelas iniciais de seus nomes: ED, M, D, J, L, e T. A pesquisadora/fonoaudióloga recebe o T para marcar a sua participação na interlocução, devido a sua condição de (T)erapeuta, como já mencionamos anteriormente.

3.6 O TRABALHO COM O GÊNERO DO DISCURSO *PEÇA DE TEATRO*

A seleção do gênero *peça de teatro* como recurso terapêutico teve o intuito de conquistar leitores e produtores de textos por meio da inserção dos sujeitos em uma atividade ligada à esfera da arte. Dessa maneira, distantes das *propostas tradicionalistas* realizadas no contexto de muitas escolas e clínicas, fundamentados em uma teoria bakhtiniana, pretendíamos dar novos sentidos a uma provável relação negativa dos sujeitos com a linguagem escrita. Pensamos que em meio a contextos significativos de produção de linguagem seja possível ampliar as capacidades discursivas dos aprendizes que nos vêm encaminhados com pré-diagnósticos de supostos distúrbios de escrita.

Para efetivarmos o trabalho com o gênero *peça de teatro* na clínica fonoaudiológica, partimos de uma proposta de elaboração de um enunciado escrito, uma peça de teatro, seguida de encenação da peça produzida. A produção escrita ocorreu a partir de uma adaptação de uma obra literária para o gênero peça de teatro. Tivemos, desse modo, de selecionar a obra literária para que, depois de realizada a sua leitura, se partisse para o processo de reenunciação do romance para a peça de teatro. A produção escrita foi dividida em duas partes, devido à complexidade do processo de elaboração escrita. Ou seja, para a reenunciação, os sujeitos tinham como proposta de lidar com uma série de aspectos: indicações de personagens, ações, cenários, divisão em cenas etc; então, consideramos prudente facilitar o processo de produção dividindo as estratégias de escrita em duas partes, especificadas logo abaixo. Também, adiante, detalhamos os passos para que os sujeitos se apropriassem de outros gêneros (sinopse e cartaz de divulgação) que foram, neste caso, necessários à concretização do trabalho com o gênero peça de teatro.

Acordamos (terapeuta e participantes do grupo) que a peça, depois de finalizada, seria publicada no site www.recantodasletras.com.br e encenada por eles na festa de encerramento que era realizada todos os anos (próximo ao Natal) no ambulatório de leitura e escrita do Hospital Infantil Joana de Gusmão. Um dos componentes do grupo sugeriu que a peça também fosse apresentada para as crianças hospitalizadas do referido Hospital. Achamos (àquela época – início do processo de atendimento) a proposta bastante interessante, já que dessa forma teríamos um espectador mais imediato e real, já que a encenação só ocorreria na festa de encerramento do ano seguinte (2009). No entanto, os planos iniciais com relação ao local de encenação não se concretizaram e a peça acabou sendo encenada em uma sala de terapia do hospital, onde foram convidados pré-adolescentes atendidos no ambulatório de leitura e escrita.

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

- ❖ **1ª sessão:** apresentação dos objetivos do trabalho terapêutico e de pesquisa; conversa inicial a respeito do gênero a ser trabalhado (estudo dos seus aspectos históricos).
- ❖ **2ª a 4ª sessões:** seleção e leitura do romance (objeto de adaptação): *Goosebumps* – ele saiu debaixo da pia, de R. L. Stine. O romance de 77 páginas foi dividido em três partes, e sugerimos (a terapeuta) que cada parte fosse lida em casa pelos sujeitos em um período de uma semana. Nas sessões foram realizadas leituras de trechos da obra (por parte de todos os integrantes do grupo) e feitas discussões orais a respeito do enredo.
- ❖ **5ª a 11ª sessões:** 1- leituras de peças de teatro em diferentes modalidades (drama, comédia e tragédia). O objetivo desta conduta foi o de apresentar distintas modalidades de peças teatrais, intencionando, desse modo, ampliar os conhecimentos linguístico-discursivos dos participantes. 2- leituras de entrevistas com dramaturgos e elaboração de entrevista para um dramaturgo. Objetivamos, com essa atividade, entre outras coisas, fazer com que os participantes da pesquisa interagissem com alguns dos agentes sociais do campo da arte dramática. 3- leituras de trechos das obras *Clarissa* e *Crepúsculo* 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 na peça e pretérito no romance). Para isso, estudamos a função social de cada gênero.

Nesse período foram realizadas leituras de peças de teatro com objetivos de entretenimento e também de análise e apropriação do gênero. Foram lidos, por meio de leitura compartilhada entre todos os componentes do grupo, onze peças e alguns trechos de outras, tais como, *A comédia dos erros*, de Shakespeare, e de peças de Nelson Rodrigues.

As peças lidas foram as seguintes: *O pássaro feliz* (RAMALHO, 1982), *Ele mente que nem sente* (SLOVICK, 2009), *Deu a louca nos contos de fadas* (NASCIMENTO, 2009), *Maria no mundo da fantasia* (RAMALHO, 1982), *O ABC do sonho* (ANGÉLIDA, 1982), *O jogo da sorte* (SOLDATELLI, 1982), *As árvores também sentem* (ELIBERTO, 1982), *Espelhos humanos* (SILVA, 1982), *A revolução das enxadas* (SILVA, 2009), *Meu primeiro amor* (CAS, 2009), *As três damas* (SCHIMIDT, 1982).

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

- ❖ **12^a a 18^a sessões:** escrita da peça (parte 1): os vinte e nove capítulos do romance *Goosebumps*: ele saiu debaixo da pia foram divididos entre os sujeitos para que eles realizassem a reenunciação do gênero *romance* para o gênero *peça de teatro*. Essa primeira parte de escrita foi centrada nos seguintes aspectos: indicação dos personagens no canto esquerdo da página; microrubricas (indicação do estado emocional dos personagens e da movimentação dos atores em cena).
- ❖ **19^a a 21^a sessões:** escrita da peça (parte 2): divisão em cenas (pautada na entrada e saída de personagens) do texto completo produzido pelo grupo; indicação das macrorubricas (indicação realizada no topo da cena: se é dia ou noite; cena interna ou externa; indicação de cenário).
- ❖ **22^a a 25^a sessões:** após o processo de escrita foi realizada a revisão da peça inteira produzida pelo grupo. O grupo teve acesso ao enunciado inteiro, pois a pesquisadora digitou todo o texto produzido e entregou uma cópia para cada sujeito. Eles fizeram a revisão inclusive na parte escrita pelos colegas. Esse processo ocorreu em grupo, com discussões mediadas pela terapeuta.

- ❖ **26^a a 28^a sessões:** encenação/pré-ensaios: de posse da peça completa, os sujeitos sugeriram que realizassem entre si um ensaio do texto produzido. O texto foi dividido em três partes e cada parte (principais cenas) foi ensaiada em uma sessão. Ficou acordado que os sujeitos estudariam o texto também em casa. Os ensaios ocorreram em sala de terapia, com objetos trazidos pela pesquisadora (cachorro de brinquedo, maquiagem, peças de vestuário). A última sessão de ensaio foi assistida por duas das mães e por uma funcionária do hospital. Não foi possível a encenação para as crianças hospitalizadas, como havia sido previamente acordado, pois as alas de internação haviam sido isoladas do público, devido à incidência da *influenza A* (vírus H1N1). Vale comentar que no período destinado aos ensaios foram feitos trabalhos de corpo e voz direcionados para atores (SPOLIN, 2006; BEHLAU e PONTES, 1995; QUINTEIRO, 2007).
- ❖ **29^a a 33^a sessões:** posteriormente, procedeu-se à realização da escrita de *sinopse* da peça que ocorreu como condição para a publicação da peça em site. É importante ressaltar que nessa fase foram lidas e analisadas algumas sinopses de algumas peças já lidas anteriormente, com vistas à apreensão das características desse gênero. Também foram lidas algumas sinopses de romances e filmes. Procuramos abarcar o gênero *sinopse* em seus vários suportes: livros, DVD, revistas (Carta Capital e Veja) e jornal (Diário Catarinense).
- ❖ **34^a e 35^a sessões:** foram realizados os cartazes de divulgação da peça. Cada integrante do grupo produziu um cartaz.
- ❖ **36^a sessão:** escrita da avaliação (do trabalho desenvolvido) pelo grupo. Os sujeitos produziram um texto no qual relataram suas opiniões em relação à atividade desenvolvida com o teatro. Também nesse dia iniciaram a última revisão da peça no computador para o envio para publicação.
- ❖ **37^a sessão:** finalização da revisão no computador.
- ❖ **38^a e 39^a sessões:** redução e adaptação do texto para encenação, pois a peça original havia ficado muito extensa. A adaptação foi necessária, uma vez que havia mais personagens do que sujeitos para representá-los.
- ❖ **40^a a 43^a sessões:** ensaios para encenação.
- ❖ **44^a sessão:** encenação final.
- ❖ **45^a e 46^a sessões:** produções textuais finais.

3.7 SELEÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE

A seleção dos dados para a análise levou em conta episódios significativos que demandaram reflexões mais aprofundadas por parte da pesquisadora. Quanto à apresentação do processo de escrita da peça, selecionamos a produção inicial realizada em sessão individual; também apresentamos trechos de textos produzidos que geraram maiores discussões entre os participantes do grupo (nas sessões em grupo) e também selecionamos um texto produzido por cada sujeito, o qual foi escrito sem intervenção, seja da terapeuta ou do colega, representando, portanto, o conhecimento individual dos participantes. Quanto às sinopses e os cartazes, apresentamos todas as versões produzidas.

A seguir, o capítulo referente à descrição e análise do processo terapêutico.

4 O PROCESSO TERAPÊUTICO

Esta seção apresenta o desenvolvimento do processo terapêutico, envolvendo a produção da peça de teatro pelos sujeitos. Estão explicitadas as sessões de leitura da obra literária (objeto de reenunciação), bem como de leitura e análise de peças de teatro selecionadas. A seção relata, ainda, o processo de escrita dos participantes do grupo.

4.1 O RESGATE DOS SUJEITOS: POR QUE EU DEVO SER SELECIONADO PARA PARTICIPAR DE UM GRUPO DE TEATRO?

Antes de iniciarmos nossa explicitação sobre o processo terapêutico, faz-se necessário relatarmos que, na época de formação do grupo de participantes da pesquisa, propusemos, em sessões (ainda) individuais, a escrita de um texto. Essa proposta teve dois objetivos principais: conhecer, por meio de um texto escrito, o desejo de cada um em participar do trabalho com o teatro; e descobrir o conhecimento que os sujeitos já possuíam sobre a atividade teatral. Assim, expressamo-nos da seguinte forma: *Gostaria que você participasse do grupo de teatro. Se estiver interessado, escreva um texto dizendo por que deveria ser selecionado para participar do projeto.* Pudemos, com tal proposta, vivenciar reflexos de situações de exclusão nos discursos dos sujeitos. Exemplificamos com as palavras de J:

(1) [04/12/2008]:

J: Mas, T, eu nunca fui escolhida pra nada... Sério que você quer que eu participe? [...] Na escola nunca me chamam, a professora diz que sou avoadada!

Os textos produzidos pelos sujeitos seguem abaixo:

T eu quero que você me escolha porque eu sei atoar e porque eu não tenho vergonha e eu espero que você saue algumas crianças e porque eu tenho habilidade.

(10) [04/12/2008]: Produção textual de J.

A leitura desse texto, desvinculada da situação de interação, poderia causar alguma estranheza. O que *espero que você saube algumas crianças* têm a ver com o objetivo da produção escrita em questão? É que estávamos vivenciando, na época em o texto foi escrito, o problema das enchentes em Santa Catarina (fim do ano de 2008) e J estava extremamente sensibilizada com a situação. Aliás, todos estávamos sensibilizados com o ocorrido, e é natural que J tivesse tocado no assunto, algo que, no conjunto da sua resposta, pareceu uma fala descontextualizada.

L também apresentou o seu texto:

Deve me escolher porque, eu sei dançar um pouco de rip rop, eu sou bom em fingir que estou chorando e sou bom em fazer coisa engrasadas, eu também sou bom em fingir coisas.

(11) [04/12/2008]: Produção Textual de L.

L parece ter algum conhecimento a respeito de arte dramática, já que refere ter o domínio de competências que possam ser de interesse para aqueles que desejam interpretar, tais como, saber dançar, representar/“fingir” (como ele menciona), interpretar diferentes estados emocionais (tristeza, graça/comédia).

A seguir, o texto de D:

Eu sou megrasado [engraçado] e estrovertido não tenho vergonha de atrezentar [apresentar] teatro.

(12) [04/12/2008]: Produção textual de D.

O texto de D traz um pouco do discurso de sua mãe, pois quando conversamos com ela a respeito da possível participação de D no grupo, ela assim comentou: *Ah, isso é a cara do D, ele adora participar de tudo, é super extrovertido, é um sem-vergonha; não tem vergonha de nada*. D, portanto, reafirma o discurso da mãe ao escrever a sua resposta ao convite.

Abaixo, vimos que o texto de ED mostra o que ele já nos havia antecipado quando o atendemos em uma sessão de terapia: *Quero participar, mas nada de aparecer, pelo amor de Deus!*

Por que e masa [é massa] e legau mas eu não quero mostrar o meu rosto.

(13) [02/12/2008]: Produção textual de E.

Já pelo texto de M, apresentado abaixo, percebemos que ele foi o único a associar a participação no grupo de teatro às práticas de leitura:

Para diminuir a minha timides e ajudar a minha leitura.

(14) [02/12/2008]: Produção textual de M.

4.2 CONVERSANDO SOBRE TEATRO

Depois de formado o grupo, nossa sessão inicial, em 11/12/2008, foi dedicada ao detalhamento da proposta de trabalho, na clínica, com o gênero peça de teatro. Também ouvimos opiniões dos sujeitos para que pudéssemos, por meio do diálogo, construir uma proposta no coletivo e, assim, chegar ao que fosse melhor para o grupo. Este foi um momento importante de integração, já que era a primeira vez que estávamos todos reunidos e dialogando.

Acordamos escrever uma peça de teatro e depois encená-la na festa de fim de ano do hospital. Esta festa é realizada todos os anos, quando encerramos as atividades do ambulatório de leitura e escrita. Em geral, envolve pessoas do corpo administrativo e médico do hospital, bem como as crianças atendidas e seus familiares. Enfatizamos aos sujeitos que quem não se sentisse à vontade para atuar na peça poderia escrever para que outra pessoa atuasse. J deu sua opinião com relação à encenação: *Acho que deveríamos apresentar para as crianças doentes*. Achamos uma excelente ideia, já que estávamos dentro de um hospital infantil. Mas ED retrucou: *Eu não!* Os demais gostaram e se mostraram interessados. Expusemos que poderíamos, então, encenar na festa de encerramento do ano de 2009 e para as crianças hospitalizadas. Interessante comentar que, com as crianças hospitalizadas, teríamos um espectador mais imediato.

Voltando à questão da escrita da peça, discutimos a escolha de um tema para ser desenvolvido. Sugerimos que talvez fosse interessante eleger uma obra literária para que eles pudessem realizar uma adaptação para uma peça de teatro, já que esse seria o primeiro trabalho do grupo. Eles concordaram, mas suas sugestões de obras ficaram restritas a contos de fadas. Percebemos que eles nunca haviam lido um livro sequer, nem sabiam o que os adolescentes de sua idade estavam lendo.

O universo de leitura deles era bastante limitado, ainda mais em se tratando do um livro de literatura:

(2) [11/12/2008]

J: Podia ser a Cinderela, eu quero ser a Cinderela!

M: Sei lá, Peter Pan?

A sugestão de uma leitura de obra completa nos pareceu oportuna, porque já seria uma forma de trazê-los para a prática da leitura³⁹. Assim, ficou acordado que, para a sessão seguinte, todos trariam sugestões de livros⁴⁰. Como sabíamos de antemão que o público que assistiria à peça de teatro a ser redigida e encenada seria heterogêneo em muitos aspectos (idade, condição econômica, social etc.), decidimos *a priori* que o tema abarcaria o interesse do público mais juvenil (faixa etária deles mesmos). Aproveitamos esse momento para tocar na questão do público alvo (ter um interlocutor definido para a escrita); na necessidade de considerarmos nossos leitores/espectadores previstos, quando da seleção da temática a ser desenvolvida.

Nesse encontro, aproveitamos para iniciar uma conversa sobre aspectos históricos da arte dramática. Fizemos uma explanação a respeito do teatro, a origem da palavra e sua história. Levamos o livro *História Mundial do Teatro*, de Margot Berthold (2008), para que eles pudessem observar as figuras e ler pequenos trechos. Quando falávamos dos momentos históricos, esclarecíamos que existiam diferentes versões a respeito das informações. Assim aconteceu, por exemplo, com a atribuição da origem da consolidação do teatro ao deus do vinho, Dionísio⁴¹. Esclarecemos que eles estavam ouvindo a versão mais aceita, mas que existiam outras. Falamos também da origem do teatro no Brasil, com função de catequizar os índios, e da transformação que o

³⁹ A opção por iniciar o trabalho através da leitura de uma obra completa da literatura contemporânea teve por objetivo também iniciar os sujeitos na leitura em um gênero mais familiar para eles porque, mesmo sem ler, é provável que eles tiveram contato com contos ou fragmentos de obras de literatura durante o processo de escolarização. Talvez a entrada direta nas peças teatrais poderia causar uma espécie de ruptura ou estranhamento.

⁴⁰ Sugerimos aos sujeitos que quando fossem ao *shopping* (segundo eles um passeio obrigatório dos sábados) entrassem em uma livraria, perguntassem aos vendedores o que os adolescentes estavam lendo, e que olhassem os livros, lessem um pouquinho de cada um, para que pudessem opinar.

⁴¹ A história do teatro europeu começou em Atenas, na Grécia. A consolidação do teatro deu-se em função de manifestações em homenagem ao deus do vinho, Dionísio. Os festivais de prensagem da uva e as festas das flores eram dedicadas a ele. Os ritos dionisíacos se desenvolveram e acabaram na comédia e na tragédia. Dionísio, então, tornou-se deus do teatro. A cada nova safra de uva, era realizada uma celebração de agradecimento ao deus; tal manifestação acontecia em forma de procissões. (BERTHOLD, 2008).

gênero foi sofrendo e vai sofrendo ao longo dos tempos. Eles acharam interessante o fato de a classe artística já ter sido vítima de preconceito. L: *Como? Hoje ser ator é tão chique?* Também acharam cômico o fato de os homens terem de se travestir para representar papéis femininos, já que as mulheres eram proibidas de representar àquela época. Por fim, falamos um pouco a respeito das diferentes modalidades de peças teatrais (comédia, tragédia e drama), seguindo as sugestões de Meyer (2002).

Importante comentar que nosso trabalho terapêutico com base nos gêneros do discurso foi processual, não tendo sido permeado por situações ou momentos estanques. Assim, por exemplo, a história do teatro foi retomada sempre que se fez necessária. Na sessão seguinte, em 18/12/2008, retomamos o processo.

4.3 A SELEÇÃO DA OBRA LITERÁRIA (OBJETO DE REENUNCIÇÃO: ROMANCE – PEÇA DE TEATRO)

Em sessão anterior, havíamos sugerido aos sujeitos que fossem em busca de sugestões de obras em livrarias. Apenas J e ED foram ao *shopping* e somente J trouxe uma sugestão de livro, *O Diário da Princesa*, anotado em um papelzinho. Achamos a sugestão interessante no sentido de provocar o desejo pela leitura, uma vez que era fato que as meninas estavam lendo bastante esse tipo de livro, em forma de diário. Expusemos, porém, que havia dois problemas ao escolher esse diário: o primeiro é que o livro era direcionado ao público feminino e que M, L, D e ED talvez não gostassem de ler, uma vez que a obra, na realidade, ditava as normas de como uma menina deveria portar-se, vestir-se, o que poderia comer etc. O segundo problema é que seria bastante difícil realizar a escrita de uma peça a partir de um diário. Foi então que apresentamos outra opção: *Goosebumps*. Já sabíamos (em função de nossa atuação profissional) que a série desses livros estava fazendo sucesso na faixa etária entre 9 e 13 anos, exatamente a dos sujeitos participantes da pesquisa. Mesmo assim, recorremos a livrarias em busca de outras sugestões de obras e mais informações sobre *Goosebumps*. Na livraria, os atendentes reforçaram a tendência dos adolescentes para a leitura de obras nesse estilo, afirmando que *eles estão atrás de terrorzinho*. Foi acordado, então, que leríamos *Goosebumps*, não toda a coleção, considerando o tempo que os sujeitos

têm de terapia, mas leríamos - *Goosebumps*: Ele Saiu Debaixo da Pia – um dos livros da coleção.

Já de posse do romance *Goosebumps*: Ele Saiu Debaixo da Pia⁴², fizemos sua apresentação ao grupo para que todos pudessem manuseá-lo. Nesse dia, iniciamos as práticas de leitura, lendo as primeiras páginas do romance. Ficou acertado que o livro, de 77 páginas, seria dividido em três partes e que cada parte seria lida em um período de uma semana. Assim, as leituras seriam iniciadas durante as sessões e finalizadas em casa.

4.4 A LEITURA DA OBRA: *GOOSEBUMPS* – ELE SAIU DEBAIXO DA PIA

Na sessão anterior, havíamos iniciado a leitura da primeira parte do livro e sugerimos que a terminassem em casa, como recém comentamos. Neste primeiro momento, não fizemos recomendações que extrapolassem a imanência do texto (como, por exemplo, acerca das condições de produção), pois queríamos somente provocar o desejo pela leitura do romance. Observamos que, nesse encontro, com exceção de um sujeito que não leu e outro que leu parcialmente, os demais participantes do grupo leram a parte indicada.

(3) [08/01/2009]

T: To curiosa para saber se vocês leram...

M: Eu li

T: Leu M? Que jóia!

⁴² Este romance foi propício também, porque apresentava poucos personagens e os principais estavam na fase inicial da adolescência, como os sujeitos de nosso estudo. Acreditamos que tal fato poderia favorecer o interesse pela leitura. Apenas para situar o leitor, apresentamos uma breve contextualização da obra: Uma família se muda para uma casa grande, porém, velha. Os irmãos, Kat e Daniel, ficam bastante felizes com a mudança até que o cachorro deles encontra embaixo da pia da cozinha uma esponja (o grool), que é um objeto que traz azar a quem o possuir. Kat toma posse da esponja e, a partir daí, ela e todos os que estão próximos a ela sofrem acidentes e passam por momentos difíceis. Em todo o texto de R. L. Stine, os irmãos tentam se livrar do grool, mesmo sabendo que o fim da esponja poderia ocasionar a morte de seu dono. No entanto, as tentativas não se efetivam já que o objeto do azar resiste e acaba sempre retornando para infernizar a vida dos protagonistas. Um belo dia, porém, Kat descobre que há uma forma de exterminar a criatura, fazendo justamente o contrário do que vinha fazendo até então: oferecendo-lhe amor. Tem-se início o desfecho, pois, com o carinho de Kat, o grool começa a definhar até que seca e morre e a família volta a ser feliz novamente. Contudo, o final feliz é relativamente minimizado, pois Valente, ao mexer novamente embaixo da pia, encontra outro objeto que, infere-se, poderia ser detentor do azar também.

ED: Não li, tava trabalhando.

T: E não sobrou nem um tempinho... À noite...

ED: Mas, à noite tem novela...

T: E você gosta de novela?

ED: Não perco uma!

J: Eu li pouco, porque minha amiga tá passando as férias lá em casa.

T: E você não consegue ler com ela?

J: É que ela fica conversando comigo o tempo todo e eu só consigo ler qualquer coisa quando não tem ninguém falando em casa, quando ela dormia eu lia um pouquinho.

T: Lê com ela, J.

T: E você, M, como fez para ler?

M: Eu lia de manhã e à tarde eu brincava.

D: Eu li em três dias!

T: Puxa D que rápido!

T: E você L, leu em quanto tempo?

L: Terminei hoje de manhã.

T: Então, os meninos que leram, e eu, vamos tentar passar o conteúdo para o ED e para a J porque senão não dá pra continuar, eles não vão conseguir entender a história.

A interação acabou sendo propícia para analisar se os que leram tiveram compreensão da primeira parte do livro e, ao mesmo tempo, provocar o interesse dos sujeitos que não leram para a leitura. De certa forma, já esperávamos que ED e J manifestassem menos interesse em relação à leitura, pois ambos possuíam a fluência um pouco reduzida, prejudicando a construção de sentido para o texto. Natural, então, que preferissem outras atividades em vez de ler. Nosso objetivo aqui não foi impor qualquer tipo de atividade e sim favorecer, propiciar, criar no sujeito o desejo de algo até então distante da sua realidade.

Depois de discutirmos a primeira parte do livro, iniciamos a leitura da segunda parte:

(4) [08/01/2009]

T: Vamos fazer assim: eu começo lendo e vou passando a vez, assim cada um lê um pouquinho.

J: Eu não quero ler, não consigo!

ED: Eu também não quero ler não.

L: Eu não tenho dificuldade de ler não!

ED: Então, (dirigindo-se a L) já que tu é “o cara” começa lendo.

T: Gente, só lembrando, todos nós temos as nossas habilidades e elas vão sendo melhoradas, ou não, a cada dia. Pra gente melhorar precisamos exercê-las. Para ler melhor tenho que ler e ler e ler, só assim conseguirei ler! Quando comecei a dirigir, eu era bem desastrada, ficava pensando: onde ponho o pé e a mão, ai meu Deus! Hoje, nem penso mais, apenas dirijo. Simples assim... Quem acha que tem dificuldade de ler é porque não lê. Simples assim... Mas a gente tá aqui não só para melhorar a leitura, isso vem naturalmente com o tempo... A gente tá aqui pra aprender a gostar de ler. E vamos aprender isso juntos...

ED: (tomou a leitura) “O q que eu tinha feito. Lar gue i a pá apa vo rada.”

Essa sessão foi particularmente produtiva, ED parece ter sido tomado pelo ímpeto da leitura e tomava o turno a todo instante, nem precisávamos pedir. Após a leitura dos trechos, realizávamos algumas perguntas a fim de verificar se os sujeitos estavam compreendendo o que liam. Importante comentar que nossa mediação no processo de leitura esteve distante das perguntas ditas didáticas, aquelas que, segundo Geraldí (1997, p.170), “fazem do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu”. O autor diz ainda que nas situações de ensino e aprendizagem pautadas na tradição escolar, é comum os alunos lerem primeiro as perguntas sobre o texto antes mesmo da leitura do próprio texto, fazendo da prática de ler uma busca por respostas a questões dadas *a priori*. Ainda, considerando que, na maioria das vezes, tais perguntas não exigem maiores esforços por parte do leitor, o aluno se limita a fazer um “passo” pela superfície do texto. Nosso objetivo, então, era/é no sentido de, lendo, produzir sentidos pela mobilização dos “fios” do romance e de nossos próprios “fios” (GERALDI, 1997).

Assim, se percebíamos qualquer dificuldade na construção de sentidos, mediávamos esse processo:

(5) [08/01/2009]

T: Por que a professora prendeu os dedos?

J: Ela tava lá e prendeu!

T: Mas, por quê?

L: Por que deu boqueira?

- T:** Vocês não entenderam direito o que é o *groot*? O que significa ter uma coisa dessas?
- D:** É que ele se alimenta de azar, quando alguém está perto dele acontece alguma coisa de ruim.
- J:** Ah...

Analisemos um pouco mais profundamente o episódio acima, com a ajuda do que nos expõe Geraldí (1997) ao tratar do papel da mediação entre professores e alunos nas ações de ensino da leitura em salas de aula. Geraldí fala da atividade específica do professor, mas pensaremos a função da mediação na nossa prática terapêutica, como fonaudiólogos. O papel do mediador, diz Geraldí, pode se construir em uma situação de interação pautada na leitura, de várias formas: o texto pode ser objeto de leitura oralizada, em que os alunos leem partes do texto e os que mais se aproximam do padrão de fluência são considerados *bons leitores*; a leitura do texto pode ser um pretexto para que se produza escrita; ou a leitura de um texto pode ser compreendida como uma fixação de sentidos, ou seja, o significado do texto é o significado que lhe é imposto pelo mediador. No contraponto a essa última concepção, em uma *atitude revolucionária*, o valor do texto, seu sentido, fica restrito à significação individualizada que recebe em uma situação de leitura (perde-se o diálogo com o autor).

Concordamos com o autor quando diz que a leitura deve se constituir como uma atividade de produção de sentidos em que o mediador pode, juntamente com seus aprendizes, ir mapeando as pistas fornecidas pelo texto e, através da análise destas pistas, ir construindo a compreensão do material lido. No episódio em questão, a mediação foi fundamental para que alguns dos sujeitos compusessem os sentidos e iniciassem a compreensão da trama. O texto vinha fornecendo pistas de que, quando o objeto *groot* estava por perto aconteciam situações trágicas, e tal *inferência* era crucial para o estabelecimento da interpretação. Em meio a uma atividade dialógica, tornou-se possível fazer com que essa inferência fosse recuperada pelos sujeitos que a tinham “perdido”, já que a falta desta informação comprometeria a significação global. Em outras palavras, a nossa roda de leitura não objetivava simplesmente atingir um padrão de fluência estabelecido *a priori*; estávamos em uma situação cujo intuito era de, em conjunto, produzirmos sentidos em nossas práticas interacionais.

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura

como legítimável (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir porque este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. Isto significa perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos (GERALDI, 1997, p.112-113).

Também, quando tomávamos nosso turno de leitura, explicávamos o quão importante eram os fatores relacionados à prosódia, para o entendimento do texto. Colocamos também que essa questão seria retomada no momento das leituras dramáticas, quando eles deveriam ler como se estivessem representando os personagens das peças de teatro lidas.

A propósito da representação dos personagens, percebemos o quanto o objetivo da leitura foi importante para provocar o interesse dos sujeitos. J, que já tinha se identificado com a personagem principal, nos momentos de leitura compartilhada, ia realizando expressões faciais e corporais como se a cena estivesse acontecendo com ela mesma. Katrina (Kat), a personagem principal do romance, machucava-se muito durante a história, já que tinha achado em sua casa a esponja, o objeto que dava azar a quem o possuísse. Assim, J estava preocupada como encenaria todos os momentos ruins que a personagem vivenciava. A vontade de contracenar era tão grande, que a fez mergulhar na leitura.

Vale ressaltar que foi a primeira vez que vimos J tão atenta a uma situação de leitura. Ela, diferentemente dos outros componentes do grupo, já havia até realizado algumas sessões de terapia conosco (antes

do início dessa proposta com os gêneros) e era relativamente difícil comprometê-la com a leitura, pois às vezes ficava dispersa quando se propunha tal atividade. Esse fato reforça a tese de que os problemas inerentes à apropriação da linguagem escrita, em muitos casos, não são inerentes aos sujeitos, e que o terapeuta, ou quem quer que se proponha a trabalhar com a linguagem escrita, necessita estar atento às necessidades particulares e sociais dos sujeitos/pacientes e, por meio de operações (ações) realizadas *com* e *sobre* a linguagem (GERALDI, 1997), compor a forma mais adequada para alcançar os objetivos terapêuticos.

Complementamos a reflexão com o apoio das palavras de Franchi (1986),

A renovação de uma prática envolvendo relações entre pessoas, gente (e não somente nos processos clínicos, mas também nos pedagógicos, médicos, psicológicos, de avaliação, diagnóstico, orientação, aprendizado ou terapêutica), supõe, antes de tudo, uma renovação das atitudes e condutas. O profissional corre sempre o risco de ficar na ilusão de sua competência (nos dois sentidos de competência, de quem sabe e de quem pode): ele é quem programa, quem escolhe, quem observa, quem trabalha e quem diz.

Assim, depreendemos que a constituição dos objetos linguísticos a serem inseridos no contexto clínico requer um trabalho interativo, mediante vivências que criam compromissos entre os interlocutores. A prática clínica não pode ser reduzida a um conjunto de tarefas pré-estabelecidas; é uma *práxis* social e socializada, uma atividade compartilhada por sujeitos na interação social, na qual a linguagem verbal ocupa lugar privilegiado. Pudemos, desse modo, junto com J, conhecer uma possibilidade de trazê-la para a leitura.

Os três sujeitos (D, L e M)⁴³, do mesmo modo que J, identificaram-se com o outro protagonista, Daniel, irmão de Kat. Os três já estavam disputando quem interpretaria o personagem na peça. Salientamos que teríamos de fazer um sorteio para decidir, mas que isso ocorreria em um momento posterior. Aproveitamos a oportunidade para

⁴³ ED não se identificou com nenhum personagem, pois não manifestava interesse na encenação.

frisar a importância dos papéis secundários dentro do processo como um todo.

A seguir relatamos, ainda nesse momento em que falamos sobre leitura, mais algumas ações:

(6) [08/01/2009]

T: (lendo) [...] e eles colocaram o groot na gaiola de hamster.

D: Olha, é assim que se escreve hamster, nunca podia imaginar...

L: Mas existe esse negócio de groot?

T: (Mostrando a contracapa do livro). Olhem o que está escrito aqui: ficção. O que isso significa?

M: Que é tudo mentira, que não existe.

T: Isso mesmo, M. Ficção significa que a história parte da imaginação do autor. Agora existem livros que relatam fatos reais. E livros que fazem uma mistura de realidade e ficção. Vou trazer outros livros pra mostrar pra vocês.

[...]

ED: (lendo) “- Fique quieto! – eu gritei.” Eu não entendo! Como o Daniel pode dizer: fique quieto eu gritei?

T: Não ED, o Daniel disse apenas: Fique quieto. O eu gritei é um recurso do autor para que o leitor, nesse momento você, eu, nós todos, saiba que Daniel disse fique quieto gritando. Agora se ele tivesse escrito: Fique quieto! – eu sussurrei, era para que você soubesse que o personagem falou baixinho. Essa é uma das diferenças da fala e da escrita. Assistindo a uma novela, por exemplo, você está vendo se o personagem está rindo, ou chorando, ou gritando. Na escrita é preciso dizer... escrever... para que o leitor possa imaginar a cena em sua cabeça da forma como ele, o autor, idealizou. Outra diferença da fala e da escrita... do gênero lido e assistido, na verdade, percebiam como existem no livro uma série de descrições: “o vestido de Tia Louise era longo, amarelo e tinha umas bolinhas roxas”. Quando estamos assistindo uma história não há a necessidade de descrever, estamos vendo⁴⁴...

⁴⁴ Importante frisar que, quando falamos da noção de gêneros, estamos nos referindo a gêneros orais e escritos. Tal noção permite que se supere a dicotomia que existe entre oralidade e

ED: (começa a folhear as outras páginas do livro e observa o que havíamos comentado).

[...]

M: (lendo) [...] e os olhos dele brilharam (leu “brilharão”). (Achou estranho). É brilharam ou brilharão? (explicamos a diferença para o grupo).

A situação dialógica descrita acima exemplifica e sustenta a nossa concepção de linguagem. Quer dizer que, como interlocutores, podemos promover momentos de aprendizagem no/do uso efetivo da língua. É no âmbito das operações de/com/sobre a linguagem, como aponta Geraldini (1997), que é possível que se produza conhecimento linguístico. Tal concepção descarta a possibilidade de se conceber a linguagem como um aspecto exterior ao sujeito. Ao contrário, ela é constitutiva dos seres humanos, que a constroem em cada ato enunciativo.

No relato do episódio terapêutico exposto acima, é possível observarmos a contribuição que uma sessão de leitura trouxe em termos de reflexão sobre a linguagem escrita. D disse que *nunca podia imaginar* que *hamster* era escrito do modo como viu no livro, e, provavelmente, não saberia grafar essa palavra de modo adequado, pelo simples fato de ser uma palavra de uso pouco corrente na língua portuguesa ou nas suas relações mais imediatas de uso da língua. O fato de saber ou não grafar a palavra foi o menos importante nessa situação. Mas a reflexão, a tomada do turno no momento da percepção de como a palavra é escrita, foi o mais marcante nesse processo. Em uma situação de uso, num contexto significativo, torna-se possível a apreensão de aspectos formais da língua. Do mesmo modo, a reflexão estabelecida por M com relação aos tempos verbais (brilharam/brilharão), propiciou, pela forma de interação estabelecida no grupo, a oportunidade para esclarecermos uma dúvida de ordem da língua. Apoiados em postulados bakhtinianos, acreditamos que a *forma* da língua deva ser apresentada ao sujeito na concretude da enunciação. O nosso objetivo era realizar a leitura de um texto para, em seguida, adaptá-lo para uma peça de teatro que seria encenada. O estudo de tempos verbais, a ortografia das palavras, ou mesmo a forma de dizer dos personagens não estava em pauta no momento. Estávamos apenas lendo, e as reflexões acerca da *forma* emergiram por meio de necessidades criadas em uma situação de

escrita, já que a linguagem oral também deve estar no cerne do enfoque terapêutico. Assim, quando adotamos o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin, para a clínica, significa que trabalhamos com gêneros orais e escritos. O que está em jogo são, conforme Barbosa (2008), as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações de interação e não o simples fato da materialidade textual pertencer a uma ou outra modalidade da linguagem.

uso da língua. A *forma* surge como um instrumento que propicia a concretização da intenção discursiva dos sujeitos.

Ainda, com relação ao diálogo acima, vimos a necessidade de tecermos mais um comentário. A falta de contato com o objeto escrito fez com que ED, aos 13 anos de idade, não soubesse algo que crianças com entorno de letramento mais favorável que os seus conhecem desde cedo. Não saber que *eu gritei* significava a forma de dizer do personagem, denuncia a responsabilidade da escola no ensino e aprendizagem da língua. O fato de ED ser filho de mãe analfabeta, de ter crescido sem ouvir leituras de histórias infantis, de não ter tido participação efetiva em eventos de letramento no contexto familiar deveria ser, pelo menos em parte, “compensada” pela escola. Nosso objetivo, certamente, não é realizar uma crítica à escola, mas é difícil vivenciar acontecimentos dessa natureza sem observarmos o papel que a escola deixa de cumprir.

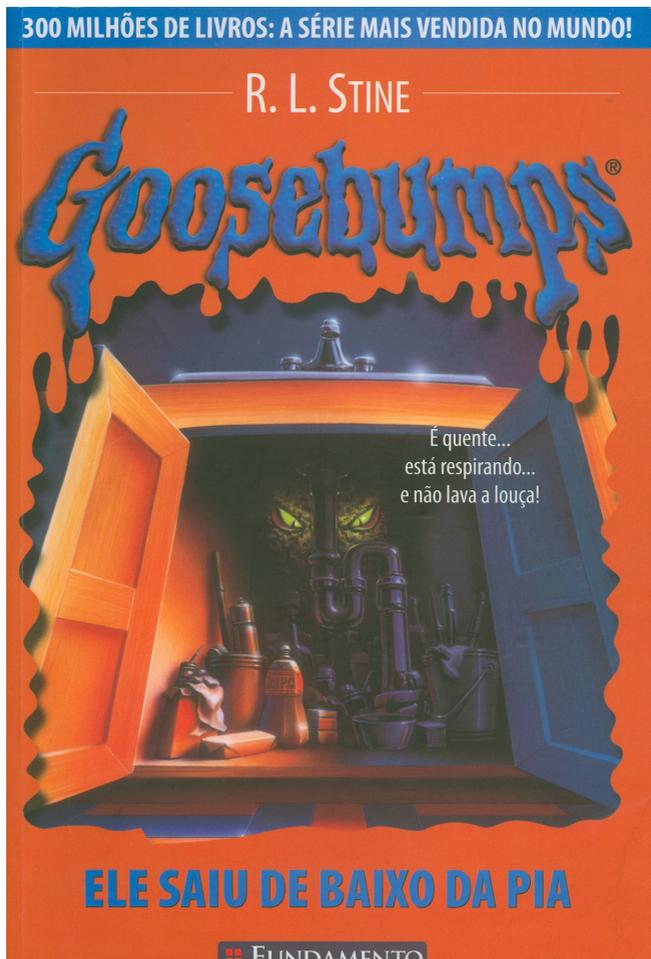
Nesse dia, no fim da sessão, ED saiu dizendo que continuaria em casa lendo a segunda parte do livro:

(7) [08/01/2009]

ED: Dessa vez, vou ler!

Na sessão seguinte, 15/01/2009, ED chegou com o texto todo lido: *Terminei no ônibus vindo para cá*, disse ele. Os outros sujeitos também haviam lido, mas J não tinha conseguido terminar: *só faltou três páginas*, lamentou. Percebemos que ela estava angustiada com o fato de não ter terminado, pois nós estávamos na roda de conversa (momento inicial da terapia), relatando aspectos de nossa semana, e J, no canto, concentrada, tentava ler o que faltava. Para nós tal fato representou um grande avanço. Outro avanço foi ED ter conseguido ler dessa vez, sinal de que o desejo pela leitura, ou melhor, por aquela leitura, estava sendo despertado.

Como já estávamos iniciando a terceira e última parte do livro, aproveitamos essa fase para realizarmos alguns questionamentos que tratassem das especificidades das condições de produção do romance. Começamos mostrando a capa do livro para os sujeitos. Bem no topo, lia-se, em destaque: “300 MILHÕES DE LIVROS: A SÉRIE MAIS VENDIDA NO MUNDO!” (Figura 1).



Fonte: Stine (2007)

(8) [15/01/2009]

T: O que vocês acham que isso significa? Por que escrever isso bem no topo da página em fundo azul, enquanto o livro tem fundo laranja?

D: É que muita gente leu.

T: Sim, mas por que colocar na capa do livro que muita gente leu? Na capa vai o nome do livro, do autor e da editora.

M: Pra gente ficar com vontade de ler também?

T: Isso, M. É um apelo comercial da editora. É uma forma de tentar seduzir o comprador de livro. O objetivo é o lucro que se tem com a venda do livro, então, dizer que o livro já teve 300 milhões de exemplares vendidos sugere que o livro é bom, e isso acaba provocando o desejo da compra.

T: Outra coisa: quem escreveu o livro?

D: R. L. Stine, nome estranho.

T: Stine é sobrenome, R. é o primeiro nome e L. é o segundo nome.

T: Este autor é brasileiro?

M: Não. É americano.

T: Como sabe?

M: Você disse já, esqueceu?

T: Então tá, o cara que escreveu é americano. A história se passa nos EUA?

ED: Sim, sim, lembra do triturador de lixo na pia da cozinha? Você disse que isso tinha em todas as casas lá nos Estados Unidos. Você que disse.

T: Ah, então o autor é americano e conta uma história vivenciada lá nos Estados Unidos. Alguma outra pista no texto poderia supor que a história se passa lá?

(silêncio).

T: Os nomes talvez: Katrina, Louise.

ED: Mas, e Daniel?

T: Tem razão, os nomes dão pouca pista. Aqui também dá muito nome americanizado: Jenifer, Scarlet, John, e por aí vai. Esses dias fiz audiometria em um John Lennon... Mas eles falavam bastante de jogo de beisebol, lembram? Aqui no Brasil é costume jogar beisebol?

ED: Não, aqui é futebol. Figueira, Figueira.

T: As questões da cultura do povo onde se passa a história são muito importantes pra que a gente entenda a história. Esses dias eu tava atendendo o V e estava lendo com ele uma história que se passava no Oriente. Não lembro direito qual país, mas o personagem principal foi ao mercado comprar um cabrito para fazer um jantar para os amigos e saiu andando pela rua com o cabrito vivo preso em um laço. O V teve dificuldade de entender a história porque quando falou em mercado ele pensou no *Angeloni* daqui e certamente no *Angeloni* não vende cabrito vivo,

né? E mesmo que vendesse a gente não ia lá comprar o bicho vivo para levar e preparar em casa. A cultura é diferente. Então, são aspectos importantes que fazem parte da leitura. A gente tem que se transportar pra outros lugares quando lê, aí fica mais fácil de entender.

T: Vocês acham que o livro foi escrito nos dias de hoje ou há mais tempo?

J e L: Nos dias de hoje!

T: Por quê?

J: Sei lá, não tem nada antigo...

T: Bom, na contracapa a gente tem essa informação, mas pela leitura a gente pode perceber que é uma história atual. Que nem outro dia, eu tava lendo um livro e a guria ia no *Google* realizar uma pesquisa. São pistas do tempo em que os personagens estão vivendo. Vocês sabem o que é *Google*?

D: Eu sei, a gente procura qualquer coisa que quer na *internet*.

T: Mais uma: para que público, para o povo de que idade o livro foi escrito?

M: Para adolescente, você já tinha falado!

T: Tá, mas como você percebe que é para adolescente?

M: Adulto não ia gostar, é coisa de gente mais nova. Criança muito pequena fica com medo, acho que pra gente mesmo.

T: Com que objetivo se escreve um texto desses? Com que objetivo se lê um texto desses?

L: Para vender muito e ficar rico.

T: Também L, para vender. Se bem que ficar rico com venda de livro é difícil, mas nesse caso do *Goosebumps* pode ser, acho que sim. O que eu queria saber é do objetivo da leitura. Lembra aquele papo que tivemos, acho que foi no primeiro dia, em que perguntei qual era o objetivo da leitura? O ED disse que era para pegar ônibus. O D disse que era para o trabalho. J disse que era para sabermos das coisas, obtermos informações... Lembra que ninguém disse que era para divertimento? Era isso que eu queria saber. O autor escreveu pra entreter e nós lemos para nos distrairmos, nos divertirmos. O que vocês pensam sobre isso?

J: (desviando o foco) Vai demorar muito até a hora de apresentar?

T: Vai, J. A gente tem um trabalho longo pela frente, depois de terminar de ler, vamos ter que ler vários roteiros pra aprender como se escreve roteiro, depois escrever o nosso roteiro, assistir peça de teatro, conversar com ator e autor também, se der, ensaiar, preparar tudo, demora um pouco.

J: Conversar com ator? Mentira. Sério? Didi! Por favor, Didi, é meu sonho conhecer o Didi!

M: Tony Ramos!

T: Gente, como é que eu vou conseguir falar com esses caras? Acho que vai ser com ator daqui mesmo, e não famoso. Lá na UFSC parece que tem o curso de Artes Cênicas, vou ver o que consigo por lá...

T: Vocês acham que o título “Ele Saiu Debaixo da Pia” ficou adequado, combinou com a história?

L: Siiimm...

J: Na nossa peça vamos dar um nome diferente?

T: Claro, que nome?

D: A coisa nojenta.

L: O azar de Kat.

(silêncio)

ED: Grool?

T: As sugestões estão boas, podemos pensar nisso depois, mas deixem escrito pra não esquecer.

T: Vocês já viram que o tom do texto é do tipo terrorzinho. Mas, as histórias podem ter outros tons. Alguém conhece algum?

J: Amor. Minha mãe lê livros de histórias de amor.

T: Alguém mais?

(silêncio)

Ao tratarmos de algumas das questões relacionadas às condições de produção do romance, tivemos como objetivo ir além de uma prática de leitura e compreensão de texto. Nosso intuito foi o de provocar reflexões para o entendimento do texto (gênero romance) como uma *construção social* que se realiza com propósitos discursivos específicos. A esse respeito, diz Rodrigues (2005, p.160):

Também o enunciado não pode ser separado da situação social (imediate e ampla). Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la, pois o discurso, como “fenômeno” de comunicação social, é “determinado” pelas relações sociais que o suscitaram. Há um vínculo efetivo entre enunciado e situação social, ou melhor, a situação se integra ao enunciado, constitui-se como parte dele, indispensável para a compreensão do seu sentido.

A autora quer dizer que a dimensão social é constitutiva do enunciado tanto quanto a dimensão verbal. Sem o extraverbal, afirma Rodrigues, estaríamos diante de um texto visto na qualidade de *sistema* e não diante de um enunciado. Desse modo, ao trabalharmos em uma perspectiva enunciativa, ancorada na noção de gêneros, temos que, nas práticas de leitura e escrita, incluir aspectos da ordem do social e do histórico: da enunciação e do discurso, da situação de produção (quem fala, para quem, com que intenção, fala de que lugar, com que posicionamento ideológico, em que suporte, em que momento histórico) (BARBOSA, 2008). Assim, no episódio acima, podemos observar uma série de perguntas direcionadas para as condições de produção do romance (objeto de leitura), como por exemplo: Por que colocar na capa do livro que muita gente leu? Quem escreveu o livro? Este autor é brasileiro? Alguma outra pista do texto poderia levar a supor que a história se passa lá nos EUA? Vocês acham que o livro foi escrito nos dias de hoje ou há mais tempo? Para o povo de que idade o livro foi escrito? Com que objetivo se escreve um texto desses? Vocês acham que o título ficou adequado? Essas foram apenas algumas das questões norteadoras para as reflexões sobre as condições de produção do romance. Pudemos perceber que os questionamentos motivaram os sujeitos para que se posicionassem, demonstrando, desse modo, seus conhecimentos na interação. Assim, por exemplo, quando perguntamos aos participantes do grupo o objetivo de se colocar na capa do livro a tiragem de 300 milhões de exemplares, pudemos observar a hipótese de M: *Pra gente ficar com vontade de ler também?* Da mesma forma, quando L diz que o objetivo de escrever o livro era *para vender muito e ficar rico*, temos revelações importantes que favorecem a interlocução necessária à apropriação de conhecimentos relativos à leitura e à escrita.

Importante comentar que o enfoque terapêutico baseado na noção de gêneros permite que se problematizem questões outras, relacionadas ao próprio conceito de gêneros; ao *conteúdo temático*, que, visto por

meio desse escopo teórico, engloba considerar o que pode ser dito em determinado gênero; a *construção composicional*, que envolve a maneira de dizer (na sociedade) (que já é dada) e o *estilo*. Desse modo, diz Barbosa (2008), apreender um funcionamento discursivo de um gênero passa pela associação desse com seu contexto social, histórico e cultural de circulação. Tais considerações perpassaram as práticas sociais e integradas de leitura e escrita na clínica.

Nesta sessão do dia 15/01, lemos mais uma boa parte do romance juntos e eles finalizaram a leitura em casa. Enfim, todos haviam lido seu primeiro romance. Já podíamos começar a ter contato com o gênero (peça de teatro) que moveria diretamente a terapêutica dos sujeitos em investigação.

4.5 A LEITURA E ANÁLISE DE PEÇAS TEATRAIS

Nesta seção, apresentamos o processo terapêutico, tendo em vista a leitura e análise de peças de teatro. Procedemos à leitura de peças como proposta inicial de trabalho com o gênero peça de teatro, porque, de acordo com Bakhtin (2003), é a vivência com o gênero que proporciona o seu domínio, e este propicia o *livre emprego* do gênero, o seu uso em situações de interação. A primeira sessão destinada à leitura de peças de teatro ocorreu no dia 22/01/2009. No entanto, a sessão não correu exatamente como planejado⁴⁵, inicialmente porque J e ED faltaram ao atendimento e, na sequência, porque a programação de apenas ficar realizando leituras de peças foi assumindo uma configuração determinada por nossa situação de interação, composta por sujeitos responsivos-ativos. Tudo acabou acontecendo meio concomitantemente, quer dizer, lemos peças, fizemos leitura dramatizada, os sujeitos tentaram iniciar a escrita, mas isso não foi possível devido à falta de vivência com o gênero, falamos dos personagens, pensamos nos cenários, e, novamente, D e L disputaram o

⁴⁵ Pretendíamos iniciar com a fase das leituras-entretenimento das peças para, na sequência, realizar as leituras reflexivas/analíticas do gênero e finalizar com a reenunciação do romance para a peça. No entanto, o processo teve de ser invertido porque os sujeitos estavam achando a leitura desinteressante (trata-se, afinal, de um gênero de pouca circulação). Iniciamos, desse modo, pela reflexão analítica para que, por meio do entendimento das propriedades de um gênero pouco conhecido por eles, e também pela vivência/contato com o gênero, pudessem ir se habituando com as leituras. Em outras palavras, nossa trajetória de leitura seguiu da análise para a leitura entretenimento, se bem que não houve uma delimitação precisa dos momentos de leitura.

papel para a interpretação do personagem Daniel (M desistiu de ser Daniel e disse que gostaria de ser Carlo, o amigo mais íntimo dos protagonistas). Esta, como as demais sessões, acabou se tornando uma aprendizagem conjunta.

Inicialmente, começamos a ler a peça *O Pássaro Feliz*, de Sandra Regina Ramalho. M começou a ler “de um fôlego só” e teve dificuldades para compreender o que se passava. Colocamos a necessidade de respeito à pontuação e à prosódia, no caso de leitura vozeada para um grupo, com o objetivo de favorecer a construção de sentidos por parte de todos.

Depois de L e D também terem realizado uma parte da leitura, tomamos o turno, lemos um pouco e depois segmentamos um pequeno trecho (mostrado abaixo) da peça e perguntamos aos sujeitos se eles poderiam imaginar por que a palavra *desinteressado* estava entre parênteses.

MANU – Papai, o que tem o meu passarinho?

PAI (desinteressado) - O que, minha filha?

Embora eles não soubessem responder em um primeiro momento, como queríamos que eles fossem apreendendo a composição do gênero de forma ativa, limitamo-nos a provocar a reflexão sobre essa questão e continuamos a leitura da peça, sem fornecer a resposta. Selecionamos novo trecho da peça para discussão. Percebemos, aliás, que a própria pergunta por si só já possibilitou um novo olhar para o texto, algo notado na resposta de D quanto ao nosso pedido de nova observação da função do que estava escrito nos parênteses. O trecho em questão está abaixo:

PAI (entra em cena cantando, com uma gaiola de pássaro na mão). – Parabéns a você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida...

(9) [22/01/2009]

D: Ele tá entrando...

O grupo, porém, continuava com algumas dificuldades para compreender o que significavam os trechos entre parênteses. Recorremos, então, ao *Google* (aproveitando para informar sobre fontes possíveis de pesquisa, como é o caso desse programa). L digitou: *como escrever uma peça de teatro*. Acessamos o *site* de Rubens Queiroz

Cobra, pois já conhecíamos e aprovávamos o seu material. Dessa forma, realizamos a leitura dialogada do texto.

De forma sucinta, o autor comenta que escrever uma peça corresponde a elaborar um roteiro [enunciado escrito] ou *script*, para que uma história seja representada. A peça contém a fala dos atores e as indicações do que eles devem fazer em cena, ou seja, os diálogos (discurso direto) e as ações que são colocadas entre parênteses. A peça é dividida em Atos e Cenas. Os atos correspondem a várias cenas interligadas por uma subdivisão temática. A divisão das cenas leva em conta a atuação dos personagens, quer dizer, quando entra ou sai um personagem, dá-se origem a nova cena. O eixo principal da peça são os diálogos, mas as indicações de cena, conhecidas também como rubricas, trazem elementos fundamentais à realização do gênero, já que orientam os atores e toda a equipe técnica em relação à encenação. As rubricas dizem também o que ocorre em cena, se é dia ou noite, se a cena é interna ou externa. Elas podem ser divididas em macrorubrica e microrubrica, esta última dividida em objetiva e subjetiva. A macrorubrica é mais geral, interessa à cena, ao ato ou à peça, é também chamada de *vista* e fica no centro da página, na parte superior de cada cena; é escrita em itálico ou em letra maiúscula. A microrubrica é mais específica, encontra-se no corpo do texto e afeta a ação cênica. As microrubricas *objetivas* se referem à movimentação dos atores e as *subjetivas* indicam estados emocionais dos personagens, bem como o tom das falas. As falas são alinhadas à esquerda e são precedidas pelo nome do personagem, escrito em letras maiúsculas. Os verbos estão sempre no presente. Abaixo, apresentamos o exemplo dado pelo autor:

(Na primeira página, somente o título da peça)
O MISTERIOSO DR. MACHADO

(Na segunda página, todos os personagens da
peça)

PERSONAGENS

Frederico Torres, vereador

Aninha, secretária de Frederico

Dona Magnólia, mãe de Aninha

Machado, médico, irmão de Dona Magnólia

Sinval, motorista de Machado

Robespierre, amigo da família

(Macrorubrica) ÉPOCA: presente; LUGAR DA
CENA: Rio de Janeiro

(Na terceira página, a macrorubrica)

PRIMEIRO ATO

Casa de família da classe média. Sala de estar com sofá, abajur, consoles e outros móveis e apetrechos próprios. Uma saída esquerda, dá para o corredor. À direita, a porta principal, de entrada da casa.

É noite (Macrorubrica)

CENA I

Dona Magnólia, Aninha

Dona Magnólia, recostada no sofá, lê um livro
(Rubrica objetiva).

ANINHA

Entrando na sala (rubrica objetiva).

DONA MAGNÓLIA

Levanta-se do sofá, tem numa das mãos o livro que lia (Rubrica objetiva)

Surpresa (rubrica subjetiva)

O que aconteceu? Você nunca volta antes das 9 horas!

ANINHA

Mantém-se afastada da mãe, a poucos passos da porta (Rubrica objetiva)

Não fui ao trabalho. Saí apenas para um passeio. Eu precisava refletir...

Desalentada (Rubrica subjetiva) Mas não adiantou muito. Meus problemas são de fato *problemas!*

(Muda a cena devido à entrada de mais um personagem) CENA II

Dona Magnólia, Aninha, Sinval.

SINVAL

Parado à entrada do corredor, tosse discretamente para assinalar sua presença. As duas mulheres voltam-se para ele (Rubrica objetiva).

Dona Magnólia, vou buscar Dr. Machado. Está na hora dele fechar o consultório.

ANINHA

Num ímpeto (Rubrica subjetiva)

Não, Sinval. Hoje eu vou buscar meu tio. Vou no meu carro. Tenho um assunto para conversar com ele na volta para casa.

SINVAL

Embaraçado (Rubrica subjetiva)

Dona Ana... Às quintas-feiras ele não vem direto para casa... Eu é que devo ir. Ele voltará muito tarde.

Cobra (2006) afirma que após a escolha do tema da história, passa-se para a confecção de um *Plano* para a escrita da peça. Este deve conter o desenvolvimento de uma sucessão de cenas. A estrutura clássica de fragmentação de um roteiro é conhecida como Ternário: as primeiras cenas (Primeiro Ato) correspondem à preparação (*Protasis*); nas seguintes (Segundo Ato), desenvolve-se o conflito e a crise até o seu clímax (*Epitasis*); finalmente o desfecho (Terceiro Ato), que representa a resolução do conflito (*Catastrophe*). O autor se refere a um texto dramático.

Durante a leitura, todos observávamos na peça o que o autor estava querendo dizer com cada nomenclatura. Neste momento, retomamos algumas questões discutidas, esclarecendo que as indicações entre parênteses representavam a movimentação e o estado de ânimo dos atores, e que os diálogos (antecedidos por travessão) representavam a fala dos personagens. Relembramos também o comentário de que os verbos das indicações de cena estão sempre no tempo presente, já que as cenas vão acontecendo no exato momento da interação com o público. Continuamos, então, após a leitura que orientava alguns aspectos da composição textual do gênero peça de teatro, com a leitura de *O pássaro feliz*, pois a leitura havia sido interrompida pela pesquisa na internet.

Durante a leitura da peça, a fim de tornar o processo mais dinâmico e atrativo para os sujeitos, fizemos uma prática de dramaticidade, em que cada um teve seu papel delimitado e lia dando *vida* à fala, ou seja, como se estivesse representando um personagem. No início, os sujeitos estavam meio envergonhados e davam risada ao tentar *ler dramatizando*, mas depois foram tomando gosto pelo

*exercício*⁴⁶. Quando eles estavam mais *encarnados* no personagem, pedimos que tentassem representar o que estava nos parênteses. Ficamos surpresos em constatar como essa atividade foi prazerosa para o grupo.

Ao término da leitura do primeiro Ato, houve uma indicação de mudança de cenário. D, então, questionou a respeito de quantos cenários teríamos em nossa peça, o que levou a um planejamento coletivo sobre a quantidade, a forma de confecção e como conseguiríamos todo o material necessário. Os três sujeitos que estavam presentes posicionaram-se com sugestões sobre como poderia ser o cenário.

Depois das sugestões a respeito do cenário, retomamos a leitura de um trecho do *Goosebumps*. Pedimos aos sujeitos que tentassem realizar a adaptação daquela parte do romance lida para a peça de teatro. A tarefa foi, a princípio, considerada fácil por eles. Depois de algumas tentativas, no entanto, dada a falta de experimentação/intimidade com o gênero, perceberam que ainda não conseguiam. Nesse momento, optamos por finalizar a leitura de *O pássaro feliz* e iniciar a leitura da segunda peça: *Ele mente que nem sente*, de Gabriella Slovack. A peça era uma adaptação do conto de fadas *Pinocchio*. Logo abaixo do título, estava a inscrição: *adaptação: Gabriella Slovack*. Aproveitamos e realizamos uma pergunta ao grupo.

(10) [22/01/2009]

T: O que significa adaptação?

M: Que a história não é dela, ela pegou o Pinocchio e escreveu.

T: Significa que ela tomou uma ideia e adaptou, pode ter escrito completamente diferente, pode ter dado outro tom ao texto, pode ter feito ele engraçado, sei lá, enfim, se ela deixou a história diferente, então a história também é dela, quer dizer, não a ideia original, mas a adaptação. E quando chegar a nossa vez, quando estiver escrito aqui “adaptação”, vai o nome de quem?

D: O seu, ué!

T: O meu? Mas quem vai fazer a adaptação são vocês... Vai o nome da cada um...

Procedemos, então, à leitura da peça. Focamos principalmente na adaptação realizada pela autora, ou seja, vimos o que ela manteve da

⁴⁶ Esse exercício foi importante também para tornar o processo mais dinâmico, já que nosso objetivo inicial era fazer com que os sujeitos fossem se interessando gradualmente pelas leituras de peças.

versão original/mais conhecida do conto⁴⁷ e as mudanças realizadas. Chamamos a atenção deles para essas mudanças, relatando que no nosso trabalho também teríamos liberdade para mexer no texto: alterar acontecimentos, o próprio conflito, o desfecho ou mesmo os personagens. Após estudo de algumas propriedades do gênero, a leitura foi sendo realizada de forma dramática. Durante a leitura da peça, foram surgindo alguns questionamentos por parte dos participantes do grupo. Da mesma forma, outras questões foram sendo colocadas pela terapeuta quando surgiram momentos oportunos. Assim, ao percebermos o estabelecimento do conflito durante a leitura que fazíamos, aproveitamos e trouxemos à discussão, novamente, as diferentes modalidades de peças de teatro, relacionando-as com o romance lido anteriormente pelos sujeitos:

(11) [22/01/2009]

T: L, já vimos que o drama precisa de um conflito. Qual é o conflito na nossa história?

L: É o groot.

T: Explica melhor...

L: É o azar do groot.

D: É como se livrar do azar.

T: E eles conseguem se livrar do groot? Do azar do groot?

L: Sim.

T: E se não tivessem conseguido?

(silêncio)

T: Aí seria uma tragédia! Quando o conflito não tem solução...

L: Igual na novela “A favorita”.

T: Mas na novela a Flora não foi presa? Não acabou mal? Então não teve um final feliz? Não é tragédia, é mais para drama. Se bem que na novela não existe um único conflito, são vários conflitos, vários núcleos temáticos, vários acontecimentos ao mesmo tempo, várias famílias, muitas histórias que se entrecruzam, ou não... é outro gênero, diferente do teatro. Novela é mais imagem, teatro é interação ali na horinha... Vocês sempre se lembrando da novela, hein? Quer dizer, se eu não vejo um pouco de novela, fico por fora!

⁴⁷ Investigamos o conhecimento do conto *Pinocchio* pelos sujeitos.

Durante a leitura de *Ele mente que nem sente*, nós elaboramos também algumas questões para apresentar outras características do gênero que estávamos estudando. Por exemplo:

(12) [22/01/2009]

T: (tomando o texto apenas para si, fora do foco de visão dos sujeitos) Prestem atenção, vou ler um trecho e depois vou fazer uma pergunta: “Gepeto (falando com o boneco) – Sabe? Quando a gente fica velho vai sendo esquecido, já não serve para nada...” Que parte desse trecho deve estar entre parênteses?

Também escrevemos alguns trechos sem o recurso dos parênteses para que eles tentassem identificar onde estavam as indicações de cenas. Eles apresentaram algumas dúvidas inicialmente, mas estas foram sendo progressivamente minimizadas à medida em que eles atuavam sobre o objeto do conhecimento mediado pelo outro. Ao final, os sujeitos iriam levar uma peça para leitura em casa, mas acabamos esquecendo de entregar. No entanto, lembramos de sugerir como atividade que eles tentassem reenunciar⁴⁸ os capítulos 1 e 2 do *Goosebumps* para a peça de teatro. No final, L e M pediram que colocássemos por escrito o que era para fazer e assim o fizemos:

Para casa: iniciar a escrita da peça. Leia os capítulos 1 e 2 e tente realizar a adaptação. Não se esqueça que as indicações dos movimentos em cena, por exemplo: KAT (entra correndo na cozinha); DANIEL (vai para o quarto); PROFESSORA (escreve no quadro), e a marcação do estado de ânimo dos atores, por exemplo: PAI (desanimado) – O que, minha filha?, vão entre parênteses. Os diálogos são precedidos dos nomes dos personagens, escritos em letras maiúsculas. Também lembre do travessão, para sabermos que é uma fala. Tente escrever de forma a que todos entendam (lembrar que na hora de estudar o texto, não leremos apenas nossas falas e sim as falas de todos). Leia o que escreveu em voz alta e veja se

⁴⁸ Não estávamos preocupados com a “adequação” ao gênero peça ainda, e sim em provocar reflexões em torno do objeto. Pensamos que a proposta de escrita teria a função de criar dúvidas e que estas seriam fundamentais no próprio processo de leituras. Assim, durante as leituras, eles estariam mais atentos, mais reflexivos.

soa bem, se você mesmo entende o que escreveu, senão reescreva. O texto tem que estar bem escrito e a letra tem que ser legível. Bom trabalho!

A sessão seguinte (29/01/2009) iniciou com uma espécie de revisão, já que J e ED tinham estado ausentes na sessão anterior. Depois, verificamos que L não tinha realizado a atividade sugerida para fazer em casa. Apesar de D e M, nesse momento, não terem ainda produzido uma peça exatamente, mostraram que estavam no caminho (a propósito, os dois apresentaram uma produção de texto semelhante). Os diálogos vinham antecidos de travessão, mas nenhum dos dois colocou o nome do personagem antes das falas, dificultando o entendimento da peça. Os dois também ainda estavam meio confusos com relação às indicações de cenas. A experiência de escrita de D e M tornou-se oportuna para levar o grupo à reflexão dos aspectos que deveriam ser aprimorados. Enfatizamos, com relação às indicações de cenas, o quão importante era colocar o conteúdo dos parênteses, para revelar a expressividade da palavra. Dissemos que as palavras em si mesmas não tinham muito sentido e que a significação era dada a depender da situação vivenciada na situação de interação. Assim, por exemplo, trabalhamos uma mesma palavra inserida em vários contextos, com indicações distintas [- legal... (triste); - legal (bravo); - legal!!! (feliz)] para que eles pudessem perceber o que estávamos tentando explicar. Demos o exemplo da palavra *bonito*, que pode significar algo *belo* ou *feio* de acordo com o contexto interacional em que é proferida.

Sugerimos a realização de mais leituras de peças e assim o fizemos. Nesta sessão, eles descobriram que a leitura de peças podia ser interessante, pois observamos que eles estavam engajados na leitura, mesmo quando ela não era realizada de forma dramatizada. Aproveitamos essa sessão ainda para darmos continuidade ao nosso trabalho com as diferentes modalidades de peças teatrais. Nesse momento, contamos a história de Romeu e Julieta, uma vez que queríamos ilustrar a modalidade tragédia por meio de um conto bastante conhecido. Ficaram impressionados com a história. Nós entramos na *internet* e mostramos alguns retratos de uma encenação da peça. Também mostramos a imagem de Shakespeare e lemos um pouco a seu respeito, sobre como ele tinha escrito as tragédias mais famosas da língua inglesa.

Outro detalhe importante é que percebemos que a tragédia representava um pouco mais do que havíamos aprendido até então, pois durante a leitura da peça *A revolução das enxadas*, encontramos um

estilo⁴⁹ diferente: os diálogos envolviam Deus e o diabo e os atores tinham a fala típica do povo do sertão nordestino (fala regionalizada). Entretanto, não foi possível avançarmos muito na leitura porque J e D manifestaram medo do diabo. Encerramos, desse modo, a leitura da peça e demos continuidade à nossa pesquisa sobre a tragédia na *internet*, que apresentamos, a seguir, de forma sintetizada.

Tragédia é um tipo de drama que (geralmente) envolve um conflito entre um personagem e um ser de instância maior, como a lei, os deuses, o destino ou a sociedade. Alguns historiadores sustentam que basta um final triste para que um romance seja enquadrado nessa modalidade, enquanto outros exigem que sejam preenchidos alguns quesitos (baseados em Aristóteles⁵⁰), como, por exemplo, o duelo entre homens e deuses. Aristóteles dedicou grande parte de sua obra *A Poética*, ao estudo da tragédia. A literatura grega possui três grandes tragediógrafos: Sófocles, Eurípedes e Ésquilo (mostramos algumas imagens no computador). O momento mais importante de representação de tragédias acontecia durante as grandes dinisias ou dionísias urbanas, festival que se dava na primavera, em honra a Dionísio.

Após a leitura e discussão de algumas propriedades da tragédia, momento em que os sujeitos começaram a dar sinais de dispersão, finalizamos nosso estudo no computador e sugerimos algo diferente: um exercício cênico (vocal), quando os sujeitos leram novamente uma parte da peça *Ele mente que nem sente*, assumindo as vozes de Gepeto (presbifônica); da fada azul (voz doce, angelical), de Pinóquio e do grilo falante (vozes infantis). Como já estava virando rotina em cada novo acontecimento, no início, eles julgaram engraçado, depois realizaram as vozes naturalmente. ED, que se considerava bastante tímido, fez a voz envelhecida de Gepeto com um desempenho surpreendente. Vale comentar que até então as leituras dramatizadas vinham sendo feitas com as vozes deles mesmos. Dando seguimento à terapia, após finalizarmos o trabalho (vocal) com leitura dramatizada, passamos à outra parte da nossa sessão: elaborar perguntas para uma escritora profissional.

⁴⁹ Aproveitamos para falar mais a respeito de *estilo* individual e estilo do gênero.

⁵⁰ Aristóteles define a tragédia como imitação de uma ação completa e elevada. Refere que seus fragmentos se constituem de passagens em versos recitados e cantados e nela os personagens atuam no relato direto. Sua função é provocar, através da paixão e do temor, a purificação dos sentimentos. Para Aristóteles, a tragédia clássica deve possuir personagens de alta condição como heróis, reis e deuses, deve também ser expressa em “língua elevada” e, por fim, apresentar um desfecho triste, com a destruição ou loucura de um ou vários personagens. Exemplo clássico da tragédia grega é a história de Édipo Rei, que mata seu próprio pai sem saber e casa-se com a mãe. Quando descobre o ocorrido é tomado por súbita cegueira.

Um dos objetivos dessa prática de elaborar perguntas para uma dramaturga e mais adiante, como veremos, ler entrevistas realizadas com dramaturgos, foi a de ir progressivamente fazendo com que os participantes do grupo interagissem com profissionais do campo da arte, pois mediar a apropriação de um dado gênero pressupõe que se adentre as esferas de atividade humana engendradas por esse gênero. Nos termos de Rodrigues (2005, 164):

Primeiramente há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma [...] em segundo lugar, correlacionam [O Círculo] os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística etc.). É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros.

Desse modo, buscando um profissional do campo da arte, contatamos, por *e-mail*⁵¹, a autora de *Ele mente que nem sente*. Explicamos sobre o nosso projeto e perguntamos se ela poderia realizar a gentileza de nos responder algumas perguntas. Ela se prontificou a nos atender e, então, procedemos à elaboração das questões. Abaixo, seguem as perguntas que foram realizadas. Importante ressaltar que algumas foram realizadas sob nossa mediação e outras foram realizadas exclusivamente pelos sujeitos:

- 1- Fale um pouco de sua carreira. O que levou você a se tornar uma escritora profissional?
- 2- Onde você busca inspiração para elaborar suas peças, seus textos em geral?
- 3- Você lê de tudo? Quais são suas preferências?
- 4- Quando você vai elaborar uma peça, você imagina um público específico? Ou escreve idealizando o elenco? Melhor dizendo, para quem você escreve?
- 5- Para que você escreve? Quais são seus objetivos?
- 6- O espetáculo teatral é fruto da participação de vários profissionais. O roteirista tem mais alguma função além de produzir o texto?

⁵¹ Não pedimos uma entrevista porque a escritora reside no Rio de Janeiro.

7- Você acha que para ser escritor é preciso ter um talento nato? Como você desenvolveu sua habilidade?

8- Existe muita diferença entre escrever roteiros para novela, cinema e teatro?

9- No roteiro de telenovela “O sal da terra” você diz que a sinopse foi enviada à TV Globo e que a emissora usou indevidamente a ideia. Por que você acha que isso aconteceu?

10-Na peça “Ele mente que nem sente” você realizou uma adaptação. No caso de textos adaptados, onde fica a autoria?

11-Como é o processo de produção textual? Você revisa, reescreve, modifica seus textos com muita frequência?

12-Na sua peça “Antecedentes de um crime” você comenta que tem dificuldades de escrever coisas engraçadas. Por que você considera a *comédia* difícil de ser escrita?

13-Perguntas exclusivas dos adolescentes: É bom ter este tipo de trabalho? Você já encenou além de escrever? Como é que você se sente escrevendo uma história? Com quantos anos iniciou a carreira? Quanto tempo demora para escrever um livro? Você só escreve sobre o que gosta? Alguma história sua já foi para o cinema? Você já tirou alguma ideia de sonhos que teve? Você tem outro trabalho além do de escritora? Você fica quantas horas por dia escrevendo?

Depois de realizarmos as perguntas, já ao término da sessão, demos uma peça para que cada um levasse para casa e lesse. D, nesse momento, demonstrou sua preocupação com o início das aulas, mesmo ainda estando em férias: *como a gente vai dar conta de tudo, daqui e da aula?* Juntamente com a peça, entregamos uma folha com algumas perguntas para que eles tentassem responder (perguntas-guia) para ajudar no processo de reflexão sobre a leitura. Abaixo as perguntas enviadas:

- 1- Quem escreveu a peça?
- 2- Você consegue, pela leitura, identificar o público que o autor pretendia atingir?
- 3- De que trata a peça? Qual é o conteúdo?
- 4- Existe conflito? Qual é?

- 5- Como se dá o desfecho?
- 6- Em que época a história aconteceu?
- 7- Em que lugar se passa a história?
- 8- Você consegue identificar se é um drama, uma comédia ou uma tragédia? Dê um exemplo ou localize uma passagem em seu texto que confirme tal informação.
- 9- Quem são os personagens e quais são suas funções?
- 10- O texto tenta passar alguma mensagem?
- 11- Qual é o objetivo do texto, além de entreter? O que ele tenta provocar no espectador? Riso? Medo? Choro? Tensão? O que você sentiu ao lê-lo?
- 12- Há relação entre o título e o desenvolvimento do texto?

A fim de facilitar o processo em casa, explicamos as questões uma a uma, e fomos realizando as perguntas direcionadas para o material que já havíamos lido (principalmente o *Goosebumps*), para facilitar o entendimento. Na realidade, os sujeitos só tiveram problemas com a questão 2. M perguntou: *Como assim? Um público de 3000 pessoas?*

Iniciamos mais uma sessão (5/02/2009) de estudos do gênero peça de teatro. Em um primeiro momento, averiguamos quem havia realizado a atividade sugerida para casa. Todos fizeram, menos ED. Pensamos que talvez fosse necessária alguma estratégia adicional para fazer com que ED se comprometesse também com as atividades sugeridas para casa. Durante as sessões, ele era muito participativo, mas, em casa, nem sempre realizava o que era pedido. Acreditamos que a interação grupal favorecesse o envolvimento de ED na terapia, e que, talvez, ele necessitasse de um pouco mais de tempo para estar totalmente engajado e dar continuidade ao trabalho em casa. Até porque nosso objetivo era que o sujeito entendesse o momento da terapia como um momento da sua vida, como uma vivência entre as tantas que compõem sua vida. Demos seguimento ao processo de leitura dos textos concomitantemente à análise das respostas dos sujeitos.

Começamos pela peça que havia sido destinada a M: *Deu a louca nos contos de fadas*, uma comédia de Alex Nascimento. A peça foi lida no/pelo grupo e as perguntas foram sendo realizadas pela terapeuta (antes da leitura das respostas dadas por M), para que o grupo respondesse. Os sujeitos não tiveram problemas em responder sobre

quem havia escrito o texto, nem qual público o autor pretendia atingir. Também não houve dificuldade no relato, pelos sujeitos, do enredo da peça. No entanto, a escrita de M foi um pouco restrita quando da resposta a este item: *trata de duas princesas que os pais saem de férias, deixam o reino e as princesas aos cuidados de seus criados*. Aproveitamos o momento para explorar esse aspecto com o grupo, o do desenvolvimento do discurso escrito. Para isso, realizamos uma série de perguntas referentes ao texto de M, dirigidas a ele e aos colegas, mostrando como o relato poderia ser aprimorado: *Quem são essas princesas? Por que o texto diz que os pais resolveram tirar umas férias de dez anos? As princesas eram muito odiadas? Por quê? Por que as bruxas raptaram as princesas? Que resgate foi pedido? Por que o mordomo se negou a pagar o resgate? Qual é o papel das fadas na trama?* Enfim, realizamos uma série de perguntas para que eles percebessem que o enredo poderia ser expresso de forma um pouco mais detalhada a fim de proporcionar um melhor entendimento por parte de todos.

A pergunta quatro, por sua vez, causou certa estranheza, pois nenhum dos sujeitos conseguiu identificar um conflito na peça, já que se tratava de um texto cômico. Disseram que não havia conflito algum. O conflito, para eles, estava relacionado a situações dramáticas de fato. Na verdade, existia um conflito que girava em torno do rapto das princesas (protagonistas da peça), só que as princesas eram esnobes e mimadas e os criados da casa ficaram felizes com o desaparecimento delas. Então, estava posta a dúvida: em um texto cômico existe mesmo o conflito? É possível conflito-cômico? Surgida a dúvida, fomos pesquisar um pouco mais a respeito da comédia.

Descobrimos que sim: na comédia existe um conflito, porém este é engraçado e não dramático. Por exemplo, na peça *Deu a louca nos contos de fadas*, existia um conflito (sequestro), como já mencionamos, só que este não era motivo de tristeza ou de angústia, mas sim de graça. Lemos também na *wikipédia* que no surgimento do teatro, na Grécia, as peças eram representadas principalmente por duas máscaras: a máscara da tragédia e a máscara da comédia. Aristóteles, para diferenciar comédia de tragédia, relata que, enquanto esta última aborda, sobretudo, os homens superiores (heróis), a comédia retrata as pessoas comuns. Tal fato pode ser evidenciado através da divisão dos júris que analisavam os espetáculos durante os antigos festivais de teatro. Ser escolhido como jurado de tragédia era a comprovação de nobreza, ao passo que o júri da comédia era formado por pessoas que eram sorteadas em meio à plateia. No entanto, a relevância da comédia era a possibilidade de sátira: do

mesmo modo que nos dias de hoje, em seu surgimento, ninguém estava livre de ser alvo das críticas da comédia: governantes, nobres e nem ao menos os deuses. Atualmente, a comédia encontra espaço e importância como forma de manifestação crítica em qualquer esfera: política, social, econômica. É bastante apreciada por grande parte do público consumidor da indústria do entretenimento. A esse respeito, o crítico de arte Rubens Edward Filho cita o ditado: *Morrer é fácil, difícil é fazer comédia*. De fato, entre os artistas, sabe-se que para provocar o riso é necessário um ritmo (*timing*) especial, que não é dominado por todos. É difícil analisar o que é engraçado ou não; entretanto, uma característica da comédia é que ela é uma diversão intensamente pessoal. Para rir de um fato é necessário “(re)conhecer o fato como parte de um valor humano – os homens comuns – a tal ponto que ele deixa de ser mitológico, ameaçador e passa a ser banal, corriqueiro, usual e pode-se portanto rir dele”.

Depois de conversarmos sobre o conflito nas comédias, partimos para a questão seguinte (como se dá o desfecho), que não apresentou nenhum tipo de problema, os sujeitos conseguiram identificar o desfecho da trama. Prosseguimos, desse modo, para a questão seis.

No início da sessão, quase todos haviam antecipado que tinham tido dificuldades com as questões seis (época) e sete (lugar). A resposta de M demonstrou que realmente necessitávamos refletir em conjunto: *não diz a época*. Voltamos ao texto para podermos, juntos, tentar mapear características que nos dessem pistas a respeito da época de acontecimento da história. M foi o primeiro a identificar uma pista:

(13) [05/02/2009]

M: Olha, aqui no final diz: Curitiba, inverno de 2006. Foi escrita em 2006, época de agora.

T: Sim, gente, foi escrita agora. Mas é possível escrever hoje em 2009 e contar uma história vivida em 1830, não é? É isso que eu quero saber...

ED: Já sei, eles falam dos rebeldes que é uma banda de veadinhos, essa banda é de agora, dos tempos de agora mesmo.

T: Tô por fora, não sei quem são esses rebeldes... Mas, muito bem ED, este dado é muito importante. O mordomo não queria dar o pôster dos rebeldes de resgate pelas princesas. E se essa banda é nova significa que a história é atual. Mas, existem princesas nos dias de hoje?

J: Ah, existe. Se existe, tem até diário da princesa de hoje.

Conversamos com eles que, na realidade, aquelas princesas não eram as dos contos de fadas e sim representavam meninas da atualidade mesmo, e que podíamos comprovar esse fato pelo próprio comportamento delas. Continuamos nosso percurso em busca das respostas para as questões: a pergunta sete (em que lugar se passa a história) foi assim respondida por M: *num teatro*. Trabalhamos esta questão com eles relatando que as cenas, sim, seriam apresentadas em um teatro, mas que a pergunta estava relacionada ao local de acontecimento da trama. Vimos que, como a peça era uma sátira aos contos de fadas, era difícil precisar o lugar, mas a pista dada pelo autor (e a única que tínhamos) era a de que os fatos aconteceram em *um reino muito distante*, o autor não precisou mais nada a respeito de onde ficava tal reino. Com relação à pergunta oito, a resposta foi unânime: *comédia!* Pedimos, desse modo, que eles identificassem trechos que comprovassem que realmente se tratava de uma comédia:

(14) [05/02/2009]

L: Ah, quando o mordomo fala pras princesas...
Acordaram cedo, só três da tarde! (risos).

T: E você D, acha alguma coisa engraçada no texto.

D: O mordomo gosta dos rebeldes.

ED: Veadinho...

[...]

L: Também é de rir quando as fadas procuram as princesas e o mordomo diz... graças a Deus que sumiram...

A identificação dos personagens na peça foi tranquila para o grupo, bem como as discussões travadas em relação às questões onze e doze. Na última questão, que perguntava se o título *Deu a louca nos contos de fadas* tinha relação com o desenvolvimento do texto, necessitaram de pouca mediação, pois os sujeitos já haviam percebido que os tons de humor e ironia presentes no texto indicavam que analisavam uma comédia.

Demos seguimento ao processo, com a peça *Maria no mundo da fantasia*, destinada a J, também uma comédia baseada nos contos de fadas. Procedemos da mesma maneira que na peça anterior: lemos juntos e depois colocamos as perguntas para o grupo. A peça narra a

história de uma menina que, quando lê, transporta-se para um mundo imaginário: os personagens saem do livro e começam a interagir com ela; neste texto, existe Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Bruxa, Lobo Mau, o Príncipe e Chapeuzinho Vermelho, só que todos esses personagens estavam bastante diferentes dos descritos nas versões originais. Nesta peça, as questões foram respondidas com mais facilidade do que na outra comédia que havíamos lido anteriormente. No entanto, eles relataram que o texto fora realizado para o público infantil, porque continha personagens de contos de fadas. Colocamos que uma criança possivelmente tivesse dificuldades em perceber certos aspectos (abstração), dissemos que não era um conto de fadas, era uma espécie de piada baseada nesses contos. Por exemplo, as princesas todas brigavam pelo único príncipe da história. Cinderela dizia estar com esclerose, pois não lembrava onde tinha deixado seu sapatinho e o Lobo Mau de Chapeuzinho era, na verdade, amigo de Cinderela.

Com relação às respostas escritas por J, atentamos novamente para a questão três (enredo). J havia escrito assim: *trata sobre uma menina e um lobo e o príncipe*. Novamente apresentamos várias questões para que, juntamente com o grupo, J percebesse de que forma poderia escrever um texto mais elaborado. A propósito, solicitamos, para casa, que ela e M refizessem esta parte da atividade (reescrevessem a resposta três com base no que tínhamos apontado em sessão). Para ED foi pedido que fizesse o que não havia feito (ler a sua peça e responder as questões). E, por fim, finalizamos a sessão com a leitura de um drama, *O ABC do sonho*, de Patrícia Angélica.

Nesse drama, o conflito gira em torno de uma menina que quer ir para a escola e que não pode, pois a família vive em um lugarejo distante de tudo e não possui recursos para mandar a filha estudar na cidade. Como o texto havia sido escrito em 1974, comentamos acerca da situação educacional no país que, apesar de ainda continuar precária, já melhorou bastante e que o ensino formal está mais disponível atualmente do que na época em que o texto fora escrito. ED, inclusive, citou um programa do governo que tem a finalidade de universalizar a educação escolar no país, demonstrando estar informado a respeito dessas questões. Dissemos novamente que saber a época do acontecimento da trama (não apenas o momento em que a história foi escrita, pois, como já comentamos, podemos escrever hoje a respeito de um tempo distante), favorece o processo de interpretação textual. As demais questões foram discutidas com o grupo e, mais uma vez, mediamos as falas, auxiliando na compreensão do tema da peça, sempre

enfazando que a compreensão era variável de sujeito para sujeito, porque havia muitas questões em jogo, como as vivências de cada um.

Neste dia, não tivemos mais tempo de ler peças e encerramos com a notícia de que a escritora para quem havíamos enviado as perguntas não as tinha respondido. Então, ficamos de contatar outro escritor e enviar-lhe as perguntas. Também estávamos com bastante dificuldade em encontrar uma peça de teatro (para assistirmos) destinada ao público adolescente; as peças que estavam em cartaz eram direcionadas para crianças com faixa muito inferior a dos sujeitos ou para adultos. D não deixou ninguém ir embora antes da distribuição dos personagens: *Você prometeu que ia ser hoje!*, assim ele disse. Ficou acordado que D interpretaria o protagonista Daniel, tendo em vista o seu desejo e o consentimento de todos do grupo. J faria o papel de Kat, como já havia sido resolvido desde o começo de nossa atuação terapêutica mediada pelo trabalho com o gênero peça teatral. L representaria Carlo, M o amigo loiro de Carlo (acordo realizado entre os dois) e ED, por ser o maior e mais velho do grupo e pelo desejo de ter uma pequena participação (ou de não ter participação nenhuma) na encenação, faria o pai de Kat e Daniel. Ficariam faltando duas personagens femininas (a mãe e tia Louise), então pensamos que talvez pudéssemos convidar duas meninas de fora do grupo para que encenassem com eles.

Na sessão que se seguiu (12/02/2009), tínhamos como objetivo realizar mais leituras de peças e apresentar algumas entrevistas de dramaturgos extraídas da *internet*⁵². Observamos que, quando estávamos à procura de outro escritor para encaminharmos as questões que havíamos formulado, deparamo-nos com inúmeras entrevistas já realizadas (abertas ao público interessado). Isso quer dizer que não teríamos apenas um entrevistado, mas muitos. Pensamos que seria oportuno observar diferentes pontos de vistas de pessoas ligadas ao universo teatral. Selecionamos as entrevistas que para nós eram as mais interessantes e iniciamos nossa leitura dialogada. Alguns destaques de uma parte das entrevistas lidas em sessão de terapia serão mostrados adiante.

A primeira entrevista que lemos foi extraída da Folha *Online*. O entrevistado foi o dramaturgo e ator Bob Wilson o qual havia respondido perguntas de uma sabatina realizada pela Folha, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. Na sequência,

⁵² Não tivemos tempo de realizar leituras de peças nesse dia, mantendo-nos apenas com as entrevistas.

lemos a entrevista (do jornal *O Povo Online*) do ator e também dramaturgo Rafael Martins. Nesta, observamos perguntas bastante interessantes, por exemplo, o jornal (o entrevistador) pergunta a respeito da formação do Rafael dramaturgo: *Veio primeiro a formação do ator? Como foi isso?*

Rafael diz, na entrevista, que desde criança fazia teatro na escola. Além disso, tinha uma tia que o incentivava, sempre o levava a espetáculos de dança, teatro e música e o gosto pela arte só fazia aumentar. Depois entrou para uma escola de teatro e encontrou uma professora (Nazaré Fontanele), que o ensinou a estudar e ter disciplina. O jornal perguntou, na sequência, como Rafael começou a escrever para teatro. Ele respondeu:

Vem como um reflexo das mudanças de vida. Eu estava ainda no colégio, fazia teatro. Ainda era um ato cotidiano e mecânico. E, quando você chega nesse momento de sair pro mundo, começa a se questionar: “O que eu quero? Qual minha vocação? Vou fazer o que da vida?”. Essas crises existenciais que o adolescente tem foram me colocando numa crise também com que eu estava fazendo dentro do teatro. Parecia que eu queria algo a mais e eu não sabia o que era. Não me sentia dizendo tudo. Veio o impulso de escrever. Para mim, escrever sempre foi um ato de impulso e necessidade.

ED: Impulso de escrever... Como é que isso? Tanta coisa no mundo pra fazer...

O jornal continuou perguntando se Rafael escrevia outros textos, como contos ou poesia. Ele disse que não, apenas rascunhava algumas coisas em um caderno, coisas que ele não sabia exatamente o que eram: *não era teatro, nem literatura, não era nada*. Disse que escrevia para ele mesmo, para resolver coisas dele. Dando seguimento, lemos a pergunta: *o texto de teatro não é literário. E é, ao mesmo tempo. Até que ponto existe um processo literário nisso e até que ponto é processo teatral? E como é que uma coisa interfere e influi na outra?*

Isso é uma coisa sempre muito difícil quando se fala de teatro. Porque se chama literatura dramática. Eu não escrevo teatro para virar livro. Não penso dessa maneira. O meu modo – e se deve principalmente, como você disse, à minha

experiência principal de ser ator – é justamente do teatro que acontece. O texto é um dos elementos do teatro. Ele não está ali para ser sozinho, solto, só as palavras, porque vira outra coisa. E a coisa que me interessa mais é quando ele é somado à criatividade, à inventividade e aos pensamentos individuais de cada um: do diretor, do ator, dos técnicos – que pensam tecnicamente a cena e ao mesmo tempo são artistas porque estão acrescentando significado. Eu acho que meu texto é mais meu quando está no palco. Quando eu pego diretores como Aldo Marcozi, Yuri Yamamoto, Jadeilson Feitosa, eles pegam meu texto e acrescentam informações que eu poderia dizer que estavam se distanciando de mim, mas a impressão que eu tenho é que eles estão chegando cada vez mais perto do que eu tenho para dizer.

(15) [12/02/2009]

T: Gente, percebam que esse cara tá falando uma coisa importante. A peça que a gente assiste não tá baseada apenas no roteiro, vários profissionais contribuem... os atores, os diretores, os próprios técnicos. O roteiro é apenas uma parte do processo. Sabe, eu acho que quando a gente escrever o nosso roteiro, vamos ver de fato como é todo o processo. Agora tamos tendo uma ideia.

D: Tá, mas vai ter diretor? Essas coisas. Como é que vai ser? Não é só nós mesmo?

T: A gente vai ter que fazer meio de tudo, mas vamos ver como tudo vai acontecendo, se os nossos planos vão sendo modificados, ou não... Será que vamos seguir nosso roteiro à risca? Acho que não, esse nem é o objetivo.

D: Parece que o dia não vai chegar nunca!

T: Vocês tão aprendendo muitas coisas importantes, depois vão perceber. Não é só chegar, escrever, ensaiar e apresentar. Já te falei isso, D. Calma, guri!

ED: Calma meu filho, daqui a pouco tu vai tá dando autógrafo.

Todos: (risos).

Mais uma pergunta do jornal que nos chamou a atenção: *Então, por que tirar do teatro e colocar em livro?*

Porque, além desse processo de estar próximo aos atores, ele pode ser repensado, remontado, ser acrescentado por outras pessoas que têm outras visões. Fazer livro não é o que me move a escrever; agora, registrar a experiência teatral em livro, isso é fundamental. Aqui (aponta para o livro em cima da cama) está o registro de uma construção que não é só minha, mas de todos os atores que montaram, de todas as pessoas de teatro que entrevistaram. De todas as madrugadas que eu passei acordado, mas também de todas as noites que a gente passou ensaiando lá no palco do teatro ou numa salinha qualquer, pensando em estrear. As ansiedades, aquilo que não ficava bom na boca do ator – e eu achava que era uma falha do meu texto e tirei – ou então o ator resolveu acrescentar e eu vi que funcionava: está tudo aqui no livro. Esse texto tem vida, porque é um reflexo de todas essas experiências.

Os sujeitos ficaram impressionados com o fato de o autor escrever de madrugada, passar noites ensaiando; esse mundo era bastante novo para eles e, a cada trecho da entrevista, faziam alguns recortes do que mais lhes chamava a atenção. Como sabiam que passariam por um processo de escrita e encenação, estavam imaginando como seria com eles, colocavam-se no lugar do entrevistado.

Você se isola para escrever?, foi outra pergunta realizada pelo jornal:

Sim, mas não é só isso. O artista precisa da solidão, precisa estar consigo mesmo, precisa organizar isso tudo. Mas eu prefiro ficar oscilando. Assim como o ator está ensaiando, ensaiando e depois vai para casa, mas continua construindo, eu, como o autor, – nem sempre é possível, mas quando é possível – eu gosto de colocar a mão na massa junto com os atores, me meto na direção, a direção se mete no texto, os atores também se metem. No final a gente vai resolvendo, deixando com a cara de todo mundo. O texto sai mais fresco, cheio de vida. Nada contra a dramaturgia de gabinete, mas eu percebo

que o teatro tem caminhado por esse rumo de autor presente.

Os sujeitos não entenderam a expressão *dramaturgia de gabinete*, então aproveitamos para mostrar como o texto traz as pistas para entendermos até expressões ou palavras que a princípio não compreendemos. Mostramos de que forma é possível chegar ao sentido através do contexto. J se lembrou, quando o ator disse que às vezes precisava de solidão, que também não conseguia ler quando tinha barulho em sua casa.

Finalizamos a apresentação (de partes) da entrevista, com a seguinte questão posta para o autor: *O seu trabalho publicado em livro pode ter outras leituras comparadas ao que o texto teve no palco? Você acha que uma pessoa que pega o texto escrito vai entender de maneira diferente, vai ter outras sensações?*

Eu acho que a pessoa faz a sua fabulação na hora que está lendo. Inevitavelmente, quando ela já viu o espetáculo e vai ler o texto, vem à cabeça imagens do espetáculo e traz de volta a sensação que ela teve, os risos... Mas é legal perceber que a mente da pessoa também é um teatro. Ela está lendo aquelas falas e o teatro vai acontecendo, as situações se desenrolando. Eu me emociono muito lendo peças de teatro. É uma coisa bonita, a gente se arrepia. Às vezes tem a rubrica de que o som cresce em volume e aí a gente imagina o som crescendo. Ou então tem uma fala fortíssima e você imagina a mulher chegando e dizendo aquilo. Isso é muito bom. Porque tem a estrutura viva do teatro aqui.

Apresentamos também, nesse dia, a entrevista do dramaturgo Sergio Mello, obtida no site <www.opalco.com.br>. A primeira pergunta feita a Sérgio discorre sobre sua iniciação na poesia e posterior caminhada em direção à dramaturgia. Perguntam como se deu essa trajetória:

Comecei a escrever poemas aos 17 anos. Eram sofríveis, claro, pois há coisas que não se deixam tocar antes de certa idade ou vivência. A dramaturgia veio pouco depois, após assistir a uma montagem de “À margem da vida”, de

Tennessee Williams. Eu também escrevia poemas no banheiro do trabalho, como Tom (protagonista da peça). Lembro que vi um espetáculo num domingo. No dia seguinte abandonei meu emprego e comecei a esboçar uns diálogos. Também comecei a ler muitas peças: o próprio Williams, Tchekov, Pinter, Albee, Beckett, Eugene O’Neal, Sam Shepard (com quem mais me identifiquei), enfim, todos os autores disponíveis na biblioteca pública próxima à casa dos meus pais. A relação entre essas duas linguagens é de mão única: a dramaturgia cede à poesia, nunca o contrário.

Achamos essa resposta muito oportuna para chamarmos a atenção dos sujeitos em relação à necessidade de todo o percurso que vínhamos trilhando para chegarmos até a escrita da peça de teatro. Foi importante principalmente para D, que às vezes mostrava-se impaciente, querendo já encenar. Pensamos que, por meio da reflexão sobre o trabalho que estávamos realizando, pudéssemos diminuir um pouco a ansiedade dele.

(16) [12/02/2009]

T: [...] vocês entenderam o que o dramaturgo quis dizer quando falou “há coisas que não se deixam tocar antes de certa idade ou vivência”?

(Silêncio)

T: A que coisas ele estava se referindo?

(Silêncio)

T: Por que era difícil, sofrível, escrever poemas?

(silêncio)

T: Essa resposta é importante porque explica muito do que a gente tá fazendo aqui. O cara diz que para fazer tem que ter experiência, vivência naquilo que se quer fazer. Olha, ele se interessou em escrever peças durante um espetáculo que assisti. E qual foi o próximo passo dele? Vão buscar no texto, procurem a resposta. O que ele fez para aprender a escrever? (Foram ler no texto).

M: “Comecei a esboçar uns diálogos. Também comecei a ler muitas peças”. (M leu o trecho, localizando a resposta).

L: Isso mesmo, ficou lendo que nem nós.

T: Vocês estão entendendo um pouco melhor porque temos que ler tanto? Só lendo as peças

aprenderemos a escrevê-las. O que tá faltando é assistir peças, ao menos uma.

No final da sessão, entregamos uma peça para que cada um levasse para casa e a lesse. Não recomendamos que respondessem a nenhuma pergunta, queríamos apenas que se entretivessem. Sugerimos que tentassem reproduzir as cenas em suas cabeças. Dissemos, ainda, que eles deveriam tão-somente descobrir a modalidade da peça (tragédia, comédia ou drama) e que deveriam relatar, na sessão seguinte, para o grupo, o enredo da história. Os textos que eles levaram foram: *Espelhos humanos*, de Denise Silva; *As árvores também sentem*, de Mary Lourdes Eliberto; *A educação acima de tudo*, de Doris Regina Maes; *As três damas*, de César Schmidt; e *O jogo da sorte*, de Rossana Soldatelli.

Iniciamos a sessão seguinte (19/02/2009) dizendo para o grupo que a escritora (Gabriella Slovack) tinha, finalmente, respondido as perguntas que havíamos realizado. Eles ficaram bastante curiosos e procederam à leitura das respostas.

1- Fale um pouco de sua carreira. O que levou você a se tornar uma escritora profissional?

Iniciei minha carreira efetivamente a partir de 1995 estreando com uma peça em Brasília. Como escritora, desde sempre. Porém, o primeiro livro publicado só aconteceu em 2003. Na verdade essa coisa de ser escritora profissional é mais pelo fato de aceitar escrever sob encomenda, ou seja, me enviam uma sinopse, um argumento ou uma ideia e desenvolvo. Sou uma escritora muito voltada para a pesquisa.

(17) [19/02/2009]

ED: (lendo). Sinopse? O que que é isso?

2- Onde você busca inspiração para elaborar seus roteiros, seus textos em geral?

Inspiração... Bem, é meio imprevisível. Na verdade sempre repito uma frase: o ato de escrever é inefável, diria que é como ir ao inferno e voltar.

a)

J: Meu Deus, T. Para ela escrever é que nem ir para o inferno, então por que ela escreve?

T: Acho que esse inferno a que ela se refere não é ruim não.

ED: Acho que ela não gosta de escrever não.

T: (risos) Gente, gosta sim, vamos continuar lendo que vocês verão.

3- Você lê de tudo? Quais são suas preferências?

Leio tudo. Minhas preferências vão desde o Direito penal até Monteiro Lobato... Tenho autores favoritos como José de Alencar, James Joyce, Clarice Lispector e Virginia Woolf.

b)

ED: Eu sei, Monteiro Lobato é aquele do Sítio do pica-pau amarelo!

T: Sabe mais alguma coisa que ele escreveu, alguém sabe?

ED: Sei não.

4- Quando você vai elaborar um roteiro, você imagina um público específico? Ou escreve idealizando o elenco? Melhor dizendo, para quem você escreve?

Bem, quando eu escrevo para cinema a primeira coisa que vem à cabeça é o elenco sim. Depois vêm as cenas de modo claro. É interessante sua pergunta por que me dou conta do quanto o perfil das personagens ficam mais claros primeiro, ou seja, é extremamente importante que o elenco seja bem escolhido no que se refere a tipos físicos e tal... O que não acontece no teatro ou em meus livros. De um modo geral escrevo para mim mesma e depois para meus amigos.

c)

T: Gente, vocês lembram aquilo que a gente já comentou? Por que a gente fez esta pergunta pra Gabriella? Por que é importante saber pra quem a gente tá escrevendo?

L: Não sei...

T: Não sabem?

T: ED, se peço para escrever uma história para ser lida para as crianças da creche aqui do lado, você vai escrever o quê?

ED: Conto de fada. É tem que saber se é criança ou adulto ou adolescente.

T: Isso mesmo, mas não é só a idade que conta. Vamos supor que eu vá escrever um texto sobre sucção digital... criança que chupa dedo. Quer dizer, eu, fonoaudióloga, vou escrever sobre os malefícios, as coisas ruins, que ficar chupando dedo faz. Se eu escrever em uma revista que eu sei que será lida por pais e mães tenho que usar uma linguagem mais simples, pra que as pessoas compreendam o que estou querendo dizer. Agora, se escrevo em uma revista dirigida pra fonoaudiólogos, dentistas e médicos... revista científica... vou usar uma linguagem mais técnica porque sei que aquelas pessoas que poderão ler o artigo, público alvo, estarão preparadas para aquela linguagem. Não só estão preparadas como esperam aquela linguagem e tem de ser escrito dessa forma.

5- Para que você escreve? Quais são seus objetivos?

Eu escrevo para sobreviver a mim mesma. É muito difícil a convivência comigo mesma, sobretudo com o mundo a meu redor que é quase insuportável.

6- O espetáculo teatral é fruto da participação de vários profissionais. O roteirista tem mais alguma função além de produzir o texto?

Sim, o espetáculo teatral envolve uma equipe grande. O autor tem uma participação além do texto quando trabalha com amigos e/ou quando o diretor solicita uma reunião e quer a opinião do autor acerca da concepção que ele fez sobre o texto. É mais ou menos assim.

7- Você acha que para ser escritor é preciso ter um talento nato? Como você desenvolveu sua habilidade?

Como escrever é uma necessidade para a maioria dos escritores, devo dizer que vai além do talento, é uma missão. É possível fazer de qualquer pessoa um escritor ou roteirista, mas o que diferencia o grande escritor ou o grande roteirista, é a paixão com que ele abraça sua profissão. Acho que é assim com todos os profissionais que amam aquilo que fazem.

8- Existe muita diferença entre escrever roteiros para novela, cinema e teatro?

Sim existe muita diferença entre o cinema, o teatro e a TV, sem dúvida. Escrever para teatro é muito difícil. O teatro é tudo, é uma escola. Escrever para cinema é mais uma questão técnica, embora grandes roteiros tenham que ter uma *big* história e um *plot* (conflito) bem amarrado.

9- No roteiro de telenovela “O sal da terra” você diz que a sinopse foi enviada à TV Globo e que a emissora usou indevidamente a ideia. Por que você acha que isso aconteceu?

Aconteceu porque não há um controle ou um interesse real da emissora pelo material que é enviado. Assim, qualquer pessoa se apodera do material e faz com que ele chegue às mãos de quem pode aceitar a ideia e pronto. Ficamos de fora e a cúpula da emissora sequer chega a saber que aquela ideia fora enviada por alguém de fora. É no que acredito. Cheguei a ir até a TV Globo e expliquei a razão de estar ali e simplesmente bateram a porta. Isso aconteceu, enfim...

10- No roteiro “Ele mente que nem sente” você realizou uma adaptação. No caso de textos adaptados, onde fica a autoria?

O autor sempre tem de ser citado, sempre. Se não o fiz, cometi um erro. Os direitos autorais sempre pertencerão a alguém.

11- Como é o processo de produção textual? Você revisa, reescreve, modifica seus textos com muita frequência?

Este é um problema grave com relação a todo o processo de finalização de meus trabalhos. Não tenho muita paciência de reler e reescrever. Meus amigos leem e daí eu corrijo aqui e ali. Não gosto muito, embora saiba que é importante revisar o trabalho antes de entregá-lo a quem quer que seja.

12- No seu roteiro “Antecedentes de um crime” você comenta que tem dificuldades de escrever coisas engraçadas. Por que você considera a comédia um texto difícil de ser escrito?

Nossa! Eu tenho horror à comédia. Não consigo achar nada engraçado. Normalmente não é a primeira, segunda, nem terceira opção de entretenimento. Mas houve uma cobrança, meio que as pessoas esperavam um texto como esse. Então, parti de uma realidade bem próxima para escrever o texto. O tempo da comédia é muito rápido. Não consigo dar aos meus trabalhos um ritmo como esse.

13- Perguntas exclusivas dos adolescentes: É bom ter este tipo de trabalho? Você já encenou? Como é que você se sente escrevendo uma história? Com quantos anos iniciou a carreira? Quanto tempo demora para escrever um livro? Você só escreve sobre o que gosta? Alguma história sua já foi para o cinema? Você já tirou alguma ideia de sonhos que teve? Você tem outro trabalho além do de escritora? Você fica quantas horas por dia escrevendo?

Primeiro quero dizer: Olá! Bem, garotada, eu não viveria uma semana sem escrever ou ler algo. Preciso de novas informações a cada cinco minutos. É muito complicado explicar. Meu

trabalho sou eu, é minha vida. Sobre como me sinto escrevendo uma história? Sinto-me parte dela, como se estivesse vivendo aquilo. Às vezes não. Às vezes me sinto tão longe daquela realidade que esse distanciamento dificulta o trabalho. O mais estranho é que as pessoas consideram esses os melhores. Enfim... Eu comecei a escrever mais ou menos com a idade de dez anos. Tenho cinco livros escritos, dois publicados, dois em processo de finalização. O tempo para escrevê-los variou entre dois e três anos. Sim, só escrevo sobre o que gosto com raras exceções. Tenho três roteiros que foram filmados. Posso mandar pra vocês. Esses filmes estão em locadoras apenas porque são curtas metragens. Vejam só, uma ideia não surge do nada, mas também ela passa por todo um processo até chegar no papel, entende? Agora *o sonho* já é uma ideia que, aliás, é tema de um novo filme. Eu tenho outros trabalhos além de escrever. Vamos lá: sou professora de Língua Portuguesa e literatura; sou sonoplasta e iluminadora de espetáculos teatrais, sou estudante de Filosofia e farei o mestrado a partir de agosto em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Também sou diretora teatral. Acho que é isso. Quanto ao tempo que passo escrevendo, já tive que dedicar doze horas do dia para escrever um texto. Na verdade a gente meio que tem que se isolar mesmo. Tudo é muito complexo quando estou empenhada num texto. Posso simplesmente nem dormir para não sair do computador.

Beijos.

Gabi

Depois de lermos a entrevista, demos sequência à sessão. Checamos quem havia feito a leitura sugerida para casa. Todos leram integralmente suas peças, à exceção de ED e J, que leram parcialmente. Sugerimos a ED, então, que lesse sua peça (*O jogo da sorte*) no grupo. Enquanto ED realizava a leitura de sua peça, os outros participantes mostraram-se dispersos. Desse modo, optamos que a próxima leitura, a da peça de J (*As árvores também sentem*), fosse realizada de forma distinta: cada sujeito ficou responsável pela leitura da fala de um personagem. Seguimos com as leituras das outras peças que haviam sido

destinadas aos demais, e também realizamos a pergunta sobre a modalidade de cada peça lida. Nas discussões realizadas em torno do tema modalidade, inclusas aí questões relativas ao conflito e ao desfecho, percebemos que somente L não havia conseguido identificar um conflito em sua peça *Espelhos humanos*. Na verdade, o conflito dessa peça não era fácil de ser percebido, porque envolvia reflexões do personagem principal, que questionava alguns valores humanos. Julgamos a peça complexa do ponto de vista enunciativo, mas mediamos a leitura para que eles conseguissem refletir sobre o tema da peça.

Finalizamos a sessão com a leitura de mais uma peça: *Meu primeiro amor*, cuja autoria estava identificada apenas pelas iniciais: A.S.C. Colocamos a peça na tela do computador, distribuímos os papéis, e cada um deveria realizar a leitura conforme a fala de seu personagem. Pedimos a eles que tentassem visualizar as cenas em suas mentes. Ficamos impressionados como este tema (namoro) mostrou-se interessante para eles. A concentração foi máxima. Eles, em vários momentos, solicitavam que parássemos de rolar o texto porque queriam anotar alguns trechos (poema, música) com dizeres românticos dos personagens. A peça trata de uma turma de adolescentes de 14 anos que participa na escola de um grupo de teatro. No grupo há um casal que se apaixona e são escolhidos para protagonizar a história (um musical) por possuírem a voz mais afinada. Contudo, uma das personagens fica com inveja e tenta atrapalhar tudo. O desfecho se dá com uma bela apresentação teatral e um beijo apaixonado. No final da sessão, prometemos (a terapeuta) que encaminharíamos o texto completo, tamanho foi o interesse. Como J não possuía *e-mail* nem computador, dissemos que imprimiríamos a peça para a sessão seguinte.

Continuamos nosso percurso, pensando em realizar outras duas sessões de leitura de peças, agora trabalhando mais algumas propriedades do gênero. A sessão de leituras de peças teatrais, no dia (26/02/2009), foi permeada por reflexões acerca dos aspectos verbais, embora algumas das reflexões que fizemos já tivessem sido realizadas anteriormente. Lemos e discutimos trechos de três peças: *Ele mente que nem sente* e *O pássaro feliz*, ambos lidos anteriormente, e *A comédia dos erros*, de Shakespeare (ainda não lida). Também apresentamos alguns trechos de peças de Nelson Rodrigues para chamarmos a atenção dos sujeitos para aspectos relacionados ao estilo individual, como a presença, em suas peças, de marcas nítidas da oralidade. Nessas peças, enfatizamos algumas características verbais que gostaríamos que fossem observadas pelo grupo, a fim de melhor desenvolver o processo de

escritura no momento que fosse requerido tal conhecimento. Para que nosso objetivo nesse encontro fosse alcançado, além das peças, trabalhamos com dois romances: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e *Clarissa*, de Erico Veríssimo. A escolha dessas obras deu-se por serem acessíveis e interessantes a um público adolescente, e também, por possuírem os focos narrativos em 1ª e 3ª pessoas, respectivamente. Os romances foram importantes, pois favoreceram, devido à comparação entre os gêneros do discurso peça de teatro e romance, a tomada de consciência em relação à composição textual e ao estilo do gênero peça de teatro. Alguns aspectos trabalhados foram:

- Conforme Gerab (2006), a peça teatral, diferentemente do romance, foi escrita para ser apresentada. Assim, o autor concebe seu texto já imaginando como será encenado no palco, portanto, as características da escrita são muito próximas às da oralidade. O gênero tem, em sua estrutura, marcas parecidas com a da conversação face a face, na qual os personagens se utilizam de estratégias para tentar criar um diálogo semelhante ao diálogo real. A autora relata que esses falantes (personagens) usam de diferentes meios para transmitir espontaneidade no momento da encenação, dessa maneira, as falas são repletas de hesitações, abandono de frases, léxico distenso, entre outras.
- Alguns recursos (ações) são registrados na peça escrita em forma das indicações de cenas. No romance, não existem indicações entre parênteses e a separação entre a fala e sua respectiva “indicação” (forma de dizer do personagem), é feita por travessão: “– Nada? – *duvidou Solange*”.
- Os personagens são semelhantes nos dois gêneros (peça e romance): ambos possuem protagonista(s), antagonista(s) e personagens secundários. Na peça, a descrição dos personagens é feita após o título.
- No romance, a narração (sequência discursiva predominante) é determinada pelo relato de um fato ou acontecimento. Tal fato pode ser narrado em 1ª pessoa, quando o narrador participa da história, ou em 3ª pessoa, quando narra algo vivenciado por outros (ou mesmo na condição de alguém que observou o fato e o conta para outro). Na peça, em geral, não há narrador. A história acontece por meio das interações dialógicas entre os personagens.
- O fato (objeto da contação) necessita de um tempo e lugar determinados para poder acontecer em ambos os gêneros.

- Os tempos verbais, nas falas, ocorrem nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo, em ambos os gêneros, mas, nas indicações de cenas das peças de teatro, a predominância é do tempo presente, pois a história é escrita para acontecer concomitantemente à interação com o público:

LUCIANA (*entra cantando baixinho*) - Parabéns a você...

FÁBIO (*mexendo no cabelo*): - Estou bonito?

PATRÍCIA (*vai direto para a cozinha*): - O que tem para comer?

- No romance, além do discurso direto, há, como já mencionado, o discurso indireto (a presença de um narrador). Além disso, os fatos (em geral) são contados no passado (caráter memorialista): o tempo de ação é anterior ao tempo da narração.

O soldado **guardou** também a folha com cuidado. Logo **chegou** ao palácio e **pediu** para ser apresentado à princesa. No dia seguinte, **começou** a procurar um lugar para se esconder, porém todos os esconderijos lhe pareciam óbvios. **Lembrou-se** então do carneirinho. **Esfregou** o punhado de lã e **pediu** ajuda para esconder-se. Na mesma hora **apareceu** um rebanho de carneiros. O próprio soldado, maravilhado, **viu-se** transformado em carneiro e misturado ao grupo. (A princesa que tudo via, Rosane Pamplona).

- O romance é atravessado pela sequência descritiva que acontece no corpo do texto:

Depois um médico apareceu e minha boca se abriu. Ele era jovem, era louro...e era mais lindo que qualquer astro de cinema que eu já vira. Mas era pálido e parecia cansado, com olheiras. Pela descrição de Charlie, este tinha que ser o pai de Edward. (Crepúsculo, Stephenie Meyer).

- Na peça, ocorrem também as descrições de cena que antecedem o corpo do texto (topo da cena/vistas) e são bem específicas, geralmente relacionadas a cenários:

CENA 1

Casa de Gepeto, penumbra.

Vários pedaços de madeira sobre a mesa /martelo /serrinha/ tinta/ cadeiras/ pregos/ pincel. Um boneco está colocado na cadeira. Uma luz se acende e Gepeto entra ajeitando os óculos.

Gepeto (*bocejando*) – Estou com tanto sono...

- A ação (o conflito) é mais concentrada na peça; ou seja, há uma intensificação do conflito em decorrência do fator tempo (o roteiro propicia, em geral, que se encene uma peça que dura em torno de uma hora e meia).
- A linguagem é do tipo coloquial nas peças com temas cotidianos (por nós estudados) e respeita a variedade linguística dos personagens (classe social, profissão, idade, grau de instrução, regionalismo). A linguagem do romance pode se apresentar em estilo formal, mas na apresentação dos diálogos, também se leva em conta o registro de fala dos personagens.

A seguir relatamos alguns trechos da interação do grupo provocada pelo tema exposto: as especificidades genéricas de romance e peças de teatro com base nas experiências de leitura desse material pelos sujeitos. Iniciamos pelo livro *Crepúsculo*. Primeiramente, perguntamos quem já havia ouvido falar neste livro, que tinha se tornado muito popular entre adolescentes. Apenas ED afirmou conhecer parte da história, pois já havia assistido ao filme (dublado) no cinema, mas não sabia da existência do livro. Revelou também que teve certo medo e que não conseguiu assistir direito. Na realidade estranhamos o sentimento de ED porque o enredo, destinado a adolescentes, estava muito mais para romance dramático do que para terror, e o protagonista, um belo vampiro, estava despertando paixões entre as meninas. Como eles não conheciam o enredo ainda, nós (a terapeuta) o apresentamos para o grupo. Fomos pedindo ajuda a ED, mas ele pouco se lembrava dos acontecimentos. Depois dissemos a todos do grupo o objetivo de lermos trechos desse livro:

(18) [26/02/2009]

T: Eu quero que vocês vejam o que é uma história contada em primeira pessoa. Depois vamos ver uma história contada em terceira pessoa e, por fim, vamos comparar com a escrita dos roteiros.

Vocês sabem o que é isso, escrever em primeira pessoa?

L: Eu sei! É quando tem uma pessoa na história inteira, só uma pessoa.

T: Quem mais?

M: É isso mesmo, quando tem só uma pessoa.

T: E quando a história é contada em terceira pessoa?

J: Daí tem três pessoas!

T: Bom, vamos ler os textos e ver se realmente o que vocês estão falando procede.

Demos uma explicação básica, relatando as formas de flexão verbal que marcam as pessoas do discurso. Aproveitamos também para falar um pouco das flexões de modo e tempo, pois queríamos que eles percebessem estes aspectos nos textos. Procedemos, desse modo, à leitura de trechos do livro *Crepúsculo* e *Clarissa* para que eles observassem a narrativa em primeira e terceira pessoas:

(19) [26/02/2009]

T: Gente, agora a gente tá vendo a forma de contar que é diferente no livro e no roteiro, só que no livro tem duas possibilidades de contar, uma delas o narrador conta a história dele mesmo, a outra possibilidade o narrador conta a história de outras pessoas ou de outra pessoa. O *Goosebumps* que a gente leu, como é que é?

(Silêncio).

T: No *Goosebumps* quem que conta a história?

J: A Kat.

D: Mas quem conta não é o cara lá (pega o livro), o “Istini”? (Stine).

T: Boa. Quem escreveu foi o cara sim, mas ele imaginou uma personagem e ela, a personagem, a Kat, é que conta a história dela mesma, na mão do autor, claro.

D: Como?

J: Podia ser o Daniel contando a história, né T?

T: Sim, podia ser qualquer um contando. Podia, inclusive, ser o Daniel contando a história dele, o Daniel contando a história da irmã, existem muitas possibilidades. O que tá em jogo aqui não é a pessoa que tá contando e sim que a pessoa, a personagem, tá contando a história dela mesma.

Quer ver, escuta só (lê um pedaço do Crepúsculo): “Estava começando a chover quando Edward entrou na minha rua. Até este momento, eu não tinha dúvidas de que ele ia ficar comigo..” (Continua lendo outros trechos). Tá vendo, ela, a Bela, conta a história dela. “Eu”, tem muito “eu”, ouvi, senti, quis e por aí vai. Os verbos no passado, os verbos da narração no passado, porque ela conta a história dela que já passou. Os diálogos é normal, os verbos da fala mesmo, presente, passado, futuro, tô falando da parte narrada. L, lê um pedaço do *Goose* para gente vê a Kat contando a história dela também.

L: (lê) “Antes que meu irmão e eu encontrássemos a pequena criatura estranha debaixo da pia, nós éramos uma família feliz...”

M: No teatro quem conta, ninguém conta, né?

D: É na hora, na mesma hora.

T: No teatro não tem um narrador que conta a história pra gente, é como o D disse, tem os diálogos e as indicações mostrando o que é para ser feito em cena. [...] Agora quem lê um pedaço da Clarissa pra gente vê o narrador, o contador, contando a história de outra pessoa?

ED: Deixa que eu leio.

L: Não, eu leio.

M: Tu acabou de ler agora, deixa o ED ler.

ED: (lendo) “Clarissa lê, relê. Brotam-lhe lágrimas nos olhos, lágrimas que ficam fulgindo como vidrilhos – que que é isso – na flor da manhã...” (Lê um bom trecho, mas para porque os colegas ficam conversando e ele se mostra incomodado com isso). Agora, chega, não quero ler mais.

T: (Lê mais um pouco). Sim, e aí? É a Clarissa que conta a história dela mesma?

L: Siiimm.

T: Sim?

M: Não seu burro (dirigindo-se a L) é outro que conta a história da Clarissa, não é ela que conta.

Ainda nesse momento, enfatizamos mais uma vez como as indicações da forma de dizer dos personagens eram colocadas diferentemente em cada gênero.

Líamos também trechos dos romances e pedíamos que eles, oralmente, realizassem a reenunção do gênero romance para a peça. J estava ainda meio incerta com relação ao processo da reenunção que vínhamos fazendo, mas, de modo geral, o grupo mostrou-se empenhado em ajudá-la:

(20) [26/02/2009]

T: Oh, eu agora vou ler um pedaço do livro e vocês passam para roteiro, tá?

T: (lê) “Chegamos, crianças – papai buzinou alegremente.” Como fica, no caso de um roteiro.

(Silêncio)

M: Fica, fica... Bota, é a Kat que fala né?

T: É.

M: Bota Kat em primeiro e depois bota a fala dela.

T: E a indicação?

M: Entre parênteses.

T: Sim, entre parênteses, mas o que fica escrito nos parênteses?

D: Fica o que não tá na fala: “papai buzinou alegremente”.

T: Certo D, super certo, mas tem uma coisa importante. Tá, o que não é fala é indicação, eu já disse isso assim desse jeito? D, tu captou, mas tem uma coisa importante, alguém viu um problema no “papai buzinou alegremente”?

(silêncio)

L: Só põe que ele buzinou, não precisa por alegremente.

M: Claro que precisa, meu filho, tem que por se o cara tá triste, feliz, essas coisas, senão como os atores vão saber como é pra falar?

T: É. Tem que por. Mas tem que por no presente. É buzina alegremente e não buzinou.

J: Agora é minha vez, faz pra mim, eu quero passar.

T: ED, lê um pedaço pra J passar pra roteiro.

ED: (lendo) - “Por que o quarto de Kat tem uma sacada e o meu não? – ele reclamou. – Não é justo! Eu também quero uma sacada.”

J: T lê de novo, ele lê muito devagar já esqueci tudo.

T: Que tal você olhar para o texto que está na sua frente?

J: Mas eu nem sei quem tá falando.

M: Meu Deus, como é que não sabe?

T: [...] como é reclamão (dirigindo-se a M). Lê um pouco antes e um pouco depois que você vai descobrir quem tá falando (diz para J).

J: Já sei! É o Daniel. Escreve Daniel e depois tudo que tá aqui (mostra a fala no livro).

T: E a indicação?

J: Não tem.

D: Tem, é reclamou.

T: Reclama!

Depois de realizarmos o comparativo entre os gêneros, demos novo rumo à sessão. Em outras palavras, antes de encerrarmos o encontro daquele dia, intentamos fazer com que os sujeitos refletissem novamente sobre o estilo individual.

Rodrigues (2005), ao falar sobre o estilo diz, apoiada em Bakhtin, que o estilo individual está sujeito ao estilo do gênero. A autora refere que o estilo particular pode ser mais bem compreendido se forem consideradas as suas características genéricas (de gênero). Assim, numa perspectiva centrada na noção de gêneros, faz-se condição trazer à tona, na situação de interação, a questão do estilo. E para que esse aspecto fosse marcante para eles, mostramos uma peça de Shakespeare, *A comédia dos erros*, pois esta apresentava um estilo mais formal do que as peças lidas até então:

(21) [26/02/2009]

T: Vocês lembram daquele cara que eu já falei para vocês? Shakespeare, aquele do Romeu e Julieta?

Todos: Sim.

T: Então, vou ler uma parte de um dos roteiros dele “A comédia dos erros”:

CENA I

Entra Solino, Duque de Éfeso, com Egeonte, Mercador de Siracusa, mais o carcereiro e outros serviçais.

EGEONTE - Pois então, Solino, o senhor deve prosseguir e conseguir minha derrocada e com

uma sentença de morte dar fim a todos os meus infortúnios.

DUQUE – Mercador de Siracusa, não me peças mais do que posso. Não é do meu feitio infringir nossas leis; a inimizade e a discórdia que nestes últimos tempos brotaram do violento e rancoroso ressentimento de teu Duque em relação aos mercadores, nossos bons negociantes e compatriotas que, desejosos de florins que viessem redimir suas vidas, selaram com o próprio sangue os rigorosos estatutos de teu Duque, excluí toda e qualquer compaixão de nossos olhares ameaçadores.

[lemos (a terapeuta) toda a primeira cena]

[Silêncio]

ED: Bom, tá tudo muito bom, mas eu só sei que nada sei.

J: Credo, que é isso que não dá para entender nem uma palavra!

T: Eu só queria mostrar para vocês o chamado estilo shakesperiano, não é com esse estilo que a gente tá trabalhando.. nem daria, né?... Mas é só pra vocês perceberem as diferenças na forma de escrever, de compor o texto. Mas é importante que vocês saibam que Shakespeare escreveu esta comédia em 1594... escrita, então, em um estilo mais tradicional de sua época.. Os roteiros eram declamados pelos atores. Mas Shakespeare foi modernizando seu estilo com o decorrer dos anos, deixando as falas dos personagens com um tom mais natural.

Achamos interessante o fato de eles ficarem prestando atenção à leitura, mesmo sem compreenderem o que estavam ouvindo. Na realidade, estavam surpresos, pois aquele estilo era algo inimaginável para eles. Passamos a peça para que cada um lesse um trecho e finalizamos a sessão nesse dia.

Para casa levaram uma cópia do capítulo 1 dos romances que havíamos trabalhado, *Clarissa* e *Crepúsculo*, e a peça *O pássaro feliz*. Solicitamos a eles que refletissem sobre todas as questões que trabalhamos e observassem as diferenças que havíamos enfatizado na sessão, principalmente relacionadas à *forma de contar* de cada autor em

cada gênero. Entregamos, por escrito, algumas questões que eles deveriam tentar responder em casa:

- 1) Escreva um trecho que mostre que a história contada no livro *Crepúsculo* é narrada em primeira pessoa.
- 2) Da mesma forma, escreva uma parte do livro *Clarissa* que denote a narração em terceira pessoa.
- 3) Mostre, por meio de partes dos textos, de que forma as descrições são realizadas no gênero romance e no roteiro teatral.
- 4) Vimos que no romance o narrador conta algo que já aconteceu, e que no roteiro a história se passa no presente. Elabore uma resposta que justifique tal afirmativa.

Na sessão de 05/03/2009, verificamos que apenas D e M haviam respondido as questões, e somente D às trouxe, já que M tinha esquecido a folha com as respostas em casa. Entretanto, todos afirmaram que haviam realizado as leituras (J e L só haviam lido o *Crepúsculo*). Partimos, assim, para a análise das questões juntamente com o grupo e, de certa forma, revimos tudo o que tinha sido exposto na sessão anterior. Percebemos que D só teve dificuldades em responder a terceira questão (descrições) e que o grupo parecia estar gradativamente apreendendo aspectos do gênero em estudo. Nesse dia, ainda, trabalhamos com um livro *O teatro ontem e hoje*, de Célia Berretini (1980), que trazia trechos de peças de Nelson Rodrigues e as analisava. Aproveitamos para apresentar ao grupo algumas das análises desta autora bem como trechos das peças do autor Nelson Rodrigues contidos na obra dela. Para Berretini:

Nelson Rodrigues criou uma nova linguagem, abrindo caminho a não poucos dramaturgos. Se os dramaturgos da geração anterior faziam uso de um diálogo artificial, um tanto empolado e distante da fala corrente, diária, já Nelson Rodrigues adota uma linguagem que é o reflexo das conversas do homem comum, com sua gíria, seus modismos, com seus defeitos de vocabulário, com suas incorreções gramaticais, com suas interrupções, enfim, com muitas das características da fala coloquial. (BERRETINI, 1980, p. 160).

A autora começa por apresentar um trecho da peça *A falecida*, uma tragédia carioca que conta a história de uma dona de casa que vive uma vida enfadonha no subúrbio do Rio e que sonha, a despeito de suas angústias, com um enterro legítimo, de luxo. Assim, os personagens de classe média baixa se expressam conforme o seu convívio social, com uma linguagem repleta de gírias e sem observar a norma padrão da língua. Fomos lendo partes das peças apresentadas no livro, chamando a atenção para o estilo de Nelson Rodrigues. Da mesma forma, na peça *Boca de ouro*, da qual mostramos o trecho abaixo, o estilo do autor é marcado:

O paciente, ainda sentado na cadeira do dentista, diz:

- Que tal, doutor?
- Meu amigo, está de parabéns!
- (Abrindo seu riso largo de cafajeste) – Acha?
- Rapaz, te digo com sinceridade: nunca vi, em toda a minha vida – trabalho nisso há 20 anos – e nunca vi, palavra de honra, uma boca tão perfeita!
- Batata?
- Dentes de artista de cinema. E não falta um! Quer dizer, uma perfeição.
- Sabe que quando ouço falar em dor de dentes fico besta, nunca tive esse troço!
- Lógico.
- Pois é, doutor: agora vou me sentar, outra vez, porque eu queria um servicinho seu, caprichado, doutor!
- Na boca?
- Na boca.
- Meu amigo, é um crime mexer na sua boca!
- Mas o senhor vai mexer, vai tirar tudo. Tudo, doutor!
- Tirar os dentes?
- Meus dentes. Os 32 – são 32? – pois é: os 32 dentes.
- E o senhor quer que eu tire?
- Eu pago doutor, meu chapa, eu pago!
- Nunca!
- O senhor vai tirar sim, vai tirar, doutor! Vai arrancar tudo!
- Mas por quê? A troco de quê?
- Eu pago!
- Meu amigo, passar bem.

- O senhor vai arrancar todos os dentes porque eu quero uma dentadura de ouro!
- Ouro?
- Ouro.
- Não se usa dentadura de ouro. Meu amigo que é que há?
- Mas eu quero e daí?
- Meu amigo, olha: é contra meus princípios fazer, conscientemente, um serviço mal feito. Não há hipótese! E eu sou catedrático de odontologia!
- O senhor está com medo de tomar um beijo?
- Eu tenho clientes na sala...
- Mas eu pago! Doutor, eu já lhe disse que pago. O senhor quer dinheiro? Dinheiro há! Dinheiro há! Toma!
- O senhor está me desacatando?
- Que conversa é essa doutor, dinheiro não desacata ninguém! Fala para mim: eu desacatei o senhor? Quero uma boca todinha de ouro!
- Em cima e em baixo?
- Tudo!
- Mas olha: não diz que fui eu porque meus colegas vão achar um serviço porco, muito feio!
- Feio?
- De mau gosto.
- Quem acha ouro feio é burro!
- Senta!
- É uma besta doutor, o senhor não entende! Ninguém entende! Mas desde garotinho – eu era moleque de pé no chão – desde garotinho que quero ter uma boca de ouro.
- Abre a boca!

Salientamos que os sujeitos apreciaram esse estilo, pois faziam comentários e perguntas, davam risadas, ficaram atentos. Enfatizamos para eles alguns pontos do trecho acima, como o uso dos termos: *batata, troço, chapa, beijo*. Além disso, chamamos a atenção deles novamente para a linguagem eminentemente coloquial dos roteiros e como essa característica era bem acentuada em Nelson Rodrigues.

Finalizamos com a peça *Bonitinha, mas ordinária*. Nesta, focalizamos algumas interrupções utilizadas pelo autor. Vejamos um dos exemplos do que lemos em conjunto. Este trecho mostra a passagem em que o porteiro do prédio, onde a protagonista mora, resolve delatar o namorado da irmã dela:

- Esse rapaz, o Alírio. Sim, o Alírio Dona Ritinha, o Alírio não é namorado pra Dona Aurora. Um sujeito que... Um sujeito que não é flor que se cheire. A maldade que ele faz aos bichos. Outro dia. A senhora pode perguntar por aí. Outro dia cegou um gato com a ponta de um cigarro. E com a gilete – eu vi, Dona Ritinha, raspar a perna de um passarinho!
- Mas tem certeza que o Alírio?
- Dona Ritinha, essa eu vi. E sujeito que mata bicho...
- O Alírio?
- A senhora não acha, hem, Dona Ritinha?

Terminamos mais essa sessão, e como forma de já iniciar nosso próximo passo de trabalho (a escrita da peça), entregamos um conto para cada sujeito e pedimos que, em casa, eles realizassem um processo de reenunciação de gêneros; de conto para peça de teatro. Os textos oferecidos foram: *O velhinho inteligente*, *A velhinha inteligente*, *A moça inteligente*, *O homem que venceu o medo* e *O quebrador de pedras*. Todos esses contos foram extraídos do livro *Novas histórias antigas*, de Rosane Pamplona (2006).

Nesta seção, tivemos como um objetivo demonstrar parte do trabalho envolvendo discussões/análises e leituras de textos do gênero peça de teatro. Buscamos, na apresentação de diversos textos do gênero peça de teatro, interagir com os participantes da pesquisa em busca da percepção das regularidades presentes nesse gênero, conduzindo à apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos necessários à posterior prática de produção de uma peça de teatro. A esse respeito, Silveira (2009, p. 220) aponta que:

Partir do texto, ir ao texto para escutá-lo para perceber regularidades que auxiliem o aluno a divisar particularidades do gênero, inclui o trabalho com diversos textos do gênero, pois a leitura de um único texto não pode garantir essa apreensão, na medida em que um dado texto não necessariamente apresenta todas as características do gênero, portanto, fazê-lo significa esperar que um texto assuma o papel de protótipo do gênero em que se inscreve.

A autora fala de um trabalho focado na diversidade textual como uma estratégia que se distancia de uma proposta modelar de produção de textos, pensando, dessa forma, em uma abordagem de integração entre leitura, análise linguística e produção textual. O enfoque na diversidade de textos, então, objetiva fazer que os sujeitos apreendam as propriedades do gênero em estudo e não apenas reproduzam textos com base em um suposto modelo. Além disso, para ampliar a compreensão sobre o funcionamento do gênero e, visando a essa compreensão, realizamos algumas atividades como, por exemplo, estudamos a história do teatro, sua socioformação, as atividades humanas que engendraram e se engendram na produção desse gênero, e realizamos outras atividades que motivaram reflexões por parte dos sujeitos, os quais se colocaram em uma posição de interlocutores do gênero em estudo. Da mesma forma, visando a vivência no gênero, e nessa, o enfoque nas interações mediadas por esse gênero, sugerimos aos sujeitos que fossemos a um teatro assistir a um espetáculo, convite aceito por todos. A seguir, a experiência de assistirmos a uma peça juntos.

4.6 ASSISTINDO A UMA PEÇA DE TEATRO

O grupo todo se reuniu em um sábado, às 17h, para assistir a uma peça de teatro. Assistimos à peça *Infância* no teatro da União Beneficente Recreativa Operária – UBRO –, em Florianópolis. Apesar do nome da peça, esta era dirigida para toda a família, pois tratava das relações familiares, mais especificamente do relacionamento entre pais e filhos. O espetáculo teve a duração de sessenta minutos. M sentou-se na primeira fila e os outros mais atrás. No final da apresentação, os atores voltaram ao palco e disseram que quem respondesse a uma pergunta relacionada à peça ganharia um presente. Depois de realizarem a pergunta, ficamos surpresos, pois M foi o primeiro a responder e ganhar o presente. Voltamos para o hospital infantil (nosso ponto de encontro), fazendo comentários acerca do que tínhamos visto:

(22) [2009]

J: T me deu mais vontade ainda de apresentar a nossa peça.

T: Vocês entenderam direito tudo o que aconteceu?

L: Eu não entendi direito não.

M: Eu entendi, as crianças inventaram um mundo de fantasia porque os pais não tinham tempo pra elas e só reclamavam de tudo, das coisas que elas faziam, só brigavam com elas, então elas resolveram viajar no mundo da imaginação pra esquecer dos problemas em casa.

J: A mãe só gostava da filha quando ela ficava doente. A minha mãe também não tem muito tempo para mim não, é a mesma coisa.

T: E dos atores, vocês gostaram? O que acharam? Viram a movimentação deles no palco? Viram como é só diálogo? Eles estudam o roteiro, ensaiam e depois apresentam.

D: Achei igual novela, só que é um pouco diferente.

T: O que é diferente da novela?

D: Na novela tem a filmção, ali não.

T: Ali se o ator esquece o texto ou erra qualquer coisa tem que improvisar, não tem como voltar a cena.

Achamos a experiência de termos assistido à peça bastante positiva pela possibilidade dos sujeitos observarem alguns elementos envolvidos nesta arte e estudados nas sessões terapêuticas. Eles ocuparam o lugar de espectadores, gostaram do que viram e já ficaram fazendo planos para a próxima experiência. Este procedimento de assistir a uma peça foi de encontro ao que diz Rodrigues⁵³ 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. Assim, se o trabalho for focado na notícia, por exemplo, é importante que o sujeito entre em contato com o jornal e com outros suportes do gênero. Assistir a uma peça, então, foi importante para que os participantes do grupo conhecessem um dos lugares de circulação desse gênero. Da mesma forma, ao trabalharmos com a leitura de peças em outros suportes (livro e *internet*), objetivamos também essa aproximação. Visando, ainda, à articulação entre as práticas de leitura, análise linguística e produção textual (GERALDI 1997), explicitamos, a seguir, os procedimentos relacionados às práticas de produção textual da peça de teatro.

⁵³ Notas de aula: Professora Dra Rosângela Hammes Rodrigues.

4.7 A PRODUÇÃO DA PEÇA DE TEATRO

Conforme delineamos no capítulo da metodologia, os vinte e nove capítulos do romance *Goosebumps: Ele saiu debaixo da pia* foram divididos entre os sujeitos para que eles realizassem a reenunciação para o gênero peça de teatro. O processo de reenunciação (romance para peça) teve de ser dividido em duas partes devido à complexidade do processo. Como os sujeitos estariam lidando com uma série de conceitos novos, achamos prudente facilitar a produção escrita. A primeira parte da escrita esteve centrada nos seguintes aspectos: indicações dos personagens no canto esquerdo da página e nas microrubricas, que estão relacionadas à indicação da movimentação dos atores em cena e também ao estado de ânimo dos personagens. A segunda parte da escrita da peça foi pautada na divisão em cenas da peça completa produzida pelo grupo. Essa divisão se sustentou na entrada e saída de personagens em cena, ou seja, a cada vez que entrava ou saía um personagem do palco, deu-se início à nova cena. Também, nesta segunda parte, trabalhamos com as chamadas macrorubricas, que correspondem às vistas que são colocadas no topo de cada cena e indicam, por exemplo, se é dia ou noite, cena externa ou interna, e trazem as indicações de cenário.

Desse modo, apresentaremos o processo de produção da peça envolvendo os dois momentos de escrita. Serão apresentados episódios dialógicos que envolveram todo o procedimento de escrita e também os textos produzidos. Não será possível, nesta dissertação, apresentar a análise completa de toda a peça produzida pelo grupo, em vista da sua extensão, assim, limitar-nos-emos a apresentar trechos de produções realizadas em conjunto e dois textos completos⁵⁴ representativos das reenunciações de capítulos do romance. Dos textos completos, o primeiro é relativo à primeira produção mediada e o segundo traz a produção dos sujeitos sem qualquer tipo de interferência, seja da terapeuta ou dos colegas, expressando a possibilidade de os participantes do grupo operarem seus enunciados com autonomia.

Importante comentar que a primeira sessão de produção da peça foi realizada individualmente (sujeito/paciente e terapeuta). Esta sessão individual aconteceu no dia 12/03/2009 para todos os sujeitos, com

⁵⁴ A concepção que adotamos nesta pesquisa é aquele dado por Bakhtin, isto é, na qualidade de enunciado, que se manifesta na interação social. Assim, o texto só pode ser concebido na sua realidade concreta e viva, constituído por elementos verbais e extraverbais e, portanto, estabelecendo relações dialógicas com outros textos, anteriores e posteriores a ele.

exceção de L, que foi atendido no dia 19/03/2009. Neste dia 19, L chegou bem mais cedo ao atendimento, realizou uma sessão individual e, em seguida, participou com os colegas do atendimento em grupo. A seguir analisaremos os processos das produções de âmbito individual e no grupo, em seções separadas.

4.7.1 A interlocução em terapia fonoaudiológica: atendimento individual

A interlocução aqui é entendida da forma como propõe Geraldí (1997), como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos e é pensando desse modo, ou seja, focalizando a linguagem como processo interlocutivo, que compreendemos nosso fazer fonoaudiológico como um processo instaurado na e sobre a singularidade de nossos sujeitos/pacientes, que deste lugar se constituem. Entender que o indivíduo se constitui na e pela linguagem, diz Geraldí, significa aceitar que o sujeito não está dado, não é posto, não é acabado, e sim que se (trans)forma no processo de interação verbal.

A seguir, apresentamos episódios das sessões individuais que resultaram na produção individual⁵⁵ dos sujeitos.

4.7.1.1 A produção inicial de J

Primeiramente a produção de J (referente à reenunciação do capítulo três do livro em questão – *Goosebumps*) seguida de uma análise:

- (1) DANIEL – ahn? O que foi, Kat?
- (2) KAT (olha assustada para esponja). Talvez os meus olhos estejam pregando
- (3) peças em mim. Isto é muito esquisito!
- (4) DANIEL – Puxa, Kat, fale logo.
- (5) KAT – Nossa (grita). Os meus olhos estão enchergando muito bem. A
- (6) esponja se mexe na minha mão como estivece respirando. mais esponjas não
- (7) respirão não é mesmo? Daniel, acho que ela está viva!

⁵⁵ Referente à produção entre terapeuta e sujeito da terapia.

- (8) DANIEL- esta bicadeira é muito boba (rindo). Você não vai me pegar não,
 (9) Kat. isto é uma esponja velha que esta que está ai ha milhois de anos.
 (10) KAT – tá certo não presisa acreditar em mim (grita). Quando eu ficar
 (11) famosa por descobrir esta coisa, não diser pra nimgai que você é meu irmão.
 (12) (a mãe entra em cena co o braso cheio de casaco)
 (13) KAT- mãe (gritou) a esponja, ela está viva!
 (14) MÃE (age como se não tivecessi dando atenção). legal! aonde estão os
 (15) talheres?
 (16) KAT – puxa ninguém liga para minha descoberta, só valente.
 (17) VALENTE – Grrrrr....(segura a esponja nos dentes)
 (18) KAT – Ei, isto não é para comer! (tirou o cachoro a de baixo da pia)
 (19) KAT – (se vira para Daniel) – está vendo? Valente. Saese [parece] que ela
 (20) está viva. Não é um truque, olhe de perto.
 (21) DANIEL (faz careta e enfia a cabesa no armário) – Talvez você tenha razão
 (22) acho que ela está viva! Vou pegá-la
 (23) KAT (faz um movimento para agarrar Daniel)
 (24) DANIEL (grita de dor) aiii!
 (10) [12/03/2009] Produção textual de J. referente à reencuniação do capítulo 3 do romance.

No início do processo de escrita, percebemos que J fica meio em dúvida, diz não saber como começar.

(23) [12/03/2009]

T: É para transformar a história do livro em uma peça de teatro. Lembra como faz? A gente já viu vários roteiros, agora vamos fazer o nosso...

J: Não sei T. Não sei como faz... põe os nomes das pessoas aqui? (mostra o canto esquerdo).

Um dos objetivos de um trabalho terapêutico na área de leitura e escrita é o de desconstruir o discurso do *não sei* e do *não consigo*. O aprendiz, ao chegar à clínica, já apresenta marcas consistentes de um discurso estabelecido que faz transparecer vivências anteriores e diálogos com discursos outros, que fizeram com que ele se colocasse nessa posição de *não saber*, de *não conseguir* se posicionar frente a uma situação de escrita e de, pior de todas as situações, não querer colocar-se na posição de autor.

Para ressignificar dada situação, temos de compreendê-la. Esta compreensão envolve o estudo das situações vivenciadas na esfera da escola⁵⁶, já que é na escola que o *discurso do não sei* tem com maior

⁵⁶ Durante nosso percurso analítico-dialógico trataremos enfaticamente das fronteiras entre dois dos diferentes domínios de atuação/interação humana: a clínica e a escola. Esse percurso será

ênfase se constituído. É na escola que crianças em pleno processo de apropriação da língua frequentemente formam uma autoimagem negativa em torno de suas capacidades intelectuais. Geraldi (1997) diz que, de modo geral, a interlocução em sala de aula é permeada por atividades instrumentais de acesso a um conhecimento que é tomado como tema na fala do professor. Nas aulas, fala-se, portanto, sobre um tema e o qual se pressupõe aprendido quando o aluno fala sobre ele com “correção conceitual”. Desse modo, em muitas escolas, a interlocução envolve conteúdos de ensino prontos, acabados, os quais cabem ao aluno absorver, sendo os sujeitos-alunos passivos perante uma compreensão de mundo que lhes é oferecida. O sujeito que, em virtude das questões apontadas, apresenta “dificuldades” para aprender, acaba sendo tomado como um problema, problema este que não está no objeto de ensino nem em quem ensina, mas naquele que não apreende o que supostamente é ensinado. Percebemos, assim, por que é tão frequente alunos ou sujeitos/pacientes, no caso de clínica, tendo uma postura de “bloqueio” frente a situações que envolvam a escrita e, ainda mais, principalmente quando se configuram situações de produção textual. Aos alunos não se permite criar, pois parte-se de um todo fechado, acabado, que, portanto, deve ser assimilado. O aprendiz é silenciado e responde ao modelo do ensino a que está submetido.

Bortolotto (2001), ao falar sobre a interlocução na escola, diz que os professores que organizam as situações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita à “fala do método”, com passos prescritos, predeterminados, terminam por dificultar o fluir da interlocução, ferindo o princípio discursivo da linguagem e também o possível efeito de sentido produzido na interação estabelecida em sala de aula, “privilegiando, em nome de uma fala técnica supostamente eficiente [a do método], a transferência unilateral de conhecimentos a alunos que supostamente a ignoram” (BORTOLOTTI, 2001, p.25). Para a autora, nesse contexto é que se pode perceber o valor das concepções de

compreendido tendo por base os pressupostos de Bakhtin ao tratar do problema dos domínios da cultura humana. Para este autor, o domínio da cultura humana é melhor compreendido se observado pelas suas fronteiras, já que nenhum domínio é completo em si mesmo. Faraco (2009, p.100) afirma que “nenhum domínio, tem, portanto, um território interno: está sempre nas fronteiras e deriva suas características e significados desse fato. Cada domínio tem suas especificidades (tem certa autonomia), mas elas só se configuram na rede de relações e interdeterminações com os demais domínios (nas fronteiras). Trata-se de uma autonomia que se constitui contrastivamente, que se define não em si e por si, mas pelas suas relações, ou, mais precisamente, pelas suas correlações de fronteira”. O autor segue adiante, salientando que toda manifestação de linguagem situada, ou seja, todo enunciado concreto, é um ato responsivo, estando, portanto, sempre em uma fronteira.

linguagem na condução pedagógica. O professor compactua com uma concepção teórica que concebe a linguagem como um veículo de transmissão de mensagens (instrumento de comunicação). Em vista disso, enaltece os aspectos materiais e formais da língua e estruturas frasais. Assim, ao compreender a postura de J, quando assume o discurso do *não sei* frente à situação de escrita da peça, baseados na compreensão de que tal atitude é consequência de um reflexo social e histórico, podemos agir na e pela mediação clínica fazendo com que gradualmente se rompam os efeitos desse processo.

Pensamos como Geraldi (1997, p.8), quando diz que entre um “ensino como reconhecimento” e um “ensino como conhecimento e produção”, a concepção sociointeracionista pode representar um avanço nas situações de ensino e aprendizagem⁵⁷. Não esquecendo o lado “pedagógico” de uma atuação fonoaudiológica quando centrada na área da leitura e escrita, tomamos o enunciado de Geraldi e o ressignificamos no contexto da nossa prática. A adoção de uma concepção sociointeracionista em situação de clínica pode conduzir para além de uma adequada e por isso eficaz situação de aprendizagem e desenvolvimento, levando à ressignificação de discursos e posturas cristalizadas historicamente construídas. Pretendemos por meio de tal concepção, que favorece e propicia a construção do conhecimento e a produção textual, resgatar um aprendiz que havia se distanciado do caminho de apropriação de conhecimentos a respeito da leitura e da escrita.

No enunciado de J podemos observar que ela já trazia para a interação um conhecimento acerca do processo de escrita da peça de teatro: *põe os nomes das pessoas aqui?* e, no entanto, mesmo possuindo esse conhecimento, coloca-se em uma posição de desconhecidora. Foi assim que fomos mostrando a ela o que já sabia e fomos mediando a apropriação de outros conhecimentos que ela ainda não tinha ou que achava que ainda não possuía. Em um primeiro momento, chamamos a atenção de J para as condições de produção de escrita com as quais

⁵⁷ Pensamos que qualquer relação interpessoal pressuponha uma relação de ensino e aprendizagem. Mesmo na vida cotidiana, por exemplo, quando a mãe interage com o filho, existe uma relação de ensino e aprendizagem. A mãe ensina e aprende com o filho; o filho ensina e aprende com a mãe. Na interlocução estabelecida em clínica, do mesmo modo, terapeutas e sujeitos/pacientes firmam uma espécie de “cumplicidade” que se materializa entre ensinamentos e aprendizagens mútuos. Nossa prática clínica vem nos mostrando que nem toda a literatura de nossa área de atuação consegue prover o conhecimento que a experiência clínica pode nos trazer. Mas, é claro, a relação de ensino e aprendizagem estabelecida em clínica é diferente daquela da escola, que pressupõe uma relação formal.

estávamos trabalhando, considerando o processo de renúnciação que envolvia a passagem do romance para a peça de teatro.

(24) [12/03/2009]

T: J, primeira coisa antes de começar: para quem você vai escrever esse roteiro? E pra que, pra que cê vai escrever?

J: (pensa) Pra gente lê pra apresentar?

T: Tá. Então cê tá escrevendo pro grupo todo... Depois vai na *internet* pra todo mundo, mas no primeiro momento vai pro grupo, que no caso são vocês que serão atores, vão representar os papéis... Então, você tá escrevendo... vai escrever, quer dizer, um roteiro pra um grupo de atores... Se o objetivo é apresentar, então o texto tem que ser escrito de um jeito diferente, pra facilitar o processo pros atores, senão deixava igual do livro... Lembra dos roteiros que a gente leu?

J: Lembro.

T: Os nomes dos personagens ficam no canto esquerdo, pra facilitar a identificação, pelos atores, de quem tá falando, como você disse (ênfatisa)... E o que eles têm que fazer, a ação, movimentação em cena, fica nos parênteses... Assim facilita tudo, eles sabem quem tá falando e o que têm que fazer em cena, como têm que falar... Lembra? Agora vamos, a gente faz junto. Olha aqui (mostra o capítulo do livro). Como fica essa fala em linguagem de roteiro “- Ahn? O que foi, Kat? – Daniel perguntou”.

J: (escreve no papel: DANIEL- Ahn? O que foi, Kat? Daniel perguntou.)

Ao chamar a atenção para as condições em que o texto estava sendo produzido, conduzimos J a um processo de reflexão fundamental para o encaminhamento de construções de sentido no processo interlocutivo. Assim, conduzir o outro a pensar em seu interlocutor, a refletir sobre o que deseja provocar nesse interlocutor, seja entretê-lo, convencê-lo de algo, informá-lo ou, como no caso em discussão, produzir uma peça para atores (interlocutor imediato) e depois para um público (interlocutor mais distante), leva aquele que produz a um direcionamento do processo envolto por essas reflexões. Geraldi (1997) diz que a aprendizagem da linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem, já que as ações linguísticas estabelecidas no processo

interacional demandam tal reflexão. Agora, se entendemos a linguagem como código de transmissão de mensagens, a reflexão pode ser dispensada. Nossa conversa levou J a assumir uma atitude responsiva, que demandou uma contrapalavra, já que o enunciado escrito que ela produziu demonstrou sua compreensão sobre seu próprio processo de apropriação de conhecimentos: *DANIEL- Ahn? O que foi, Kat? Daniel perguntou.*

Geraldi (1997) diz que, em Bakhtin, podemos encontrar explicações para a orientação de palavras e contrapalavras estabelecidas nas interações. Todo tema se apoia em alguma estabilidade da significação dos recursos expressivos. A significação, diz o autor, é inseparável da situação de interação, assumindo diferentes matizes a cada situação de interação específica. Desse modo, o tema dissolve em si a significação, não deixando que ela se estabilize. O autor afirma que no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença do outro impõe uma busca de sentido. Nessa busca, o sujeito se orienta para o enunciado de seu interlocutor. Geraldi (1997) toma essas considerações para explicar as ações que se fazem *com* a linguagem, *na* linguagem e *sobre* a linguagem⁵⁸.

Voltando à reação-resposta de J, seu enunciado escrito, podemos compreender que ela realizou uma série de reflexões linguístico-discursivas, já que a passagem de um enunciado para outro (reenunciação romance/peça) demandou algumas operações de linguagem, como a indicação do personagem no canto esquerdo da página, seguido de sua fala e da indicação de atitude do personagem (Daniel perguntou). J, ainda nesse momento, não se atentou para o fato

⁵⁸ De forma bem resumida e seguindo o que expõe Geraldi no seu livro *Portos de passagem* (1997), podemos dizer que as ações que se fazem *com* a linguagem dizem respeito às operações discursivas realizadas pelos sujeitos, durante a formação de seus discursos, para atingir os objetivos que motivaram o próprio discurso. Por meio destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo interlocutivo já que um age sobre o outro, quando, por exemplo, um indivíduo tenta “convencer” o outro de alguma coisa. As ações que se fazem *sobre* a linguagem, por sua vez, também visam ao interlocutor, mas tomam como objeto os recursos linguísticos utilizados na produção dos sentidos dos discursos. Assim, ao dizer “...lá vem *aqueles* querendo dizer o contrário..”, opera-se numa ação sobre a linguagem, onde o “*aqueles*” tem a função de desqualificar o discurso alheio. Por fim, as ações *da* linguagem incidem em dois aspectos: na sistematização aberta da língua, quando, por exemplo, uma criança pequena diz: *fazi, di, cabeu*, ou quando um adulto diz *imexível*, “fiz que ia, mas não fui e acabei *fondo*”. E também incidem nos sistemas de referências, da forma como ideologicamente os discursos das classes dominantes imperam/agem sobre os das classes dominadas. Nos termos de Geraldi (1997, p.56): “as classes dominantes articulam os elementos, enquanto as classes dominadas, em função da apropriação dos meios de produção por aquelas, atomizam e fragmentam seus modos de ver o mundo e de representá-lo”. Para maiores detalhes ver Geraldi (1997, p. 26 a 58).

de que não havia a necessidade do *perguntou*, uma vez que a pontuação já implicava que o personagem estava realizando uma pergunta, e que, mesmo que essa indicação fosse necessária, deveria estar em parênteses e no tempo presente; fato esse inerente ao caráter processual da aprendizagem. No entanto, compreendemos que, na realidade, apesar de não aparecer em seu discurso escrito, J não desconhecia o fato de que o verbo deveria estar no tempo presente; consequência de interações que privilegiaram a discussão dessa questão em sessões anteriores, quando procedemos à leitura e análise de peças de teatro:

(25) [12/03/2009]

T: Isso, J. Você colocou o nome de quem falou no canto esquerdo, muito bem. Agora, como você já colocou o nome de quem falou aqui (mostra o canto esquerdo) não precisa colocar de novo aqui (mostra o “Daniel perguntou”). Entendeu? No roteiro a indicação do personagem fica só assim mesmo, no canto... Já se sabe que a ação é do Daniel, ele já tá indicado aqui... Tem outra coisa que você colocou que não precisa, olha bem.

J: (Silêncio).

T: Aqui nessa parte (mostra o “Daniel perguntou”).

J: Não sei, T.

T: Não precisa do “perguntei”.

J: É pergunta?

T: Sim, aqui é no tempo presente. Nas indicações, nas ações é tudo presente. A história vai sendo contada na mesma hora que o público tá vendo, não é igual no livro que se conta uma história que já passou... no teatro a história não passou, tá passando, lembra da peça que a gente viu?

Assim, ao dizer *é pergunta*, em resposta ao nosso enunciado: *não precisa do perguntei*, J demonstrou que já fazia parte do seu conhecimento a razão pela qual os verbos das indicações, nas peças de teatro, serem expressos no tempo presente, como mencionamos anteriormente.

Continuemos analisando o processo de reenunciação/produção textual de J. Pensando em propiciar uma autonomia a J e, ao mesmo tempo, ir mostrando os conhecimentos que ela possuía. Com esse

objetivo, íamos realizando algumas perguntas durante a mediação, para que ela pudesse refletir sobre o seu próprio saber:

(26) [12/03/2009]

T: Tá, e agora, como é que fica a próxima parte *eu olhava assustada para a pequena esponja*.

J: Fica: Kat... *Eu olhava assustada para a pequena esponja*.

T: A Kat tá falando isso?

J: Tá falando... Tá falando? (lê de novo). Não! Não tá falando!

T: Isso J, nesse caso a Kat não tá falando, ela tá fazendo, tá olhando... não tá falando nada... lembra que as ações dos personagens ficam em parênteses? Você tem que colocar Kat, aí entre parênteses que ela olha para a esponja. Fica assim... (escreve) KAT (olha assustada para a esponja). Aproveita e engata a fala dela debaixo [...].

J: (Coloca a próxima fala de Daniel de forma correta, sem o *Daniel insistiu*⁵⁹; continua sozinha [...]; escreve a próxima fala de Kat: KAT – Nossa (eu gritei), apaga o eu gritei e coloca *grita*).

T: Isso aí J! É grita e não *eu gritei*. Pensa, é uma peça de teatro... O grito não aconteceu ainda... o grito só vai acontecer na hora que o público tiver assistindo...

A nossa pergunta *A Kat tá falando isso?* fez com que J tomasse uma atitude que era bastante incomum ou, digamos, pouco provável no início do processo terapêutico: a releitura do que escrevia. Gerada a dúvida, J foi espontaneamente buscar a resposta no texto e, refletindo sobre seu dito, disse *Não! Não tá falando!* Depois, explicitamos de que forma ela poderia proceder para indicar a ação da personagem. Percebemos que, em seguida, demonstrando a apropriação desses conhecimentos, passou a produzir, de forma independente, a fala do outro personagem, sem a indicação que poderia gerar redundância: *Daniel insistiu*. Também em uma outra atitude reflexiva, apaga o *eu gritei* e coloca *grita* em (5). Nossa conduta, como está demonstrada no enunciado proferido - *o grito só vai acontecer na hora em que o público tiver assistindo* - foi a de trazer novamente para o centro da discussão a

⁵⁹ No romance: “- Puxa, Kat, fale logo! – Daniel insistiu”

situação de interação com o auditório, para que J realmente compreendesse o sentido de se colocar o verbo no tempo presente, para que ela aprendesse de fato e não apenas reproduzisse mecanicamente algo dito por sua interlocutora. A transformação gerada por um processo de aprendizagem e de desenvolvimento no campo da clínica passa também pela desconstrução da *mecânica da reprodução*, muitas vezes, vivenciada pelo aprendiz na escola. As ações linguísticas sobre os outros operam, conforme aponta Geraldi (1997), sobre as motivações para agir. Essas motivações podem alterar as ações já enraizadas ou modificá-las. Na interlocução se constituem os sujeitos, reprisamos. Dado que esses não são imutáveis, a interação propicia modificação no sujeito. Nos termos do autor (GERALDI, 1997, p. 28):

Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo.

A desconstrução da *mecânica da reprodução* pressupõe que se observem os dizeres dos sujeitos, suas atitudes, suas reações, seus conhecimentos, para que, com base nesse conhecimento, se operem ações que levem o sujeito à consciência de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Neste contexto, fica desestabilizada a relação de assimetria entre quem aprende e quem ensina, algo marcado pela tradição escolar. Bortolotto (2001), ao analisar e trazer a crítica de relações estabelecidas entre professores e alunos como tradição que não se deseja mais afirmar, diz que aqueles (os professores) são (em uma concepção tradicionalista⁶⁰) considerados responsáveis pela transmissão gradativa e fragmentada de conteúdos apresentados em nível de complexidade crescente. E o aluno é entendido como um ouvinte, que deve estar pronto para receber e assimilar os conteúdos passados pelo professor. Concordamos com a autora quando diz que a linguagem escrita deve ser trabalhada com o aluno (e,

⁶⁰ Importante considerar que quando tecemos críticas à escola estamos nos remetendo às escolas afetas a uma concepção tradicionalista de linguagem e aprendizagem. De forma alguma estamos generalizando, nem poderíamos visto que não conhecemos todas as escolas.

acrescentamos, também com sujeitos em clínicas fonaudiológicas) em toda a sua complexidade, sem fragmentações ou níveis de complexidade postos, já que, em uma perspectiva sociointeracionista, a criança apreende a linguagem interagindo com o(s) outro(s) e, nesse interagir, o conhecimento é produzido e não reproduzido, imitado, repetido.

J continua refletindo sobre seu processo de produção do roteiro, realizando mais perguntas:

(27) [12/03/2009]

J: E aqui não é fala (indica um trecho do livro⁶¹), que que eu faço?

T: Nesse caso, você pode colocar como se fosse fala da Kat.

J: Mas se não é fala é parênteses, né? Se não é fala é ação... (diz baixinho como que para ela mesma).

T: Nem sempre J. Nesse caso você poderia por entre parênteses: a esponja se mexe na mão de Kat e parece estar respirando... ou como se a Kat estivesse falando que a esponja tá se mexendo na mão dela. Se puder por em fala é melhor, quanto mais fala melhor pro público que vê a peça. Imagina, como eles vão ver uma esponjinha se mexendo na mão da Kat, acho melhor botar em fala mesmo.

Novamente J se coloca em uma posição de alguém que questiona *aqui não é fala, que que eu faço*, que participa de seu processo de aprendizagem. Também observamos que a interação de J com o objeto de conhecimento, mediada pelo outro, passa por questões atravessadas pelo discurso desse outro: *mas se não é fala é parênteses, né?* Trata-se de uma reação-resposta ao nosso enunciado: *Nesse caso pode colocar como se fosse fala*. Do mesmo modo, ao dizer baixinho *se não é fala é ação*, demonstra sua reflexão e conhecimento já adquirido na interação com o outro. Percebemos que contextos significativos de uso da língua favorecem a aprendizagem de conceitos. Bakhtin (2006 [1929], p.153-154) diz que tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior:

⁶¹ “A esponja redonda se mexeu na minha mão devagar e com cuidado, para dentro e para fora, num ritmo regular. Como se estivesse respirando!” (p.9)

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

Percebe-se que a interação estabelecida entre os interlocutores e entre os interlocutores e o objeto do discurso não é regida por uma voz exclusiva (o daquele que supostamente ensina), mas, em uma relação simétrica⁶², questionamentos são gerados e estes possibilitam a ampliação de conhecimentos. No processo discursivo e por meio dele, o texto foi sendo gradativamente produzido por J em conjunto com sua terapeuta. Ela trouxe para a interação informações já construídas, perguntou, contradisse. Situação bastante diferente da descrita pela professora de J, que dizia que a aluna não questionava, não se posicionava, e que quando levantava a mão para falar e lhe era dada a vez, dizia que havia esquecido.

Durante a interlocução, também foram frequentes questões relacionadas a aspectos formais da língua. Tomemos, a título de exemplificação, um excerto de um episódio em que J reflete sobre a ortografia da palavra *enxergando*:

(28) [12/03/2009]

J: (em 5) escreve enxergando com x, apaga, e coloca com ch).

T: J tô vendo que você tá refletindo sobre a escrita na hora de escrever. Por que escreveu enxergando com x, depois apagou e colocou com ch?

J: (silêncio). É que às vezes eu não sei que letra botar...

T: Uma dica: quando for ler o livro, pra fazer a adaptação do livro a gente tem que ler, né, quando for ler o livro, tenta prestar atenção na escrita das

⁶² Quando falamos em relação simétrica estamos nos referindo a não fixações de papéis. Quando os lugares não são rígidos existe troca, porque ora se ensina ora se aprende, e nesse ensinar e aprender interativos os interlocutores agem uns sobre os outros, propiciando o surgimento de conflitos fundamentais à construção de saberes.

palavras. Ficou com dúvida? Olha lá no livro, tem a palavra enxergando, não tem? Isso é importante... é importante porque a gente não escreve pra gente, a gente, em geral, escreve pros outros, então inventaram uma norma que é pras pessoas se entenderem. Imagina se cada um escrevesse de um jeito, iria ficar mais difícil a comunicação, né?

J: Humm...

T: Outra coisa, pensa que nesse momento você tá escrevendo pro seus colegas também. Imagina seus colegas, na hora das leituras para o ensaio, lendo palavras escritas de forma incorreta, eles poderão aprender errado. Eles tão aprendendo com você J. E você tá aprendendo com eles... Por isso tem que ter cuidado na hora de escrever...

J: Mas é que eu esqueço... é com x, é com ch, eu não sei...

T: Só lendo mesmo... Lendo bastante... A gente aprende escrever escrevendo, mas também aprende a escrever lendo... depois de ler várias vezes a palavra escrita daquele jeito a gente vai memorizando como é... aí depois de ler enxergando com x várias vezes, aí quando você for escrever se escrever com ch vai achar estranho... Sabe que que eu faço? Vou e escrevo num papel (escreve enxergando e enchergando), aí vejo o que parece correto... dá pra procurar no dicionário também, né?

J: Ah não, dicionário não!

A postura de J ao escrever determinada palavra com um grafema e depois apagar e colocar outro, já demonstra um movimento que as condições de produção de seu texto propiciaram. Em outros termos, a preocupação de J com aspectos formais, em reler e reescrever, em se preocupar com a letra que deveria ser colocada no vocábulo, denota reflexos das ressonâncias dialógicas vivenciadas na terapia. Saber que seu texto teria um interlocutor definido foi um fator que provavelmente a levou a pensar sobre essas questões, a desejar que seu texto estivesse adequado também com relação aos aspectos ortográficos. A esse respeito, enfatizamos a importância dos aspectos formais, já que seus colegas (interlocutores imediatos) estariam aprendendo com ela. Dissemos que, como a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo em seus aspectos “puramente linguísticos”, vem da própria leitura, seria

importante que J tentasse escrever com adequação ortográfica, buscando os recursos disponíveis no momento (como a consulta ao livro). Como diz Geraldi (1997), o outro é a medida; é para o outro que se produz o texto, o outro é condição necessária para que o texto exista. Desse modo, no próprio uso da língua, em situações significativas, torna-se possível chamar a atenção dos sujeitos para aspectos formais.

Importante comentar que Bakhtin não preconiza uma dicotomia entre forma e função. O sentido necessita da forma e o que seria da forma sem o sentido que lhe dá vida? Para Yaguello (2006), “a forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada [...] O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente [...]” (YAGUELLO, 2006, p.15).

Pretendemos esclarecer que, em um trabalho direcionado para a linguagem e construído com base no seu uso (da linguagem), é possível que se enfoque todas as dimensões que ela possui. Desse modo, pensamos em comum acordo com Geraldi (1997, p.135) quando afirma que “é no texto que a língua se revela em toda sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. O que queremos dizer é que, em um trabalho terapêutico centrado no discurso, não dispensamos observações relacionadas a aspectos formais, já que esses são importantes para a realização do próprio discurso. Contudo, acreditamos que tais aspectos só podem ser apresentados para os sujeitos em situações contextualizadas. Ou melhor, as dimensões formais da língua necessitam ser abordadas na prática clínica, incorporadas a uma relação interpessoal, contextualizada, constituída a partir de uma ação intencional e recíproca.

Ainda, quanto à discussão referente a aspectos formais, podemos trazer reflexões de Bakhtin acerca da atividade artística e estendê-las à nossa prática de linguagem em clínica. Bakhtin diz, segundo Faraco (2009a), que a forma artística se concretiza em um dado material, mas que não se esgota nesse material, ou seja, a forma transcende a matéria. Por exemplo, uma escultura de mármore que ganha a forma humana. A arte não está simplesmente na forma da pedra, mas se valida no corpo humano; ultrapassa o material, mármore, embora dele feito, e se consuma numa rede de novos sentidos e valores. Também a música transcende o material acústico; tem conteúdo, quer dizer, expressa-se para além do material. Sem esse conteúdo, a música seria apenas uma

vibração sonora, não teria significado. Continuando ainda com as palavras de Faraco (2009a, p. 104):

A forma do conteúdo está inteiramente corporificada na forma composicional cujo aparato técnico é a forma do material. Não há um conteúdo puro (isolável da forma composicional). A forma composicional, por sua vez, não tem qualquer significado fora de sua correlação com o conteúdo. E a forma do material não é apenas a da linguagem em si (da sua mera realização gramatical), mas a da linguagem conquistada pelo autor-criador, ou seja, o ato de se apropriar axiologicamente do material linguístico na perspectiva da composição e do conteúdo. São, no fundo, três sistemas de valores em interação axiologicamente intensa: o recorte, a transposição e o acabamento do conteúdo, sua corporificação numa certa forma composicional e o trabalho com a linguagem.

Quando Faraco (2009a), apoiando-se em Bakhtin, diz que a arte não está na forma da pedra, mas que se valida no corpo humano, podemos pensar que ambos “a forma da pedra” e “o corpo humano” são necessários à existência da escultura. Assim, na língua, a forma permite a emergência do discurso, já que o materializa. O discurso permite e dá vida à forma, pois a significa. Ambos, sentidos e forma, constituem-se reciprocamente e, dessa maneira, é que se relacionam na prática da linguagem viva estabelecida na clínica.

A seguir apresentamos outras questões que surgiram durante a interação que deu origem ao texto de J:

(29) [12/03/2009]

T: Aqui (mostra no livro). Transforma essa parte⁶³ em indicação.

J: (Escreve: [minha mãe entra em cena com o braso cheio de casaco]).

T: Puxa J adorei o entra em cena... é sinal que você está vendo as cenas quando está escrevendo, muito bem. Mas, tem um problema aqui, uma coisa que você colocou e que não era pra colocar.

⁶³ “Minha mãe passou com o braço cheio de casacos de inverno. Eu sabia que ela ia acreditar em mim” (p.10).

J: (pensa).

T: Não precisa por o minha, só põe a mãe entra em cena... ou a mãe de Kat entra em cena..

Neste episódio, podemos notar o quanto J se engajou na atividade de produção escrita. Ao escrever *Minha mãe entra em cena com o braso cheio de casaco*, demonstrou, como figurou na reação-resposta de sua interlocutora, que J não estava agindo mecanicamente, e sim de forma consciente. Ou seja, J demonstrou estar se transportando do livro para o palco, imaginando a interação com o público, e esse processo foi propiciando a compreensão da situação de produção de uma peça de teatro, que faz com que a linguagem seja “moldada” de forma específica, levando em conta o vínculo que se estabelece com as atividades humanas que se desenrolam no campo da arte teatral.

O restante do texto foi finalizado de forma conjunta, como requer uma ação terapêutica. As dúvidas iam surgindo durante o processo de produção textual, o que leva a crer que a apreensão do gênero em situação de mediação e aprendizagem não vem apenas das leituras/análises de textos do gênero, mas também por meio do trabalho com a escrita.

A seguir relatamos a escrita de M.

4.7.1.2 A produção inicial de M

Abaixo apresentamos a produção de M referente à reenunciação do capítulo quatro do livro lido:

(1)Cena 1

(2)DANIEL – AAAAIIII!

(3)KAT – Meu Deus Daniel, deu para ouvir seu grito a vários quarteirões daqui.

(4)Cena 2

(5)[A mãe ouve o grito e ven correndo]

(6)MÃE – O que acontecel? Quem gritol? O que ouve? O que está acontecendo?

(7)DANIEL (sai de baixo da pia segurando a cabeça) – Bati a cabeça na pia (fala

(8)choramingando). Kat me empurrol.

(9)MÃE – Coitadinho. (abraça Daniel).

(10)KAT – Eu não empurrei, eu nem pus a mão nele.

(11)DANIEL (gemendo) – Pucha como dói, Acho que vou ficar com um galo

(12)enorme aqui. Você fez de propósito Kat. E a esponja nem é sua ela estava na

(13)casa. Isso quer dizer que ela é de todo mundo.

- (14)KAT – A esponja é minha, qual é o seu problema Daniel? Porque você sempre
 (15)quer o que é meu?
 (16)MÃE – Chega, Não acredito que vocês estão brigando por causa de uma
 (17)esponja imprestável. Kat não era para você estar cuidando do seu irmão? (vira
 (18) para Kat). E você, Daniel não pegue o que não é seu.
 (19)MÃE – (Virou e saiu da cozinha) Não quero ouvir mais nenhuma palavra sobre
 (20)essa bendita esponja. Ou vocês dois vão se arrempende.
 (21)DANIEL – (Daniel mostra a língua para Kat e revira os olhos).Obrigado pela
 (22)confusão que você me metel. /sai da cozinha.
 (23)KAT – todo mundo está gritando e berrando por aqui (sussurra para a esponja)
 (24)Você não acha que está trazendo muita confusão? Você está viva?
 (25)KAT – (pega a esponja na mão e ela está pulsando). Eu estol ouvindo as batidas
 (26)de um coração? Puxa! (grita espantada) Eca! (geme estremecendo). Pai Pai
 (27)(corre para sala de visitas)
 (28)[o pai de Kat está encima de uma escada e com a boca cheia de pregos]
 (29)PAI – O que kat presizo instalar esta lâmpada no corredor.
 (30)KAT – Tome, Pai (mostra a esponja) de uma olhada nisso.
 (31)PAI – Deixe eu ver (se abaixa para pegar a criatura, quando cai da escada).
 (32)Nãããoooo.
 (33)[O pai cai no chão e o lustre cai na sua cabeça]
 (34)KAT – Mãe, socorro! (grita desesperada).
 (11) [12/03/2009] Produção textual de M.

No dia 12/03/2009, M deu início ao seu processo de escrita juntamente conosco (a terapeuta). Ao fazê-lo, já começa colocando “cena 1”:

(30) [12/03/2009]

M: Tem que por primeiro cena 1, aí começa.

T: Pode ser, se bem que acho que a gente vai ter que fazer essa parte de separar em cenas depois. Juntamos tudo e separamos em cenas. Mas se você quiser ir colocando... coloca..

M: Mas como é que a gente vai fazer sem as cenas? Não ensaia uma cena, depois outra cena..

T: É.. será que não é melhor separar em cenas de uma vez?

M: Melhor..

T: Mas sabe que que é, é que depois, é que às vezes começa um capítulo.. é que fica mais organizado.. porque às vezes começa um capítulo e está no meio de uma cena, sabe, aí você tem que voltar no capítulo de outro colega..

M: Tem que ficar lendo pra frente e pra trás?

T: Exatamente. Não coincide. Só se todo mundo fizesse tudo junto, aí dava.. mas aí vai uma eternidade.

M: Então vou por cena... as cenas... mas do meu capítulo, não vou ficar lendo o capítulo dos outros não, tá?

T: Acho ótimo.

Podemos observar, pelo episódio acima, que M já traz consigo aspectos relacionados às condições de produção de seu texto. Não foi necessário realizarmos qualquer comentário a esse respeito no momento do nosso diálogo. O fato de ele dizer *como é que a gente vai fazer sem as cenas? Não ensaia uma cena, depois outra cena?*, significa que ele está intentando produzir uma peça efetivamente. O que M diz manifesta a consciência que possui quanto aos interlocutores envolvidos nesse processo. Ele sinaliza que a peça será lida por um ator, que receberá um texto preparado para estudo e posterior encenação.

É verdade que, em sessões anteriores, já havíamos comentado o porquê de a peça ter de ser escrita com uma determinada configuração, pois se tratava de uma escrita contendo orientações para o trabalho teatral das pessoas envolvidas com a apresentação do espetáculo. Não informamos intencionalmente aos sujeitos que se ensaiava uma cena, depois outra. Isso mostra que M, além de ter estado atento a todo o processo de trabalho com o gênero peça de teatro, estava levantando suas próprias hipóteses e demonstrando-as no momento da interação. Hipóteses essas que fazem com que reflitamos sobre nossa própria posição de terapeuta: *será que não é melhor separar em cenas de uma vez?* Tal consideração é um indício de que, na atividade dialógica, ambos os sujeitos se afetam (no nosso caso, sujeito/paciente e terapeuta); o que um faz e diz repercute no que o outro faz e diz; tem-se, desse modo, uma relação intersubjetiva eficaz, algo, aliás, também já constatado nas investigações de Abaurre (2006).

Em contexto de terapia fonoaudiológica, temos, portanto, como profissionais atuantes na área da leitura e escrita, o dever de superarmos a artificialidade nas relações intersubjetivas estabelecidas em muitas salas de aula. Esta postura é necessária para que o sujeito avance no desenvolvimento da linguagem escrita. Geraldi (1997) aponta que práticas pedagógicas escolares centradas em atividades mecânicas, desprovidas de sentido, instituem ações de linguagem artificiais. Os papéis assumidos por alunos e professores não efetivam uma relação interlocutiva pela qual poder-se-ia observar o exercício da interlocução.

A artificialidade torna a intersubjetividade ineficaz, porque a simula. Entendemos que, enquanto tal situação não for compreendida e superada, crianças e adolescentes continuarão a serem conduzidos a atendimento clínico, para que se (re)construa o conhecimento que poderia ser construído em sala de aula⁶⁴.

Voltando ao episódio acima, percebemos que, no jogo de negociações entre os parceiros do discurso, M demonstrou insatisfação em ter de voltar e possivelmente ler o capítulo de outro colega, caso já quisesse ir dividindo seu texto em cenas: *tem que ficar lendo pra frente e pra trás?* Por isso, chegou à conclusão que iria, de fato, dividir sua peça em cenas, mas apenas as cenas relacionadas a seu capítulo, algo a que não nos opusemos; ao contrário, incentivamos M a ter suas próprias opiniões, ou seja, a não ficar na dependência exclusiva do que lhe era dito.

Considerando que a prática clínica no campo da leitura e escrita também se constitui na relação de mediação e de aprendizagem, como já mencionamos, e que nessa relação, como preconiza Geraldi, não existe uma divisão nítida entre quem medeia e quem aprende, pois a relação é de aprendizagem recíproca, pensamos que a atuação clínica na perspectiva de um trabalho com base nos gêneros aponta para a abertura de sentidos. Assim, quando M informou que dividiria sua peça em cenas estava afirmando, marcando sua posição enunciativa e, ao mesmo tempo, contrapondo-se ao que fora dito por sua interlocutora. Estava afirmando que uma peça de teatro era dividida em cenas. Estava marcando seu posicionamento de que estava produzindo uma peça e que, portanto, a faria dividindo em cenas. Ao mesmo tempo, estava contradizendo sua interlocutora, que havia sugerido a divisão em capítulos. Ao sustentar a sua posição no embate discursivo com a terapeuta, M estava se (re)constituindo na relação, estava, portanto, atuando de modo ativo na construção do seu conhecimento.

⁶⁴ Nosso objetivo não é responsabilizar a escola, mas nos engajarmos em um movimento de “defesa” do aluno/paciente. Quando nos deparamos em clínica com crianças traumatizadas, com posturas de rejeição frente à linguagem e sentindo-se incapazes, pensamos que temos de atuar com base no conhecimento de como o trabalho com a linguagem verbal foi e é efetuado nas escolas que atendem esses alunos. Atribuir parte da responsabilidade que é da escola é *terapêutico*, uma vez que se não o fizermos, a problemática, que efetivamente existe, acaba sendo imputada aos aprendizes. Do ponto de vista do sujeito/paciente, este necessita *compreender* que a dificuldade muitas vezes não é devida a questões pessoais/patológicas e, sim, coletivas/sociais, e uma vez consciente (por meio da terapia) dessa situação e, por conseguinte, uma vez consciente de suas capacidades perante à língua, passa a assumir uma postura de alguém que tem condições de se desenvolver de forma plena.

Dando prosseguimento ao processo de produção conjunta entre sujeito da terapia/terapeuta, continuamos a apresentar trechos da interação estabelecida com M:

(31) [12/03/2009]

M: (passa para a próxima fala sem colocar uma indicação necessária).

T: Aqui não é bom colocar que a mãe ouve o grito e vem correndo?

M: Por quê?

T: Ah, dá a impressão que ela estava em outro lugar e veio correndo..

M: Ah tá, daí muda a cena.. entra a mãe.. muda.. é cena dois

T: Sim, isso aí. Você sabe por?

M: Sei.. escreve e põe parênteses.

[...]

(**M:** escreve a próxima fala da mãe e não coloca o nome do personagem no canto esquerdo).

T: Você esqueceu do que aqui? Quem é que tá falando?

M: Ah, a mãe.

Mais uma vez M questionou quando perguntamos se não seria interessante colocar que a mãe ouvia o grito e vinha correndo: *Por quê?* Novamente M indicou ter conhecimento sobre o modo adequado de se escrever uma peça, no caso, mencionando a divisão do texto em cenas *Ah tá, daí muda a cena...*, dando a entender, como já dissemos, que estava construindo seu texto imaginando a encenação. Na sequência, perguntamos se ele sabia marcar a indicação e ele demonstrou já ter esse conhecimento, tanto que disse que sabia e fez. Inclusive, o tom na fala de M transpareceu que aquela pergunta tinha sido por demais óbvia. Finalmente M esqueceu de indicar o nome da personagem em (9) e quando questionamos quem estaria falando ali, M rapidamente respondeu, demonstrando ter sido um esquecimento de algo que já estava se habituando a fazer (processo de apropriação).

É interessante trazer, ainda, alguns comentários referentes ao processo de análise que, sob nosso ponto de vista, auxiliam em muito na *compreensão* do fenômeno em estudo, a saber, o processo de conhecimento de leitura e escrita desenvolvido em situação terapêutica. Neste sentido, não podemos deixar de comentar o grau de engajamento de M na atividade de produção da peça. A mãe de M, em variadas circunstâncias, disse que o filho era “muito preguiçoso”, que era

necessário insistir muito para que realizasse as tarefas da escola, que ele simplesmente se recusava a fazê-las, inclusive, já tendo perdido o ano escolar duas vezes por conta desta situação (estava fazendo o quinto ano pela terceira vez).

Na terapia fonoaudiológica, temos de tomar bastante cuidado e tentar de fato ressignificar essa relação ruim que grande parte dos sujeitos estabelece com a escrita. Por isso, a preocupação em prover ações significativas de uso da língua é crucial. Tivemos esse cuidado já na seleção do livro para adaptação da peça, em procurar um romance que despertasse o interesse dos sujeitos. Mas o fato de ter de realizar a adaptação de um material já lido preocupou-nos bastante. Uma de nossas dúvidas foi: será que eles não iriam se desinteressar da atividade por terem de retomar o livro novamente para a adaptação? Será que talvez não fosse mais oportuno realizar um trabalho de criação a partir das próprias experiências deles?

Durante o processo terapêutico, percebemos que nossa experiência estava sendo efetiva na medida em que os sujeitos demonstravam comprometimento com a atividade, como no caso de M. A sua possível “preguiça” em realizar as tarefas escolares sugere apenas a sua falta de interesse, provavelmente pelo modo como as atividades escolares estavam sendo desenvolvidas na escola. Na realidade, supomos que um trabalho de cunho discursivo, longe de atividades descontextualizadas que ocorrem na maioria das salas de aula, no ensino formal, estaria favorecendo o engajamento de M. Estávamos, na concretude da linguagem, propondo uma atividade que é realizada de fato pelos escritores de peças de teatro e roteiristas de cinema, ou seja, o exercício da reenunciação é uma atividade necessária/rotineira para dramaturgos. Essa consideração, unida ao engajamento dos sujeitos, diminuíram sobremaneira nossa preocupação inicial com a atividade que estávamos propondo (adaptação para peça de teatro).

Geraldi (1997), na discussão que apresenta sobre o que envolveria o sujeito no seu trabalho de *produção de discursos*, afirma que em cada discurso se articula um ponto de vista sobre o mundo, e que não se trata de mera reprodução do já dito, porque se assim o fosse, os discursos seriam sempre idênticos. Ainda, segundo Geraldi, o importante é que o sujeito se comprometa com a sua palavra e com a articulação da novidade de cada discurso, e do texto que o materializa. Diferentes articulações produzem novos sentidos, que se somam aos sentidos já estabelecidos, “reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente” (GERALDI, 1997, p.136). Como nos diz Geraldi (1997, p.173),

Posso ir ao texto nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para *usá-lo* na produção de outras obras, inclusive outros textos. Pretextos legítimos, em qualquer circunstância. Penso, aqui, por exemplo, no diretor de teatro que, montando uma peça, sua obra não se mede pela fidelidade ao texto que a sustenta, mas pelo novo texto (montagem) que o faz reaparecer.

Percebemos que o processo de (re)enunciação do discurso do outro, ou seja, o processo de criação com base em um texto já existente, no nosso caso, um romance, estava permeado por novos sentidos, até porque as condições de produção eram outras, a situação de interação locutor/interlocutor era bastante diferente daquela que levou à produção do romance e, portanto, a linguagem se moldava também de forma distinta, considerando todos esses aspectos. M deu-se conta disso e quando se transportava do livro para a escrita da peça, sempre se punha em atitude de comprometimento, como já mencionamos, demonstrando atenção às especificidades próprias de cada discurso (gênero) trabalhado na terapia. Vejamos:

(32) [12/03/2009]

M: (escreve Daniel saiu, apaga e coloca sai). O Daniel sai (ênfatisa) debaixo da pia, né?

T: Por que sai? Por que Daniel sai debaixo da pia?

M: Porque é que que o Daniel tá no palco daí ele sai.. sai debaixo da pia lá no palco na hora da peça..

T: Tá. E no livro o Daniel também não sai debaixo da pia?

M: (pensa). Não, tô falando que no livro tá escrito, aqui oh.. no livro tá escrito que saiu, que Daniel saiu debaixo da pia. A mulher tá contando que o Daniel saiu, aqui [mostra seu texto] é sai porque no palco ele sai...

No entanto, demonstrando o caráter processual da aprendizagem, em alguns momentos, no decorrer da escrita da peça, ainda nessa fase inicial, M colocou alguns verbos das indicações no tempo pretérito. Acreditamos que uma das formas que o terapeuta da linguagem escrita pode dispor para compreender o percurso processual desenvolvido pelo sujeito/paciente, seja o de observar as pistas que o sujeito deixa no seu

texto, como os apagamentos, substituições, deslocamentos etc. Segundo Abaurre (2006), essas pistas colaboram para o entendimento das hipóteses que o sujeito está formulando em dado momento específico de sua ação de aprender. Assim, observar M colocando um verbo no pretérito, depois apagando e colocando no presente, ou mesmo não apagando e seguindo em diante, fornece-nos subsídios para agir exatamente no ponto em que o sujeito precisa. Como diz Bakhtin (2003), é pelo texto que o homem fala, exprime-se em toda a sua especificidade humana. Em clínica, os textos de nossos sujeitos/pacientes nos dizem o que eles necessitam, e por onde devemos agir, considerando as suas reais necessidades. De maneira análoga, com o trabalho centrado na apropriação de determinado gênero, a observação das hipóteses de nossos sujeitos sobre o processo da sua escritura, sobre que conhecimentos possuem e de quais necessitam com relação ao gênero trabalhado, permite que se aja de forma efetiva para a sua aprendizagem e desenvolvimento (do sujeito), pelo e no processo da vivência terapêutica. O caso de M exemplifica esse processo, pois, quando levado à releitura de seu próprio texto, em determinados momentos, procedia, ele mesmo, a adequação dos tempos verbais conforme a escrita de uma peça exigia.

Dando seguimento à explicitação do processo de produção textual de M em terapia individual, percebíamos que, em alguns momentos, a nossa mediação aparentemente não parecia muito relevante aos nossos olhos, porém, para ele, tinha valor, pois, essa mesma atitude, às vezes pouco valorizada por nós, aparecia de forma espontânea na atitude de M. A título de ilustração, registramos um exemplo: Em (17), dissemos a ele que achávamos desnecessário colocar em seu texto a expressão *vira para Kat*⁶⁵, visto que já estava na ordem do dado e que seria, se ficasse, uma informação redundante. Neste momento, M parece não ter dado muita atenção ao que foi orientado, ou quis preservar a sua ideia, tanto que não apagou a expressão de seu texto. Entretanto, logo adiante, age como que retomando o que havia sido observado:

(33) [12/03/2009]

T: Por que você apagou? [em (21) escreveu e em seguida apagou o Kat em: Obrigado ~~Kat~~ pela confusão..]

⁶⁵ Nossa posição exotópica nos permite observar que nossa colocação foi equivocada. A indicação “vira para Kat” não era desnecessária, a indicação só estava deslocada (deveria estar antes da fala da personagem se dirigindo à filha e não depois).

M: Porque... não precisa por Kat.. porque já dá pra saber que é com a Kat que Daniel tá falando.

T: Puxa M você tá bem atento, fez isso por causa do que eu falei ainda a pouco? Nesse caso agora eu não tinha visto problemas, mas cê tá certo, já dá pra entender...

Percebemos que a prática de linguagem estabelecida em sessão enquanto ação para o outro e sobre o outro (terapeuta/sujeito-paciente) pode contribuir sobremaneira no processo terapêutico, seja mediante a provocação de uma reação-resposta imediata ou de longo prazo. Bakhtin (2003, p.272) afirma que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte”. O fato de M apagar o *Kat* da fala de Daniel, retomando a orientação de tempos atrás, sugere que o que é dito em uma dada circunstância de interlocução reverbera em atitudes nas ações de escrita futuras (ação do sujeito que aprende).

Em (22) pode ser visto, com relação aos aspectos ortográficos, que M apresentava a necessidade de aprendizagem quanto ao uso do *u* e *l* no final de palavras. Podemos observar em sua produção escrita várias ocorrências, como por exemplo, *empurrol*, *sail*, *metel*, *estol*. Percebemos que suas hipóteses para estas produções demonstravam que ele já se dava conta de que a escrita não era uma transcrição da oralidade, na medida que na variante falada por M o *l* em final de sílaba é pronunciado como *u* (vocalizado), e mesmo com essa pronúncia de *u*, ele grafava, em algumas ocorrências, com *l*. Vimos, então, a necessidade de provocar em M algumas questões para que refletisse:

(34) [12/03/2009]

T: [...] Mais uma coisa M: eu queria que você percebesse uma coisa...aqui oh você escreveu empurrou com l, aqui... você escreveu saiu com l e aqui meteu com l.. acho legal porque você já percebe que a fala e a escrita tem algumas diferenças... senão sempre que tivesse som de u na fala você botaria u, né? Tá, então.. como você já viu palavras escritas com l tipo sol, farol, que a gente fala com u e põe l, então na hora você fica em dúvida que letra colocar.

M: (cara de interrogação) sim, sim (diz baixinho). Tu já disse já...

T: Claro que com a leitura essas coisas todas vão se resolvendo, você vai lendo, lendo e depois de

ler “saiu”, com u, depois de ler “saiu” várias vezes com u, tranquilo, você vai saber que é com u e pronto.. Mas.. agora.. mesmo sem ter muita leitura dá pra perceber alguma coisa.. Olha, vamos ver juntos, vê bem, sol, farol, caracol.. qual mais que termina com ó?

M: Deixa eu ver.. perai.. (pensa).. não sei não..

T: Parece..percebe.. parece que no final da palavra quando termina assim aberto, com ó, tem a tendência de escrever com l.. ai, queria mais exemplo.. e quando é som mais fechado tipo saiu, meteu, aconteceu, morreu, som mais fechado, é com u.

M: Escorregou..

T: É M, escorregou com u, se fosse escorregou (diz escorregóu) era.. tinha chance maior de ser com l.. Ah, gelol!! Caiu, escorregou, gelol, geló, termina com l.

M: Tu já falou já, mas eu esqueci..

T: Não é esquecer.. é assim mesmo.. a gente tá vendo tanta coisa.. não dá pra lembrar de tudo, aos pouquinhos, depois, principalmente lendo, você vai pegando.. mas é só pra você pensar um pouco sobre isso...

M: Mas eu não penso muito assim, eu acho que é a letra e boto a letra e escrevo... não fico pensando nisso..

T: Cê acha que é com l e daí não tem dúvida se é com l ou se é com u?

M: É. Vou lá e boto.. não fico pensando.. mas às vezes eu acho que eu penso, já não sei mais se eu penso, mas acho que eu não penso..

T: É que às vezes a gente tá tão concentrado naquilo, no conteúdo, sabe, que esquece mesmo.. mas tem que pensar que às vezes escrever de um jeito, com outra letra pode até mudar a palavra, assim, carro e caro, por exemplo, muda tudo.. Ai se muda fica mais difícil pra pessoa entender o que tá escrito.. .Ela tem que voltar no texto, lê de novo pra ver se entende.. Mas, vem com o tempo.. .mas pra publicar o texto tem que seguir a norma..

M: Tá.

T: Pra falar cada um fala de um jeito, normal.. quem é do norte fala diferente do povo do sul, quem tem muito estudo pode falar diferente de

quem não tem estudo nenhum, normal.. mas pra escrever tem uma norma, pra todo mundo se entender tem que obedecer essa norma.. Por exemplo, tá na norma que carro se escreve com dois rres.. que japonesa tem som de z, mas escreve com s.. essas coisas..

[silêncio]

T: Tenta dar uma olhada no livro na hora da adaptação.. Outra coisa: se eu tenho dúvida eu vou lá e escrevo de todos os jeitos possíveis.. então..meteu é com u ou com l? Aí escrevo [escreve meteu/metel], qual você acha que é?

M: Agora já sei, né.. (aponta para meteu)

T: É que a gente tem um tipo de memória que guarda a forma que as palavras são escritas... aí depois de ler bastante.. a tendência é escrever de acordo com a tal da norma.. mas pensando que seus colegas vão ler o seu texto.. então, pensando no caso da memória, seus colegas vão ler pra ensaiar.. vão ter que ler várias vezes.. aí imagina, se eles guardam meteu com l.. Ou, imagina eles com dificuldade de entender o que você escreveu.. Pensa uma coisa: eles, seus colegas, estão aprendendo com você, lendo as coisas que você está escrevendo pra eles..

M: Você não vai corrigir?

T: Não. Vocês que depois vão corrigir.. o de vocês e os dos colegas de vocês..

M: Eu não! Bota aí no computador que ele arruma sozinho..

Sobre o episódio acima, existem algumas considerações que não podemos deixar de realizar. Uma delas se relaciona ao fato de como lidamos com as questões ortográficas no que diz respeito ao trabalho centrado na linguagem escrita. Já mencionamos algo a esse respeito quando analisamos parte da interação estabelecida com J. Agora pretendemos tocar em outras questões. Grande parte das crianças/adolescentes que são encaminhados para atendimento na área da leitura e da escrita tem uma concepção estabelecida que escrever bem é escrever corretamente do ponto de vista ortográfico. Muitos de nossos sujeitos produzem bons textos, porém quando vão se dirigir a nós para entregá-los, antecipam o que consideram nossa reação-resposta: *já sei, tá tudo errado*. E ao questionarmos a compreensão que eles têm sobre o

que é o *errado*, referem-se exclusivamente a aspectos da inadequação das suas grafias à língua padrão.

Também presenciamos inúmeras vezes crianças dizendo que não sabiam escrever, quando, na realidade, já possuíam certo domínio do sistema de escrita da língua portuguesa. Em terapia, temos de redimensionar o *status* que as questões ortográficas recebem⁶⁶. Sabemos que a atitude dos sujeitos retrata a sua vivência no ensino formal recebido na escola. Desse modo, somos, em clínica, motivados a dar novos sentidos à relação dos sujeitos na aprendizagem das questões ortográficas. Esse novo sentido passa, em primeiro lugar, pela noção posta de que a preocupação central do terapeuta está no que é dito pelo sujeito e nas estratégias usadas por ele para dizer. Assim, a ortografia é trabalhada no discurso, enquanto estratégia do dizer, já que a ortografia pode comprometer, em alguns casos, os sentidos produzidos no discurso.

Ao dizermos para M, como está exposto no episódio acima, *você já percebe que a fala e a escrita tem algumas diferenças*, estávamos mostrando a ele o quanto já havia refletido sobre a escrita ao perceber que esta apresenta diferenças se comparada com a oralidade. Um dos nossos objetivos em clínica é mostrar ao sujeito que os aspectos ortográficos são importantes, mas sem fechar possibilidades. Até porque crianças, por medo de “errar”, deixam de escrever ou pouco escrevem, porque quanto menos escreverem menos “erros” apresentarão, como sugerem dados de literatura. Ao dizermos ao sujeito/paciente que ele já reflete sobre as diferenças entre escrita e oralidade, estamos ao mesmo tempo (o discurso se mostra) dizendo a ele que existem diferenças entre a escrita e a oralidade, estamos explicitando uma reflexão que M já fazia, só que até então de modo não consciente. Também ao dizer posteriormente *claro que com a leitura estas coisas vão se resolvendo*, objetivamos mostrar que a leitura é enriquecedora também nesse sentido, já que possuímos uma memória visual que armazena grafias de palavras.

Desse modo, ao pedirmos a M *tenta dar uma olhada no livro*, oferecemos uma estratégia que poderia favorecer a escrita adequada do ponto de vista ortográfico, já que para realizar a adaptação do livro, era necessária a leitura do livro. Também sugerimos que, justamente recorrendo à memória lexical, M, quando estivesse com dúvida quanto à

⁶⁶ Esse redimensionamento passa pela noção de que a relevância dos aspectos ortográficos está no favorecimento da percepção dos sentidos veiculados pelo discurso. O sujeito tem de saber que o que ele diz e a forma como diz, pode possibilitar/favorecer a compreensão da sua locução/ do seu enunciado.

grafia, escrevesse a palavra com suas formas possíveis; pois visualizando as formas, tendemos a optar por aquela que nos pareça mais familiar⁶⁷. Ainda, lembrando o papel do interlocutor imediato na produção de M, alertamo-lo para o fato de que seus colegas leriam seu texto e o leriam várias vezes a fim de ensaiar para a encenação e que, em decorrência da memória lexical que possuímos, eles deveriam “memorizar” as palavras com a grafia correta. E, principalmente, buscando estabelecer o sentido de trazer as questões ortográficas para discussão, intentamos fazer com que M percebesse que, quando se escreve para alguém, esse alguém necessita compreender o dito e a ortografia entraria como elemento favorecedor desse entendimento. Por isso, ao dizermos *imagina, eles [colegas de grupo] com dificuldades de entender o que você escreveu*, quisemos, em meio a um contexto significativo de produção de linguagem, resgatar a interação autor/leitor como forma de reflexão sobre a proposta de escrita.

O fato de tocarmos nestas questões deixou M com dúvida em relação ao seu próprio processo de conscientização: *É. Vou lá boto [a letra], não fico pensando... mas às vezes eu acho que eu penso, já não sei mais se eu penso, mas acho que eu não penso...* Isso reforça o que havíamos dito anteriormente, de que há um conhecimento nem sempre consciente por parte do sujeito. O simples fato de escrever *metel* já denota que M sabe que a escrita não é a transcrição da fala, como mencionamos anteriormente. No entanto, não se dá conta disso, e ao chamarmos a atenção para o seu ato, fizemos com que pensasse sobre o seu próprio pensar e agir. Nossa intenção, ao trabalhar com a linguagem escrita, é a de propor ações que provoquem no sujeito a consciência do seu processo de aprendizagem, que gerem um estado de transformação pela atenção à forma de se conhecer o objeto escrita e de sobre ele atuar. Mediar em situação de clínica é construir, mas também desconstruir, reinterpretar, ressignificar, dar outro sentido.

Clinicar é, portanto, tornar o sujeito consciente e afeto com relação ao seu processo de aprendizagem, fato pouco observado nas situações de ensino em esfera escolar. Bortolotto (2001) afirma que o ato pedagógico, como ato social, pode, em determinadas circunstâncias em que só uma consciência está em jogo (a do professor), deixar de ser direcionado para o sentido do agir humano:

Escolariza-se o ato (como fazer) em nome de uma
pedagogia que incorpora uma organização

⁶⁷ Notas de aula: Profa. Dra. Ana Paula Berberian.

requerendo conteúdos delimitados para um ensino que transmite conceitos “definitivos” explicados como verdades já abstraídas de sua historicidade. A situação de interação é, pois, polarizada: a direção do processo é determinada pelo professor praticamente como elemento único do discurso (função autoritária, sem contrapalavra). Nessa “pequena temporalidade” das situações interativas em sala de aula, o que determina o acabamento é o conteúdo fixado e não discutido. (BORTOLOTTI, 2001, p.118)

Bakhtin (2003, p.316, grifo do autor) diz que “na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos [...]. Em certa medida a compreensão é sempre dialógica”. Tornar o sujeito da terapia consciente do seu processo de aprendizagem é agir dialogicamente, é propiciar um ambiente em que duas consciências agem: a do sujeito/paciente e do terapeuta. É, ao mesmo tempo, ressignificar possíveis vivências estabelecidas no contexto da escola, em que o aluno é concebido como um ser passivo, que deve absorver prontamente e mecanicamente tudo o que lhe é transmitido.

Para Bakhtin (2006, p.111, grifo nosso), a língua não pode ser transmitida, porque ela “dura e perdura” sob um contínuo processo de evolução. “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, *somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.*” Desse modo, somente no fluxo do discurso é que o sujeito pode percorrer um caminho de apropriação consciente da língua escrita, em todas as suas dimensões, pois ao operar com e sobre a linguagem, ao refletir com e sobre a linguagem, estará ampliando seus conhecimentos acerca da leitura e escrita. Propiciar ao sujeito o entendimento de que a forma só tem relevância na medida em que materializada o discurso, e que este sim é que carrega o sentido do dito, funciona, em certo ponto, como um mecanismo de quebra do *status* das questões ortográficas. Assim, é possível fazer com que sujeitos percebam que o que escrevem não está *tudo errado* (como costumam relatar), mas que sua escrita pode necessitar de adequações (formais e/ou discursivas) para favorecer o sentido do que é escrito.

O excerto do diálogo sob análise é finalizado com a pergunta posta por M: *você não vai corrigir?*. Analisar esse enunciado dialogicamente significa compreender, mais uma vez, que as vivências

estabelecidas na escola repercutem nos discursos dos sujeitos. Ao dizer *“você não vai corrigir?”*, M está de certa forma reproduzindo uma fala formulada e reconhecida nas relações tradicionais de ensino e aprendizagem entre professor e aluno: o aluno escreve e o professor aponta os “erros de português”. O aluno não é conduzido a um processo de releitura, reflexão e nem de reescrita de seu próprio texto. E quando propomos outra alternativa: *“Não, você é quem vai corrigir seu texto, seu e dos seus colegas”*, M toma uma atitude de recusa, pois sente um certo estranhamento, já que se vê diante de uma proposta incomum, a de rever seu texto e de seus colegas.

Dando prosseguimento à nossa análise, percebemos, durante a interação, em (18), o que podemos chamar de a emergência do estilo:

(35) [12/03/2009]

M: Aqui... não pegue coisas que não lhe pertencem... esquisito, né, Daniel não pegue as coisa que não lhe pertence, que que é lhe, que que é esse lhe... ninguém fala assim... Vou botar diferente...

T: Mas é claro, vocês tem que escrever do jeito de vocês... não é cópia do livro, M, é adaptação, é uma versão... É... tem gente que fala lhe... eu não lhe avisei... eu não te avisei... eu não avisei você...

M: Gente chique fala assim né...

T: Não! Fui pra Bahia tem uns... dois anos... acho que o povo de lá falava assim, quase todo mundo... chique, não chique... Acho que era lá...

M: (escreve: e você Daniel pegue o que não é seu)

T: perfeito, só esqueceu do não aqui.. Não pegue o que não é seu.

O fato de M estar operando escolhas revela que está construindo seu estilo individual. O pronome *lhe* utilizado na fala da personagem o inquietou, visto que no seu cotidiano ele não ouve as pessoas fazendo uso daquela colocação pronominal. Dessa forma, ele se recusa a apresentar a fala conforme está no romance *Goosebumps: Ninguém fala assim, vou botar diferente*. E o *E você, Daniel, não pegue coisas que não lhe pertencem* (p.12 do romance), se transformou em: *E você, Daniel, não pegue o que não é seu*. Vidon (2003, p.78) cita Fiad (1997), que diz o seguinte:

Este princípio, o querer-dizer do locutor, pode ser a base para a emergência de um processo de

preferencialidade, início mesmo de um processo de construção de autoria. O estilo individual, entendido como fruto do trabalho de escolhas do sujeito na linguagem, teria sua gênese no querer-dizer do locutor, elemento motivador de um projeto de dizer que, em termos concretos, resultaria em um texto. Por sua vez, o trabalho estilístico individual do sujeito, dentro da perspectiva bakhtiniana, depende a priori do trabalho com os gêneros do discurso [...]. Na verdade, o gênero discursivo seria o ponto de partida para o desenvolvimento do estilo individual.

Este momento foi oportuno para fazermos M refletir sobre o que já se transformara em atitude, que era o fato de ele poder deixar aflorar um estilo próprio, já que estava operando em um processo de reenunciação e não de citação de um enunciado já dito.

Continuemos a esmiuçar um pouco mais a interação estabelecida na produção da parte inicial do roteiro de M:

(36) [12/03/2009]

(Continua escrevendo, coloca toda a indicação da movimentação do personagem no passado – 25 e 26).

T: M, você colocou toda essa parte no passado... Você lembra porque no roteiro, nas indicações, os verbos vão no presente?

M: Que droga! Eu sabia e agora esqueci.

T: Normal. É assim que a gente aprende, um pouco de cada vez...É que, assim, oh, em princípio, o roteiro é escrito para atores, você já sabe disso, pra que eles estudem o roteiro e tenham um guia para poder encenar... quer dizer, pra que eles saibam o que falar e o que fazer em cena pro público ver, como já falei... Como o espetáculo acontece no momento que o público tá ali assistindo, os verbos das ações vão no presente. Não se conta uma história que já passou, como nos livros, se conta uma história que tá passando. Se tá acontecendo é presente: Kat VAI para a cozinha; Daniel CORRE pelo quintal... Entende? Por isso que eu mostrei os livros, pra vocês sentirem a diferença na maneira de contar...

T: Como é que fica então?

[...]

M: É...

T: Eu peguei a esponja e ela estava pulsando? Eu estava ouvindo as batidas de um coração? Puxa, gritei espantada?

M: Não. Eu sei... (apaga e escreve colocando os verbos no presente, mas não separa o que é indicação e fala)

M: Na hora como é que o público vai ouvir o coração da esponja bater?

T: Boa pergunta... Não vão ouvir... Ah, se bem que no teatro dá pra por o som que quiser...

M: Quem não quiser apresentar vai ficar lá atrás fazendo os barulho (risos).

T: Você sabia que tem gente que faz isso mesmo?

M: Eu sei.

T: Tá M, ah, então, mas acho que na batida do coração só a Kat falando, fazendo que tá ouvindo, já dá pro povo ver... Você tem que por na fala dela... O povo que tá vendo tem que sentir o coração do grool bater...

M: (olha pro texto e diz baixinho) pega a esponja e ela está pulsando... Ela vai ter ficar mexendo a mão... Posso colocar meu celular vibrando dentro da esponja, aí a esponja vai mexer...

T: Sabe que é uma...

T: Tá M, põe os parênteses no que é indicação, senão os atores vão ficar perdidos... Que que eu falo, que que eu faço?

Nesse diálogo representativo, novamente podem ser observados aspectos do processo da aprendizagem dos sujeitos. O enunciado de *M sabia e esqueci* em resposta ao dito que o alertava de ter marcado os verbos no pretérito, é um indicativo de que a aquisição de determinados gêneros do discurso nem sempre é fácil, há gêneros pouco conhecidos – caso das peças de teatro – que requerem ensino intencional e mais tempo de aprendizagem, um constante ir e vir; demandam explicações, repetições da explicação, até que o sujeito adquira autonomia enunciativa.

Também, mais uma vez, percebemos a imagem do interlocutor presente no momento do processo da escrita de M e que, de certa forma, “modela” a produção do seu discurso: *na hora como o público vai ouvir o coração da esponja bater?*. Podemos observar como o sujeito estava

atento às possíveis percepções do público em relação àquilo que seria encenado – dito pela escrita – e que seria possível representar. A preocupação era tanta, que M inclusive pensou em uma saída para o suposto problema, que foi o de colocar seu celular vibrando dentro da esponja. O auditório social acompanhou todo o tempo a situação comunicativa em que M se assumia como escritor/autor. Bakhtin (1992[1929], p.129) diz que “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida [...]”. Trabalhar na perspectiva teórica de Bakhtin (2003) quanto aos *gêneros do discurso* pressupõe sempre considerar as relações interlocutivas estabelecidas no processo de produção de linguagem: o outro está sempre no horizonte do enunciado do locutor.

Na sequência, a produção de D.

4.7.1.3 A produção inicial de D

A primeira produção de D foi realizada em casa. Em sessão, operamos um processo para a reescrita do que produziu. Havíamos sugerido a todos que tentassem realizar em casa a reenunciação de um capítulo específico do romance, justamente para analisarmos as reflexões que cada um já estava estabelecendo em torno do trabalho terapêutico mediado pela noção de gêneros do discurso. D foi o único que fez a atividade em casa, então, trabalhamos na reelaboração do que havia sido feito. Vejamos, abaixo, a primeira versão de seu texto, referente à reenunciação do capítulo 2 da obra em questão:

- (1)Daniel – Eu não tive que achá-lo (rido). Ele não se perdeu.
- (2)Kat – O que você quer dizer?
- (3)Daniel – Prendi valente no porão (contou orgulhoso) enquanto você estava na
- (4)varanda corri para a porta lateral e me escondi debaixo da pia.
- (5)Kat – você é mesmo um rato!
- (6)Kat (escuta um tarulho) – que barulho é esse?
- (7)Daniel – Ah não é um rato de verdade (ele gritou) – Kat por favor. Pare...
- (8)Eu... não... aguento.
- (9)Kat – Vai entregar os pontos (perguntei)
- (10)Kat – sim ele disse sem fôlego (rindo)

- (11)Kat – tudo bem eu respondi generosa – Vou deixar você levantar agora
 (12)Daniel – Obrigado ele agradeceu. – Ei o que valente está fazendo ali.
 (13)Kat – esqueça não vou cair nessa outra vez (declarei)
 (14)Kat – (que estranho valente nunca rosna) –eu pensei
 (15)Kat – O que você pegou ai garoto (perguntei para ele)
 (16)Daniel – O que é Kat? (Daniel perguntou)
 (17)Kat – acho que não é nada de especial. acho que é só uma velha esponja
 (18)(respondei)
 (19)Kat – valente (eu gritei) – menino feio
 (20)Kat – Daniel olhe isso aqui (exclamei) – Nossa não acredito nisso!
 (11) [Recebido em 12/03/2009]

Procedemos à leitura do texto de D e antes de passarmos para um processo de reelaboração, dissemos a ele todos os pontos fortes de sua produção escrita, como, por exemplo, o fato de ele realizar as indicações dos personagens de forma adequada e também de ele ter conseguido, na maioria das vezes, segmentar o que era fala e o que era ação, marcando de forma correta a indicação de cena entre parênteses. Dissemos a ele que este era um trabalho de reflexão sobre a escrita bastante complexo e que ele já tinha desenvolvido grande parte do percurso de apropriação do gênero peça de teatro. Dissemos, do mesmo modo, que havia ainda alguns aspectos que precisavam ser aprimorados em relação à produção de peças, e que tais aspectos seriam estudados conosco (a terapeuta) e os colegas. Foi assim que tentamos conduzi-lo a uma reflexão sobre a sua escrita. Começamos por perguntar se ele havia lido sua produção:

(37) [12/03/2009]

T: Diz uma coisa pra mim... Você depois de escrever... ou mesmo durante... quando você estava escrevendo... você leu, você viu, foi vendo como tava ficando?

D: Não (diz baixinho e com um sorrisinho meio sem graça)

T: Você pediu pra sua mãe ou pra alguém ler o seu trabalho pra ver se tinha ficado bem claro, se dava pra entender direitinho?

D: Minha mãe tá só com a G [irmã] que não para de mexer nas coisas.

[...]

T: Tá... seu texto tá bom... mas temos que ver umas coisinhas pra ficar melhor ainda... Lê aqui (3) essa fala do Daniel... Que que tá escrito nessa parte que não faz parte do jeito de escrita do roteiro?

D: (lê e não encontra o “problema”).

T: Daniel contou orgulhoso?

D: É. Tá aqui no livro, ele contou orgulhoso.

T: Mas ele contou?

D: Olha aqui (mostra o livro para T) ele contou sim.

T: Lembra... Você está escrevendo uma peça de teatro. As coisas vão acontecendo na hora que o público tá vendo a peça. No roteiro Daniel conta orgulhoso.

D: Esqueci. Tem que pôr conta...

T: Isso mesmo. Por que que no roteiro tem que pôr os verbos nas indicações no tempo presente?

D: Porque... Porque tá ali, não é igual no livro, é na hora, igual na peça que a gente viu, as coisas ali na mesma hora...

Nós (a terapeuta), sempre antes de solicitar qualquer atividade de escrita, orientamos nossos sujeitos a realizarem uma revisão, a rerelem suas produções. Percebemos que tal postura, a de orientar para a revisão de produções escritas, é assumida pelos sujeitos de forma gradativa. Eles já possuem uma atitude de não leitura, não retomada, não reflexão, não revisão, provavelmente construída no processo da escolaridade. Isso já pode ser percebido na sessão de avaliação fonoaudiológica, pois produzem textos e entregam imediatamente, indicando que não são leitores de seus próprios escritos. A escola, em sua grande maioria, não incentiva o diálogo do autor com suas produções. A esse respeito, Fiad (2006) afirma que um escritor proficiente tende a realizar “diversas escritas” até chegar àquela considerada desejável, a versão definitiva do autor, “Até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros de seu percurso” (FIAD, 2006, p.71). A autora salienta que apesar de algumas escolas já estarem incentivando o processo de reescritura, como ocorrem em alguns manuais didáticos: *faça um rascunho e depois com capricho reescreva o texto*, o que ainda predomina é a tradição de um ensino de escrita centrado em conteúdos gramaticais. Dessa forma, nós, terapeutas, temos de reconduzir essa situação levando o sujeito/paciente a uma atitude de escritor eficiente, ou seja, aquele que se põe como leitor de seu escrito e analisa os efeitos de sentido de sua produção, assumindo uma posição de distanciamento diante do que escreve. Um bom texto/enunciado é aquele que permite a um *interlocutor presumido* construir um eixo de sentido por meio do processo de leitura. Assim,

pensando em constituir um escritor eficiente em situação de terapia, perguntamos a D se ele havia lido seu texto ou pedido a alguém que o lesse. A propósito, o fato de nossa pergunta ter causado certo “acanhamento” em D já nos leva a crer que ele considerou o fato de não ter lido/relido como um possível “deslize”. Importante comentar que o tom de nossa fala não apresentou qualquer tipo de censura, em razão de ele não ter lido; ao contrário, apenas questionamos com o intuito de tentar reconstituir o processo de produção do texto em casa e de também ir provocando em D a necessidade de reler.

Em seguida, ainda colocando-nos como interlocutora da produção de D, fomos proporcionando momentos para que ele pensasse no seu escrito. Em um primeiro instante, pedimos a ele que observasse um trecho particular de sua produção (3) e tentasse visualizar o que em sua escrita não era específico da composição textual de uma peça teatral (indicação de cena com os tempos verbais no pretérito). Essa atitude objetivou fomentar a construção de uma posição de escritor ainda mais proficiente, ou seja, de alguém que se envolve de tal forma com seu trabalho de escrita, que a ele recorre diversas vezes até chegar ao resultado final. D relê o trecho (3) e não percebe que estávamos tentando chamar sua atenção para a indicação da cena. Trouxemos, dessa maneira, a situação de interação autor/leitor para que ele refletisse um pouco mais sobre a escrita do gênero peça de teatro. Isto significava observar que há aspectos específicos da linguagem para atender aos interactantes de dada esfera particular de atividade humana.

Após ter percebido que não havia colocado a indicação adequada conforme demanda esse gênero, manifestou: *Esqueci. Tem que por conta...* Fizemos, então, uma pergunta para analisar se realmente ele havia compreendido o motivo de a indicação ter de ser realizada daquela forma: *por que que no roteiro tem que por os verbos nas indicações no tempo presente?* Percebemos que ele havia entendido a razão pela qual as indicações ocorriam no presente, tanto que trouxe para a interlocução fatos já vivenciados em interações passadas como a peça assistida: *é na hora, igual na peça que a gente viu* e a comparação da linguagem da peça e do livro: *não é igual no livro*, ou seja, ele retomou o dito recente e ainda complementou o nosso enunciado (da terapeuta) com outras informações ditas anteriormente (movimento de complementaridade). A nossa ação junto a D teve como objetivo favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do gênero, e, para isso, mediamos todo o processo por meio de perguntas provocadoras.

Tais perguntas provocadoras são importantes em um ambiente terapêutico em que se supõem determinados rompimentos e provocações

para novos sentidos. O fato de nossos sujeitos terem ficado o ano todo apenas “memorizando” classes de palavras nas atividades desenvolvidas no contexto de suas escolas, atividades essas descontextualizadas de uso da língua, colocam-nos em uma posição de “resgate” desses sujeitos/pacientes. A quebra da *pseudolinguagem*⁶⁸ estabelecida nas práticas escolares foi possível pelo uso da língua em situações significativas, mediadas por questões geradoras de processos reflexivos. Geraldí (1997), quando fala da escola, diz que a relação de mediação e aprendizagem deve ser permeada por produção de linguagem e não por mera repetição de conteúdos a serem transmitidos ou desprovidos de qualquer tipo de significação.

Dando continuidade à reflexão conjunta, fomos observando que D operou no processo de reenunciação, considerando apenas as falas dos personagens do romance; a parte narrada ele simplesmente omitiu. Desse modo, fizemos com que percebesse que tal atitude criou problemas no seu texto, na medida em que os “saltos” comprometeram a formação do sentido, tornando seu escrito menos efetivo. A mediação proporcionada efetivou-se no sentido de demonstrar como a leitura, objetivando a revisão do texto, possivelmente teria conduzido a minimização desses problemas. Mas, como já salientamos, tornar um sujeito/paciente um escritor competente é um processo que demanda algum tempo. Algo que, sob nosso ponto de vista, deveria ser incentivado (pela escola) já desde as primeiras produções textuais de seus alunos.

O episódio abaixo exemplifica um pouco do que queremos enfatizar:

(38) [12/03/2009]

T: [...] O que é esse “pare, não aguento”, o que que a Kat não aguenta? [linha 7 - 8]

D: Não lembro direito.

T: Dá uma olhada no texto.

D: (procura no texto) É que o Daniel tá fazendo cócegas nela.

T: Então D, tem que explicar senão como o leitor do seu texto vai saber? Como é que seus colegas na hora de estudar o roteiro para apresentar vão ficar? Perdidos...Tem que explicar tudo, se a Kat diz pra Daniel parar é porque ele tá fazendo alguma coisa. Tem que dizer o que ele tá fazendo

⁶⁸ Termo utilizado por Terzi (2002) ao definir as práticas de linguagem estabelecidas em sala de aula.

pra então dizer que Kat pediu pra ele parar, senão seus colegas poderão se perder... E eles precisam fazer uma boa leitura do texto, para poder fazer uma boa apresentação... pro público entender tudo também. O texto não pode ter esses pulos. Toma, lê e vê se você percebe isso que eu tô falando...

D: (lê seu texto). É...

Observamos que durante a leitura de sua produção, ou seja, no papel de leitor de seu escrito, D percebeu alguns problemas no estabelecimento do sentido, tanto que, por algumas vezes, *levantava a sobrançelha* numa atitude de, digamos assim, compreensão do que havíamos dito anteriormente. Observamos que o modo como se dava a mediação não apenas favorecia a formação de um escritor competente, mas também a formação de um leitor competente, pois o fato de se criar, na interação, a necessidade da análise/revisão do texto provocava uma leitura real, ou seja, não leitura-decodificação, mas leitura-significação. Achamos importante tocar nesse aspecto já que nossa prática e dados de pesquisa, como os de Terzi (2002), sugerem que as crianças submetidas a processos educacionais inadequados, tendem a acreditar que a pura decodificação implica uma atividade real de leitura. A autora observou que seus sujeitos, quando liam um texto e por ventura pulavam uma linha, não percebiam e continuavam lendo, demonstrando a despreocupação com a atribuição de sentidos ao ato de ler. Do mesmo modo, durante a “leitura”, produziam palavras com trocas de fonemas como *todia* ao invés de *podia* e não estranhavam o fato de estarem produzindo palavras desconhecidas da língua, “provavelmente, por terem sido expostas, desde o início da alfabetização, a palavras cujo significado não conheciam. Isto as faria, crer, agora, serem os sons que produziam também palavras desconhecidas” (TERZI, 2002, p.61). A autora considera que o conceito de linguagem construído na vivência em muitas escolas não conduz os sujeitos a perceberem o funcionamento da linguagem em situações de uso efetivo da língua.

Concordando com a autora e tentando ressignificar, na prática clínica, as práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola, é que levamos D a ser leitor e escritor eficaz de seu próprio texto.

Importante observar, no episódio dialógico acima, que o outro é parte integrante dos processos discursivos. Lembrar o sujeito de que seus interlocutores imediatos e distantes poderiam ter a interação com o seu escrito comprometida, foi um fator fundamental, que tornou a

prática de escrita interativa e, portanto, significativa. A especificidade do gênero constituiu parte integrante de todo esse processo de desenvolvimento do conhecimento da leitura e escrita. O avanço que a perspectiva de um trabalho centrado no gênero traz é proporcionar a ampliação das capacidades discursivas, pois além de o sujeito estar se desenvolvendo na linguagem, está concomitantemente se apropriando do gênero. O avanço é inegável se considerarmos que os gêneros do discurso são categorias concretas de uso da linguagem, possibilitando que se trabalhe de forma integrada com todas as suas dimensões. Assim, as questões sintáticas, ortográficas, semânticas, se focadas em nível discursivo, ganham sentido na apropriação da linguagem escrita.

Ilustramos essa consideração com um episódio dialógico estabelecido na interação, em que, em conjunto com D, percebemos que o lugar da vírgula poderia mudar totalmente o sentido do dito, ou seja, que a forma se constituía em uma estratégia fundamental do ato de dizer:

(39) [12/03/2009]

T: Ah, aqui nessa... Lê pra mim... [em 7]

D: (lê) ah... não é um rato de verdade...

T: D tô em dúvida... não é um rato de verdade, é isso?

D: [...] Acho que não era... não, não era, era o Daniel com roupa de rato... fantasia acho...

T: Mas não é Daniel que tá falando, que tá gritando?

D: Ai é... péra (vai no livro). É... Foi antes... foi antes que Daniel pos roupa de rato...

T: Mas é rato ou não é rato?

D: É rato, T. Ele tá falando que é um rato de verdade.

T: Mas oh o que você disse que não era um rato de verdade... você leu que não é um rato de verdade e o carinha tá dizendo que é rato... Pensa comigo, olha aqui... o que tá escrito aqui?

D: (pensa) não é... um rato... não é um rato de verdade..

T: Mas é!

[...]

T: O que que eu preciso por aqui pra indicar... pra dizer que é um rato... que Daniel tá querendo dizer que o barulho na cozinha é de um rato de verdade.

D: Eu botei o “não” tem que tirar o “não”, daí fica que é um rato.

T: Ótima saída, você pode fazer assim, mas se vc quiser deixar o espanto do Daniel, é só por a vírgula aqui (escreve no papel)... entende... Ah não, é um rato de verdade!... só o lugar da vírgula diz se é rato... se não é rato.

D: Nem precisa tirar o não...

T: É. Tem que ver na hora de escrever... tu vê... uma vírgula pode mudar todo o sentido do negócio... Ah, não é um rato de verdade é bem diferente de dizer ah não, é um rato de verdade...

Ao trabalharmos no nível do discurso, estamos interessados em mobilizar a linguagem escrita em conjunto com nossos sujeitos/pacientes e, com isso, produzir sentidos. O terapeuta, como interlocutor/leitor dos escritos de seus sujeitos/pacientes, pode explorar a composição dos textos produzidos e buscar, com o sujeito, escolhas dentre as diversas possibilidades de uso da modalidade escrita da língua. Em outros termos, o terapeuta poderá estar no entremeio do texto produzido (produto) e seu produtor (autor). Chamar a atenção para a colocação da vírgula, como mostra o episódio acima, e para a significação desse fato, ou seja, que a pontuação pode alterar completamente o sentido do dito, tende a operar uma modificação no texto e no sujeito que por ele se transforma. É refletindo sobre os sentidos atrelados ao objeto que o sujeito vai agindo sobre ele, modificando-o, adequando-o à situação enunciativa e à sua intenção de dizer. O fato de refletirmos com D: *É rato ou não é rato?*, e com ele buscar a solução, proporcionou uma situação de confronto no uso da linguagem. O movimento de leitura da obra para a produção da peça (escrita), de leitura da peça para a escrita, e de volta à leitura da obra, fecha um círculo ao qual subjaz o discurso (o que dizer) e as formas desse discurso (como dizer o que se tem a dizer).

Uma vez criadas as condições para a ocorrência das atividades interativas, seja por meio da produção dos textos, seja por meio da leitura de textos, é no interior dessas atividades que, conforme Geraldí (1997), a análise linguística se dá. O autor diz que as reflexões que remetem ao interior do texto podem servir para prover conhecimento sobre a língua(gem) e também podem proporcionar o domínio de recursos expressivos. “Toda reflexão deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção de variedade padrão contemporânea” (GERALDI, 1997, p.193). Desse modo, pensamos que os próprios textos dos alunos servem para orientar

as reflexões possíveis, que desses textos resultam. Ou seja, os possíveis “problemas” de um texto podem ser o trampolim para se discutir encaminhamentos de recursos expressivos mais adequados à comunicação discursiva. Dessa forma, perceber junto com D que a posição da vírgula poderia indicar, ou não, a existência de um rato, remete a uma operação discursiva engendrada numa “proposta de compreensão” (GERALDI, 1997).

Fomos observando outras hipóteses que D vinha fazendo acerca da escrita do roteiro:

(40) [12/03/2009]

T: Só mais uma coisa, aqui [em 14] no “eu pensei”. Como é que a gente mostra um pensamento em cena⁶⁹?

D: Pensamento?

T: No livro, claro, todo mundo pensa o tempo todo... É só escrever o pensamento e as pessoas ficam lendo os pensamentos dos personagens.

D: Então é só tirar.

T: Ah... Mas aí a gente vai perder muita coisa interessante... interessante e importante pra história.

D: É...

T: Vamos ver... não tem pensamento em cena... tá... o que que tem em cena? Na hora de escrever o roteiro o que que você tá colocando?

D: Boto fala...

T: E o que mais?

D: O que as pessoas faz...

T: O que falam e o que fazem... então, temos que transformar o pensamento em fala ou em ação...

D: Mas ela [Kat] vai falar sozinha?

T: D, tem problema em falar sozinho?

D: É meio esquisito.

T: D, não é a vida real. É uma representação da vida real. Não é você, o M, o L que vão tá lá em cima. São os personagens que vocês vão representar. Não é a J que vai tá lá no palco falando, quem vai falar é a Kat... A J vai tá representando a fala que é da Kat... A J pode achar estranho falar sozinha, mas a Kat pode não ver

⁶⁹ “Que estranho, Valente nunca rosna – eu pensei.”

problema nenhum nisso, entende? Na hora de escrever tem que pensar nisso.

D: Não sei... não sei botar o pensamento...

T: Se bem que aqui... o Daniel tá na cena... fica como se ela tivesse falando com ele... mas vamos pensar no pensamento porque toda hora aparece pensamento no livro... Vamos pensar se o Daniel não tivesse... Dá pra simular pensamento... A gente podia por ela como se ela tivesse pensando... pensando alto... falando baixinho... Tipo: que estranho, Valente nunca rosna... falando sozinha mesmo... o roteiro não é escrito pra ser falado? O público não tem o recurso da leitura. O povo tá assistindo. São as falas e as ações mesmo.

D: Aí não põe parênteses.

T: É. Mas não era ação mesmo, porque você tinha posto entre parênteses?

D: Porque era pensamento aí achei que não dava pra ser fala, que tinha que ser ação...

T: Tem que ler e ver o que você pode fazer... Esse pensamento dá para virar uma fala? Esse pensamento vira uma ação, dá certo? Pensa sempre no público. No que você quer provocar nesse público. O que for melhor pra eles entenderem. O que fica mais bonito... mais emocionante... ou no nosso caso, o que fica mais apavorante!

D: E se não der?

T: Não der o quê?

D: Nem fala nem ação.

T: Ah... difícil... mas se não der, faz que nem você falou antes, tira! Você tem que pensar e ver o que é possível fazer... Dá pra inventar também... mudar. Não precisa ser igual o livro. Imagina.

Percebemos que hipóteses vão surgindo à medida que se estabelece a interação com o objeto e com o outro (terapeuta). Como expressar o pensamento de um personagem no palco? D havia colocado o pensamento da personagem entre parênteses como se fosse uma ação (não-verbal) – sua hipótese naquele momento. Quando, no entanto, questionamos a respeito de como resolver o suposto “problema” (o de expressar o pensamento em cena), ele simplesmente diz: *então é só tirar*, sem refletir sobre o que esta supressão poderia significar (atitude estabelecida e enraizada no contexto escolar?). Como a mediação em

clínica pressupõe levar o sujeito a um processo de reflexão, fomos realizando perguntas provocadoras a fim de fazer com que D se atentasse para a importância dos pensamentos para a trama e para o fato de que eles poderiam sim ser expressos no palco. Nessa caminhada para a resolução do problema, foram geradas outras dúvidas, como a pergunta realizada por D: *Mas ela [a personagem] vai falar sozinha?* Esta pergunta de D denota que ele estava se reportando mais à realidade cotidiana do que à encenação propriamente dita. O fato de pensar em alguém falando sozinho, por mais que esse acontecimento ocorra cotidianamente, gerou certo estranhamento para D. Talvez uma maior vivência no sentido de assistir espetáculos teatrais favorecesse a compreensão de que os personagens muitas vezes “dialogam consigo mesmos” durante a encenação. Faltou a D o distanciamento necessário para perceber que ele estava reelaborando um ato cotidiano de forma artística, que não se tratava de vivência real.

Nesse ponto, é importante compreender como Bakhtin (2008) entende a atividade estética. Para o autor, o fazer estético discretiza elementos da realidade (da vida) e os transpõe para um plano fora dessa realidade. O escritor (no caso da arte literária) dá acabamento que se materializa em uma forma composicional, em um material linguístico. Ao transpor para o plano artístico os elementos do cotidiano e da cognição, o escritor permite o trabalho estético, quer dizer, a modelagem desses elementos em outro plano, em outra unidade de sentidos e valores, é o que, segundo Bakhtin, constitui a especificidade do estético. Diz o autor que a atividade estética só é possível em decorrência do distanciamento do autor-criador, que no seu agir-fazer, olha essa atividade (a arte) de fora.

No nosso processo de mediação, provocamos situações para que D pudesse ir gradativamente percebendo que, na atividade de produção escrita da peça, os personagens “falavam por si” numa tentativa de provocar o distanciamento necessário à atividade de criação. Assim, em relação ao pensamento da personagem, trouxemos exemplos de possibilidades que poderiam ser pertinentes para o objetivo de D em sua ação de escrita: *dá pra simular pensamento; a gente podia por ela como se ela tivesse pensando... pensando alto... falando baixinho...* Também, levando o sujeito a pensar em seu interlocutor: *pensa sempre no público... no que você quer provocar nesse público... no que for melhor para eles entenderem... no que fica mais emocionante... ou como no nosso caso, mais apavorante*, pretendemos, por meio das condições de produção de linguagem, trazer o *sentido* responsável pela aprendizagem. Pensamos que ser escritor, produzir textos, significa agir sobre o outro.

Pressupõe, então, uma relação de parceria em que um sujeito que sente, que pensa, portanto, que diz, materializa o seu querer-dizer em um enunciado dirigido a outro sujeito, que igualmente pensa, sente, diz. Para isso, é necessário que os sujeitos se apropriem de uma série de capacidades linguístico-discursivas e cognitivas. Ser leitor, *compreender textos*, é também apropriar-se dessas capacidades e, para além de saber relacionar grafemas e fonemas, é interagir e engajar-se em um processo de construção de sentidos, “mergulhando” no querer-dizer do outro. Assim, trazer o outro para a terapia em linguagem, é proporcionar efeitos transformadores nos sujeitos que se desenvolvem nas/pelas práticas de linguagem.

Durante o processo de releitura de seu texto, fizemos com que D observasse que escreveu algumas palavras inexistentes na língua, como *rido e tarulho*, ou seja, fizemos com que ele visse que a simples releitura já faria com que percebesse possíveis inadequações do escrito.

Abaixo, a segunda versão produzida em conjunto com a terapeuta:

DANIEL – Eu não tive que achá-lo (rindo). Ele não se perdeu.

KAT – O que você quer dizer?

DANIEL – Prendi valente no porão (conta orgulhoso). Enquanto você estava na varanda corri para a porta lateral e me escondi debaixo da pia.

KAT – Você é mesmo um ratão! (escuta um barulho). Que barulho é esse?

DANIEL – Ah não, é um rato de verdade (fala gritando). Kat, cuidado!

KAT (sobe em cima da cadeira). Socorro!

DANIEL (morrendo de rir) – te enganei de novo!

KAT (pula em Daniel e fais cosegas nele) – Prepare-se para morrer de rir!

DANIEL – Kat por favor. Pare... Eu... não agüento.

KAT – Vai entregar os pontos? Tudo bem vou deixar você levantar agora.

DANIEL – obrigado. Ei, o que valente está fazendo ali?

KAT- Esqueça, não vou cair nessa outra vez.

[Valente fica mexendo embaixo da pia e rosnando]

KAT – Que estranho valente nunca rosna. Que você pegou aí garoto?

DANIEL – O que é kat?

KAT – acho que não é nada de especial. Acho que é só uma velha esponja. Olha como é pequena, redonda e maron-claro.

KAT (tenta tirar a esponja de valente e ele rosna).
– Valente, menino feio! (diz gritando).

KAT (segura a esponja perto do rosto) – Daniel olhe isso aqui. Nossa, não acredito nisso!

(12) [12/03/2009]: Produção textual de D.

4.7.1.4 A produção inicial de L

Ao contrário dos colegas, a primeira produção de L se deu no dia 19/03/09, porque ele não pôde estar presente no dia 12/03. Importante comentar que como o capítulo destinado a L era muito comprido, não foi possível terminá-lo individualmente. Desse modo, o processo foi finalizado em grupo. Nesta seção, apresentaremos a análise da parte realizada em conjunto com a terapeuta somente.

A seguir, o primeiro texto (completo) produzido por L, referente à reenunciação do capítulo cinco do romance:

(1)PAI – (meio atordoado) – O que aconteceu? Acho que estou bem, acho que

(2)quebrei o tornozelo.

(3)MÃE - Daniel ponha um pouco de gelo para seu pai. Kat, pegue uma bebida

(4)gelada para ele. Agora, querido, me conte o que aconteceu.

(5)[Kat – volta com o copo de água na mão]

(6)MÃE – (assustada) – Kat, você empurrou o seu pai?

(7)PAI – KAT, porque você empurrou a escada?

(8)KAT – O que? Não estou entendendo. – Eu não empurrei você. Eu nunca

(9)faria isso.

(10)MÃE – depois falamos sobre isso mocinha.

(11)KAT (falando sozinha) – mas que coisa estranha, Daniel e papai pensaram

(12)que eu empurrei eles (olha para a esponja que comecava a palpitar com

(13)força). Estou ficando com medo dessa coisa.

(14)MÃE (chama KAT para ir até a sala de visitas) – acho que seu pai só torceu

(15)o tornoselo.

(16)KAT (sentada na escrivania escrevendo) – Nossa esta lista de convidados

(17)para meu aniversário tem que estar pronta para sábado! (ouve daniel e carlo

(18) conversando). Daniel – Olhe só... parece uma espoja velha mas esta viva!

(19)Aposto que é uma criatura pré histórica, como o dinossauro.

- (20)KAT – (levanta de um salto e sai correndo do quarto) – Ei! (grita para seu
 (21)irmão). O que você está fazendo com isso? (aponta para a esponja) eu
 (22)joguei essa coisa fora.
 (23)DANIEL – eu achei esponja no lixo, isso é legal de mais para jogar fora.
 (24)parece uma esponja que diferença faz.
 (25)KAT – toda a diferença do mundo (fala irritada). isso não é uma esponja. Eu
 (26)pesquizei sobre esponjas na enciclopédia (tira um livro da partileira) você
 (27)divia ter deixado isso no lixo, de verdade.
 (13) [19/03/2009]: Produção textual de L.

No início do processo de escrita, L realiza sugestões a respeito da produção da peça:

(41) [19/03/2009]

T: Vamos começar a produzir nosso próprio roteiro?

L: Os outros já fizeram?

T: Sim, já começaram.

L: Por que que a gente não escreve a fala, só as falas que tem que falar? Ai eu escrevo só as falas do Carlo⁷⁰.

T: Você acha que seria possível colocar só as falas?

L: Seria. Seria possível.

T: Mas... Você lembra dos roteiros que a gente leu?

L: Lembro.

T: Tinha só fala?

L: É... É... Só fala? Só gente falando?

T: É. L, no roteiro só tem as falas dos personagens?

L: Acho que era...

T: E as ações? E o que eles têm que fazer na cena?

L: Verdade.

T: Dá pra por só fala?

L: Não dá.

Ao sugerir que cada integrante do grupo escrevesse só as falas que teriam de falar, L já demonstrou seu conhecimento acerca do gênero, ou seja, que já sabia que a peça de teatro escrita apresentava indicações delimitadas das falas dos personagens. No entanto, nós o levamos a um processo de reflexão para que recordasse que além das

⁷⁰ Vale mencionar que a representação dos personagens era constantemente negociada entre os meninos. Neste dia, L representaria Carlo.

falas, existiam também as indicações de cena. A propósito, tal reflexão foi instigada por perguntas que tinham o objetivo de provocar certos questionamentos. Assim, ao perguntarmos: *tinha só fala?* [nas peças lidas], L começou a refletir, provavelmente, lembrando das leituras e análises já realizadas, quando das peças lidas anteriormente. Com isso, responde com outras perguntas: *Só fala? Só gente falando?* Com a insistência da pergunta *No roteiro só tem as falas dos personagens?*, ele começou a titubear: *Acho que era...* Finalmente, as perguntas *E as ações? E o que eles têm que fazer na cena?* fizeram com que L lembrasse que a peça não era composta apenas por falas, mas também pelas indicações da movimentação no palco.

Importante considerar que as perguntas realizadas levaram L a repensar, a questionar, ora afirmar que era de uma forma, ora que era de outra, num processo de idas e vindas inerente à aprendizagem. Nossa postura de provocar reflexão por meio de questionamentos se sustentou na premissa de que o conhecimento é construído na relação interpessoal e que, portanto, não pode ser transmitido de sujeito a sujeito. O processo dialógico contribui para o desenvolvimento dos seus participantes, ao passo que a transmissão mecânica de conteúdos gera estagnação e repúdio por parte do aprendiz. Mais uma vez reiteramos que nosso objetivo em clínica é quebrar o padrão escolar de transmissão de conteúdos e favorecer processos reflexivos acerca da linguagem.

Dando prosseguimento, fomos, juntamente com L, pensando sobre as condições de produção da peça:

(42) [19/03/2009]

T: Antes de começar, diz uma coisa pra mim. Você vai escrever um roteiro para quem?

L: Pra quem?... Pro público!

T: Opa, falou bonito. Que público?

L: Que vai me ver!

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

L: Ninguém vai ler.

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

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

T: Então, primeira coisa antes de escrever: tô escrevendo pra quem ler? Essas pessoas vão ter que entender o que eu escrevi, então tenho que

tentar deixar tudo bem explicado: quem fala, pra quem fala, o que cada um tem que fazer, meu texto não pode ter pulos... não dá pra pular de um assunto pro outro assim... tem que ler o que escreveu e ver se ficou legal, aquilo que a gente já conversou e eu sempre tô falando... Quando tiver escrevendo pensa nos seus colegas que vão ler, então tem que deixar tudo bem explicado pra eles...

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

Desse modo, trazer à tona algo ignorado pela tradição escolar, a saber, o outro, a situação de produção de linguagem, a própria língua viva, é terapêutico, pois ao trazer o outro para a interação, ou melhor, ao adentrar às relações de sentido presentes na enunciação, estamos, como terapeutas, agindo para proporcionar experiências significativas em torno da linguagem e, conseqüentemente, aproximando o sujeito da linguagem escrita, nosso objetivo. Percebemos, no diálogo acima, que L já traz para a interação seu auditório, *o público* que assistiria a encenação da peça produzida, e isso, em termos terapêuticos, já representa um avanço; uma ação de compreensão. Essa *ação compreensiva* representa que o sujeito está 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.

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

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

Essas questões servem para nos auxiliar neste trabalho analítico. Podemos trazer essas considerações para a situação de mediação e aprendizagem estabelecida em nossa interação. No caso de L, por exemplo, qual poderia ser o significado da palavra *público/auditório social*? Oriundo da tradição escolar em que o aluno geralmente não é conduzido a mobilizar o seu querer-dizer, pois não tem a quem dizer, portanto, não tem razões para dizê-lo, o aluno não vê o público porque este público não existe ainda para ele. Para L, no início da terapia fonoaudiológica, a palavra *público* não tinha o sentido que foi adquirindo ao longo da intervenção terapêutica. Com o decorrer das sessões de terapia, em que juntos fomos realizando leituras e análises de textos, fomos gradativamente, e sempre, trabalhando com a noção de auditório do gênero e a tomando como horizonte para a produção escrita. Na fase mais inicial da terapia, poder-se-ia dizer que, provavelmente, a palavra *público* era palavra do outro (da terapeuta). Com o passar do tempo, nas sessões subsequentes, o *auditório* foi assumindo uma significação e se tornando palavra de L (*minha-palavra*) na medida em que ele a usava com propriedade, pois dava sentido a ela. Este fato pode ser observado, uma vez que L trouxe o público para a produção de seu discurso. Se formos pensar esquematicamente, então, a aprendizagem seguiria o seguinte movimento: palavra do outro > minha palavra – alheia/minha. Fechamos nossas considerações nos reportando às palavras de Geraldi (1998, p.67, grifo nosso) que, parafraseando Bakhtin, diz o seguinte:

[...] A língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações. Por isso, *a aquisição da linguagem* [oral], como salienta Bakhtin (1974), *dando-se pela internalização da palavra alheia* (a palavra do adulto, especialmente da mãe) *é também a internalização de uma compreensão de mundo*. As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. É

neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos nos sujeitos que somos, e com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras.

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

(43) [19/03/2009]

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

T: O que que aconteceu com o pai?

L: Não sei, não tá escrito.

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

[...]

L: Ele escorregou e caiu da escada.

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

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

T: Isso aí.

L: Agora T... eu ponho aqui “mãe” e a fala da mãe (3).

T: Isso.

L: T, precisa colocar que ela trouxe a água (5)?

T: Você acha importante colocar?

L: Acho.

T: Então coloca.

L: Se não é importante não é pra botar?

T: Que que é importante pra você?

L: Importante.. é aquilo que tem importância.. que é importante..

T: Tipo o quê?

L: Coisas importantes..

T: O que eu falei é que tem que ver o que é mais fundamental.. o que é mais.. importante mesmo pra história, sabe, pro acontecimento das

coisas..porque se for colocar tudo, vai ser outro livro.. o roteiro não pode ficar muito grande.. o teatro..a apresentação não deve passar de uma hora..

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

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

L: Ah, bom.

T: Ah bom, porquê? E se tivesse que decorar?

L: Ah, ruim.

T: Ah ruim, porquê?

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

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

[...]

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

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

T: Oh L, então, sem [o comprimido] você não para na cadeira? Olha o que cê tá dizendo... E aquele dia? [Dia em que L. veio à sessão sem tomar o medicamento]. No início ficou dizendo “não consigo”, “não consigo”, depois esqueceu da existência [do medicamento] e fez tudo igual.. tudo igualzinho.. Leu, escreveu, conversou, tudo igual.. [...] Pensa um pouco [...] faz um tempo eu tava num curso, aí quem tava dando o curso era um neurologista lá de SP, muito fera o cara, conhecido, sabe. Bom, ele tava alertando a gente, só tinha fono, então, ele tava dizendo pra gente saber diferenciar o que era hiperatividade de verdade[...]

L:[...]

T: É. Pra você ver.. num caso assim tudo bem... agora pensa em você e me diz.. Você é hiperativo? Você sentado aí na cadeira, lendo, escrevendo na boa, conversando comigo.. Você é hipertivo? Você tomou [um comprimido] de manhã pra ir pra

escola.. agora já acabou o efeito [do remédio⁷¹] e você continua do mesmo jeito, é ou não é?

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

[...]

(L escreve a indicação de cena e não coloca os parênteses) (5).

T: Ficou faltando o quê?

L: Falta nada.

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

L: E eu não fiz assim?

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

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

T: Por que entre parênteses?

L: Não sei não.

T: (explica)

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

Importante considerar também como L estava preocupado com o momento da encenação *vai ter que decorar todas as falas?* Podemos observar pelo episódio dialógico acima que sua preocupação na realidade estava ligada a uma autoimagem negativa. Como ele tomava três comprimidos de um medicamento para TDAH ao dia e, devido aos efeitos colaterais, sua neurologista (após alguma resistência) acabou reduzindo a dose para um comprimido ao dia, L estava tenso com o fato

⁷¹ O medicamento ingerido por L apresentava um efeito de 4 horas de duração no organismo. Vale comentar que o medicamento “promete” agir no controle dos sintomas por determinado período. Após o efeito, os sintomas voltam a aparecer.

de talvez não conseguir decorar as falas em decorrência da redução do medicamento. Como já mencionamos algumas vezes no decorrer deste trabalho, a função do terapeuta passa por desconstruções de posturas e atitudes construídas e enraizadas historicamente, vimos a necessidade de mostrarmos a L nossa postura frente ao uso da medicação em questão para que pelo menos ele começasse a refletir sobre a sua situação. A dificuldade em *desconstruir* a legitimidade do discurso médico⁷² é bastante grande, pois este profissional goza de um *status* de confiabilidade. Nós, fonoaudiólogos, temos de redimensionar dois discursos bastante influentes na vida dos nossos sujeitos/pacientes que são o discurso do médico e o discurso do professor (afeto à tradição). Isso demanda tempo, e um trabalho árduo, pois não é apenas conversando que conseguiremos mostrar ao sujeito/paciente seus potenciais e capacidades. Ao contrário, é mostrando que ele é capaz, que ele efetivamente consegue e pode se desenvolver de forma plena e satisfatória.

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

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

⁷² Vale comentar que o discurso dos médicos sobre o uso de medicamentos para o controle de sintomas, nos casos de supostos déficits de atenção, não é hegemônico. Ao contrário, muitos profissionais médicos, até mesmo especialistas em neurologia, são terminantemente contra o uso de medicamentos. Outros são contra o *uso indiscriminado* de medicamentos. Contudo, uma parcela desses profissionais adere ao uso indiscriminado. Nossa postura, enquanto terapeuta, é no sentido de levar o sujeito/paciente a refletir sobre sua condição de sujeito responsivo/crítico. Isso perpassa levá-lo a refletir sobre os discursos sociais que permeiam sua realidade.

refletir sobre a realidade social e ideológica da constituição da consciência juntamente com Bakhtin (2006, p.59):

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

O fato de L acreditar que possui um distúrbio de comportamento demonstra os valores assumidos de seu grupo social. Em seu discurso se faz presente a voz do médico, a voz do professor, a voz da mãe que certamente também está atravessada pelo discurso do médico, pelo discurso do professor. O fato de o enunciado de L apontar para um campo de forças discursivas nos conduz a acreditar que ao assumir uma postura dessa natureza (de alguém que possui um problema comportamental, de aprendizagem), o sujeito tende a se colocar nessa posição e nela permanecer. É responsabilidade do terapeuta ressignificar noções cristalizadas por discursos que se dizem científicos. Berberian (2006, p.849), ao analisar a situação das crianças que são encaminhadas a atendimento clínico, diz que:

[...] na maioria dos casos, esses significados fazem crer que os distúrbios de leitura e escrita se configuram e se justificam por um mau funcionamento do cérebro, do ouvido, do olho, da mão. Implicados numa lógica que naturaliza o fracasso escolar, tais significados devem ser revistos com novos sentidos, uma vez que a criança, aprisionada nessa lógica, passa a tratá-la como sua e única realidade. Se se admite que a noção de incompetência é, muitas vezes, incorporada pela criança como um dado de realidade, em consequência de pressões e de ingerências sociais e políticas, sabe-se que a identificação ou a denúncia de tal fato não é

suficiente para reverter a lógica que imputa à criança e à sua família o fracasso escolar. Embora se reconheça que esse problema envolva aspectos estruturais da sociedade, também se reconhece a necessidade de intervenções que incidam do mesmo modo na sua dimensão particular. A abordagem clínica que se pretende delinear sustenta-se na análise da singularidade do sujeito, da estreita vinculação que esse sujeito estabelece com o coletivo e na complexidade que o sujeito e o coletivo estão implicados. Partindo dessas premissas, entendendo-se que o processo clínico fonoaudiológico deva ser conduzido de forma que a criança passe a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita e a ter condições de dominar as suas diferentes dimensões, até apropriar-se dessa modalidade de linguagem. Tal processo, mediante as contradições e complexidades históricas que o limita, pode representar uma oposição à lógica do fracasso escolar e às suas possíveis implicações.

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

Após a conversa sobre a medicação, L demonstrou um instante de reflexão, ficou nos olhando em silêncio, abaixou a cabeça e continuou realizando seu trabalho. Não tocamos mais neste assunto nesse dia.

Quanto à peça, L não se recordava que as indicações deveriam estar entre parênteses, no entanto, sabia o motivo pelo qual os verbos deveriam estar no tempo presente.

Durante a interação fomos ainda descobrindo outras hipóteses de L relacionadas ao processo de criação:

(44) [19/03/2009]

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

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

L: Ela falando sozinha lá no palco?

T: Você não fala sozinho de vez em quando?

L: Eu não!

T: Pois eu falo.

L: Eu não tô doido.

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

L: (silêncio)

T: O D também veio com essa... Tem que ver que os personagens não são vocês... vocês não são os personagens... Que nem eu falei pro D, a J pode achar coisa de doido falar sozinho e a Kat achar normal...

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

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

L: Nada. Dentro da cabeça?

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

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

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

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

T: Tá vendo!

Observamos no discurso de L algo que já tínhamos visto no discurso de D, o fato de eles terem certa dificuldade em se distanciar, no ato da escrita, dos personagens. Possivelmente pela simples razão de eles mesmos terem de representar os papéis operavam com a linguagem em uma espécie de encarnação do personagem. A fim de provocar o distanciamento necessário à atividade de criação, fomos mostrando aos integrantes do grupo que eles na realidade iriam realizar um trabalho de representação e que, do mesmo modo, com a escrita da peça, eles estavam escrevendo as falas dos personagens, estavam montando as ações dos personagens e não as deles mesmos. Sobre a atividade do autor-criador Bakhtin (2008, p.57-58) diz o seguinte:

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

Intentamos provocar reflexões sobre o sentido do distanciamento autor/obra a fim de evitar que eles confundissem o trabalho de (re)criação/reenunciação com a expressão de enunciados/attitudes pessoais. Podemos observar que L parece compreender o que estávamos querendo dizer, tanto que comenta que o Carlo sabia andar de bicicleta e ele não, demonstrando já estar se distanciando de seu personagem. A propósito, trouxemos o episódio da bicicleta para que ele se recordasse como vivenciamos as cenas em nossas mentes e que, por esse motivo, os personagens eram ativos e, porque não, “vivos” dentro de nós.

Continuamos o processo de produção sempre observando as atitudes de L frente a seu processo de escrita:

(45) [19/03/2009]

L: (escreve uma boa parte do texto, tudo em uma indicação só e depois apaga tudo).

T: Por que tá apagando? Tá certo.

L: Não. Essa parte não pode ir porque é de livro, não de roteiro.

T: Mas você fez no presente direitinho, não tinha problema.

L: (pula para a parte em que a Kat está fazendo sua lista de aniversário, escreve, apaga, coloca “apontou”, apaga e coloca “aponta”).

T: (lê um trecho). Aquela parte que você apagou fez falta. Olha só. Aqui a Kat dá um grito quando vê a esponja, quem lê não vai entender porque, você tinha que ter dito que ela tinha jogado a esponja fora e que a esponja apareceu, por isso o pavor dela. E agora?

L: Tem que fazer de novo?

T: Não. Vamos dar um jeito [...] Tá aqui. É só colocar a Kat falando pro Daniel que tinha jogado a esponja fora, depois o Daniel falando que achou a esponja no lixo.

L: Tá.

L havia escrito uma grande parte narrada do romance em forma de indicação de cena, mas apagou dizendo que aquela parte era de livro e não de peça. Achamos interessante o fato de ele estar se transportando de um discurso para outro de forma bastante atenta e comprometida. A extensão da indicação fez com que L estranhasse a composição de seu roteiro, pois em todas as peças que havíamos lido as indicações de cena eram relativamente curtas, sempre intercaladas com diálogos. Então, após observar que a indicação era longa e mesmo a tendo realizado de forma correta, inclusive com o tempo verbal no presente, ele apagou tudo e se dirigiu ao próximo diálogo do capítulo sem se dar conta que a progressão temática do escrito ficaria comprometida. Após ler o escrito de L, nós o alertamos que a perda da informação que ele havia colocado e apagado (que mostrava que a personagem havia jogado a esponja fora) estava prejudicando o entendimento do desenrolar do enredo, já que se Kat se assustava ao ver seu irmão com a esponja é em decorrência de algo que havia acontecido anteriormente e que deveria ter sido explicitado. L, ao se dar conta do ocorrido, pergunta se teria de fazer novamente, mas em conjunto com a terapeuta, operando sobre a linguagem, arruma uma forma de avisar ao leitor que a personagem havia se livrado da esponja, por isso seu espanto ao vê-la novamente com o irmão.

4.7.1.5 A produção inicial de ED

Abaixo apresentamos a primeira produção de ED, realizada em sessão individual no dia 12/03/2009. Este roteiro é referente à reenunciação do capítulo 7 do romance.

- (1)Mãe – Ketí 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 (anzela 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.
- (14) [12/03/2009]: Produção textual de ED.

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 anteriores 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:

(46) [12/03/2009]

T: Vamos começar?

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

T: Isso, é isso mesmo. Você lembra porque 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 roteiro 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 demonstravam isso. Por exemplo, no início da leitura do romance *Goosebumps* ele associava a forma de dizer do personagem ao conteúdo de sua fala. Chegamos a citar neste trabalho uma das perguntas de ED durante o processo de leitura do livro: *Não entendo, como Daniel pode dizer fique quieto eu gritei?*, sendo que no romance o *eu gritei* era a forma como o personagem disse *fique quieto!* Esse fator, o desconhecimento do gênero escrito pela própria falta de vivência com o gênero, unido a pouca fluência na leitura, dificultavam 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. O fato de ele ter dito que era mais fácil reconhecer o personagem pela leitura da peça também 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. Não se trata, entretanto, de

aprendizagem de conceitos simplesmente; 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”, e que a expressividade de suas falas pode mostrar o sentido do que dizem, 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 que refletindo) em torno do objeto do conhecimento, perguntamos se ED sabia o motivo de as indicações serem apresentadas de maneiras distintas:

(47) [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 (risos).

ED: Também tem que por 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.. é. As 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 *dai 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 com ambos os gêneros. Ele mesmo relatou que na leitura das peças se percebia imediatamente quem estava enunciando ao passo que no romance (como nas palavras dele, em (46),: *no livro fala, fala, dai que a gente vê*) a identificação do personagem

nem sempre acontecia de forma imediata. Além desses conhecimentos, ED revela outros como o de que nas microrubricas devem estar descritos o estado emocional dos personagens: *também tem que por se a pessoa tá triste, tá feliz...* Neste ponto podemos entrar naquele já citado esquema, que a nosso ver, pode ser utilizado na compreensão das situações de mediação e aprendizagem: palavra do outro > minha palavra (minha/alheia ou alheia/minha). O fato de ED trazer de situações vivenciadas anteriormente um conhecimento que não tinha e que agora possui (a saber, a marcação das microrubricas subjetivas – expressividade na fala dos personagens), mostra que o conhecimento social passou a ser de seu conhecimento. 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 assuma 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 se questiona se aquele estilo de discurso poderia interessar a outros sujeitos que não integrantes de uma esfera particular. Inclusive, pudemos supor que ele realizou esta 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:

(48) [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 (ênfatisa) 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...

T: Ok.

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 (da terapeuta), e logo em seguida demonstrando que efetivamente havia se lembrado do porquê das indicações de cena terem de estar no tempo presente, ele mostrou ter se apropriado de conhecimentos discursivos.

Trazer a comparação da peça com o romance demonstrou ter sido esse um fator significativo e gerador de aprendizagem. Percebemos que todos os sujeitos 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 foi/está se transformando em alguém se impõe como um sujeito que produz textos, pois tem uma razão, um porquê escrever, pois tem 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:

(49) [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 em voz alta).

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.. Se o texto ficar sem pé nem cabeça ninguém vai querer ler porque não vai entender nada.. 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, mas 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 linguageira eficiente, que como já comentando neste estudo, corresponde a produzir um texto que permita ao leitor a formação do sentido. Desse modo, 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 deste saber, pode se constituir na interação clínica em um lugar de transformação de *processos interacionais* (conquistados em conjunto com o outro) em *processos autônomo-interacionais* (produzidos sem ajuda do outro, mas produzidos para um outro/em decorrência da existência do outro). 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 autônomo-interativa*. 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 parta 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 representa um acesso quase que natural a aprendizagem 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 quase precárias e 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.

(50) [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 Jéssica 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:

(51) [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.. Sim por que pode gerar a dúvida: caiu a árvore perto de quem? Quem é esse dela? Com o nome facilita tudo. O objetivo do roteiro é facilitar pra encenar senão deixava igual o livro.. Quando tem o nome no canto, tranquilo, a gente já sabe que tudo que tá no parênteses tem a ver com o personagem que tá indicado no canto.. é ele que fala..é ele que faz.. mas na indicação geral.. quando o nome não vai no canto aí tem que colocar na indicação.. Que nem quando eu falei Kat e Daniel tão indo pra escola..
- ED:** (finaliza com a escrita de uma fala de Kat, coloca a indicação de forma adequada).

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 desenvolva 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, visando o desenvolvimento, fornecemos pistas para que ele mesmo descobrisse

como resolver suas dúvidas. Nosso papel, então, assumindo a condição de *outro* da linguagem é o de provocar reflexões em torno do objeto. Percebemos que esta atitude na terapia é/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 das capacidades discursivas e linguísticas de ED. 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. ED finalizou sua produção de forma autônoma e correta e já manifestando conhecimentos suficientes para continuar suas produções em conjunto com seus colegas, auxiliando-os, inclusive, e sendo por eles ajudado, assunto que abordaremos na próxima seção: o processo de produção do roteiro em grupo.

4.7.2 A interlocução em terapia fonoaudiológica: atendimento em grupo

Nesta seção apresentamos episódios dialógicos que foram mais representativos no sentido de demonstrar de que forma os sujeitos em situação de atendimento em grupo ensinam e aprendem uns com os outros (reciprocidade). Desse modo, pretendemos compreender como os conhecimentos acerca da leitura e da escrita podem ser construídos entre/pelos sujeitos no processo de terapia em grupo. Além disso, apresentamos também trechos de textos produzidos, decorrentes de reflexões conjuntas.

Esta seção se subdivide em duas subseções. Na seção 4.7.2.1, apresentamos algumas questões que foram discutidas com os sujeitos com vistas a contextualizar o processo de produção em grupo da peça de teatro, ou seja, de explicitar as condições de produção escrita. Na subseção seguinte, então, iniciamos a análise e descrição do processo de escrita da peça em grupo.

4.7.2.1 Contextualizando a produção escrita da peça de teatro em situação de terapia em grupo

Depois de finalizada a produção textual da primeira parte da peça⁷³, que fora realizada em sessões individuais, e antes que déssemos seguimento ao processo de construção conjunta da peça, lançamos, nos instantes iniciais da sessão, algumas perguntas⁷⁴ para os sujeitos, muitas das quais já haviam sido realizadas em sessões anteriores e que foram, portanto, retomadas, e outras que ainda não haviam sido feitas, com o objetivo de problematizar novamente as condições de produção do gênero em questão. Retomamos durante todo o processo de escrita, mediado pela noção de gêneros, considerações tratadas previamente, pois concebemos o processo de aprendizagem como um fenômeno que requer constantes retornos ao objeto do conhecimento, uma vez que este pode não se dar a conhecer de forma imediata. Apresentamos, a seguir, as questões formuladas e alguns excertos de comentários dos sujeitos:

1. Para quem você está escrevendo esta peça de teatro?
2. Qual é o objetivo da sua escrita? Para quê você está escrevendo uma peça?
3. Sobre o que trata a história que você está contando?
4. Em que época se passa a história?
5. Em que lugar?
6. Você está realizando uma adaptação, ou seja, está transformando a *forma de contar* de uma história. Como é essa passagem da linguagem do livro para a linguagem de roteiro?
7. Você gostaria que houvesse alguma mudança substancial no desenvolvimento ou no desfecho da história original? Quais são suas sugestões?

⁷³ Apenas reprisando, cada sujeito realizou nessa primeira parte a renúncia de um capítulo do romance.

⁷⁴ Importante comentar que as perguntas foram respondidas oralmente pelos sujeitos durante o período de atendimento que ocorreu no dia 19/03/2009. As discussões foram tratadas nos instantes iniciais desta primeira sessão em que iniciamos a *produção em grupo da peça*. Após a discussão, partimos para o processo de escrita (descrita na subseção seguinte). Lembramos, conforme consta em nossa metodologia, que os 29 capítulos do romance foram divididos entre os sujeitos para que realizassem o processo de renúncia. Esse processo aconteceu em sessões individuais (terapeuta e paciente) e em sessões grupais (terapeuta e participantes do grupo de terapia). Somente após a renúncia de todos os capítulos é que partimos para a junção das partes em uma peça, algo explicitado mais adiante no decorrer deste trabalho.

8. Onde seu texto será publicado?
9. Quando seu texto será publicado?
10. Que tipo de impacto você acha que causará nas pessoas que assistirem/lerem seu trabalho⁷⁵?
11. O seu roteiro se enquadra em qual modalidade: comédia, tragédia, drama ou outro? Explique.
12. Você teve participação na escolha do título? Se não teve, que título escolheria e por quê. Existe relação do título com a história?
13. Como você se sentiu ao produzir a primeira parte do roteiro?
14. Você gostaria de produzir outros roteiros? O que acha de escrever um roteiro de uma história totalmente sua?

Iniciamos a sessão da terapia com a já conhecida pergunta (1) *Para quem você está escrevendo esta peça de teatro?*, que foi rapidamente respondida pelos sujeitos, uma vez que o público da peça a ser encenada já estava pré-definido, que era, àquela época, as crianças hospitalizadas e também as atendidas no ambulatório de leitura e escrita. No entanto, eles não se lembraram que estavam, em um primeiro momento, produzindo a peça para eles mesmos, uma vez que seriam os atores que encenariam a peça. As perguntas (2), (3), (4) e (5) foram discutidas rapidamente e também não apresentaram problemas nas respostas, visto que haviam sido constantemente tratadas no decorrer das sessões anteriores em que trabalhamos os processos de leitura e produção textual com o gênero peça de teatro.

Na questão (6), *Você está realizando uma adaptação, ou seja, está transformando a forma de contar de uma história. Como é essa passagem da linguagem do livro para a linguagem de roteiro?*, quando indagamos a respeito das diferenças entre os gêneros em estudo, J comentou: *é que livro tá no passado e roteiro tá no presente*. M disse que *no roteiro aparece o nome de quem tá falando e no livro não*. Nesse momento da interlocução dissemos a ele que no livro, mais especificamente, no romance, também aparecia o nome do personagem só que de forma diferente da do roteiro. Na realidade, o que M estava querendo demonstrar é que em ambos os gêneros as indicações dos personagens ocorrem de formas distintas, uma vez que atendem a funções distintas no texto. ED, por sua vez, concluiu dizendo que *no*

⁷⁵ Lembramos que o objetivo final do processo de escrita era a encenação e publicação da parte escrita em site da internet.

roteiro mil vezes mais fácil, referindo-se à facilidade de identificação imediata do personagem ser maior no roteiro que no romance. Quando lemos um trecho do romance e outro do roteiro, buscando a comparação na identificação dos personagens, ED retrucou: *tá vindo, no livro tem que pensar*. Explicamos que às vezes a indicação do personagem está no contexto da conversa e M, compenetrado em suas reflexões em torno da materialização textual distinta da indicação dos personagens nos gêneros em foco, concluiu: *Não é sempre que tem Kat perguntou, Daniel perguntou, a mãe disse... nem sempre tem. No roteiro tem sempre*.

Com relação a possíveis mudanças no texto original (7), ED disse: *eu tirava aquela batata com dentes que aparece no final*. Esse enunciado de ED estabelece relações dialógicas com o romance lido, mais especificamente com o trecho final da história, em que após a família se livrar do objeto do mal e acontecer o esperado *final feliz*, Valente, o cachorro, mexe novamente embaixo da pia e aparece outro objeto, em forma de batata com dentes. Pelo enredo da história infere-se que esse objeto fosse também detentor do azar. Percebemos que os sujeitos ficaram incomodados com o fato de a história ter perdido o encanto de um desfecho feliz, comum aos contos de fadas e novelas, por exemplo. Desse modo, todos falaram que na adaptação realizada gostariam de modificar essa parte do romance. ED, encerrando o debate, apresentou suas conclusões: *porque fica meio chato, depois não fala o que acontece, eles se livram do gcool aí vem a batata....* Dissemos a eles que esse era um recurso muito usado, o de deixar o final em aberto e gerar certo suspense, com o intuito de vender a sequência do livro ou do filme, e que eles, se quisessem realizar uma continuação da peça cujo título poderia ser, por exemplo, *Gcool 2, o retorno da esponja malvada*, este seria um recurso interessante. Mas, mesmo assim, eles estavam decididos a reinterpretar o desfecho do romance.

A pergunta (10), por sua vez, foi respondida rapidamente pelo grupo: disseram que o trabalho produzido causaria divertimento e medo se fosse visto por crianças e pré-adolescentes, mas se visto por adultos não causaria medo, uma vez que as pessoas logo descobririam que não existem *gools*, que se tratava de ficção. Dissemos a eles que muitas vezes, mesmo sabendo que o fato não é real, em determinadas situações, somos levados a ter medo, mesmo em livros ou filmes, uma vez que imaginamos as cenas acontecendo. Demos seguimento ao processo com a pergunta (11), que também já havia sido tratada em sessões anteriores. Todos disseram que se tratava de um drama e justificaram sua posição; apenas L disse que era uma tragédia, porque, segundo ele, *eles* [os personagens] *se dão mal*, talvez por se reportar ao episódio do

aparecimento da *batata*. No entanto, todos os demais sujeitos relativizaram este episódio e consideraram que, de fato, tratava-se de um drama, uma vez que no final os personagens se livraram do motivo do conflito.

A questão seguinte (12), que perguntava se eles haviam participado da escolha do título e, se não, que título escolheriam, revelou que a escolha do título da peça havia sido de ED⁷⁶, e que os demais tinham outras sugestões. Assim, J sugeriu *O dia do azar* e *M A coisa debaixo da pia*. Como não estavam chegando a um acordo, dissemos que teríamos de realizar uma votação que, na realidade, não foi necessária, pois eles acabaram entrando em acordo que o título seria *GROOL* mesmo, como já havia sido sugerido na sessão do dia 15/01/2009. Sobre como se sentiram ao produzir a primeira parte do roteiro (13), D e L responderam que *normal*. J disse: *legal, gostei!* e M disse: *me senti autor*, revelando que estava se sentindo discursivamente na posição de autoria do gênero em questão.

Na última questão (14), nós perguntamos se eles gostariam de produzir outros roteiros, ou melhor, outro roteiro que não fosse um trabalho de adaptação/reenunção de uma obra já existente. J disse *eu sim!*, ED disse *eu não!* e M *talvez*; três diferentes respostas, ao passo que os demais responderam em um primeiro momento com o silêncio. Em seguida ED completou: *ler sim, gosto mais de ler... ler roteiro sim, é mais fácil, a gente já vê logo quem tá falando...* Percebemos que o fato de ED dizer que *ler sim* representou um avanço na sua relação com a leitura, se considerarmos que no início do processo terapêutico ele se reportava às atividades de leitura e escrita como algo negativo e rejeitava ambas as práticas. Percebemos, do mesmo modo, que a insistência de ED em verbalizar a maior facilidade de identificação dos personagens e, por isso, sua afeição pela leitura das peças, mostrou que ele estava se revelando um leitor em potencial, na medida em que sua relação negativa com a leitura estava sendo ressignificada por ele mesmo. Como nas peças de teatro a visualização das falas e das ações dos personagens ocorre de forma mais explícita, foi mais fácil construir a significação necessária ao ato de ler, levando-o a apreciar mais a leitura de peças do que de romances ou contos.

Para conhecermos também o horizonte apreciativo de L e D, que inicialmente responderam-nos por meio do silêncio, realizamos

⁷⁶ Esta questão já havia sido discutida na sessão do dia 15/01/2009 quando ainda estávamos lendo o romance *Goosebumps*. J havia puxado a questão com a seguinte pergunta: Na nossa peça vamos dar um nome diferente?

novamente a pergunta direcionada para eles, e obtivemos as seguintes respostas: L *só se for pra apresentar, pra mim apresentar, não pros outros, tá? Mas também terror, se for pra escrever terror, eu sim, aceito.* E D, por seu turno, disse que *também gosto mais de ler, escrever não.* Enfatizamos mais uma vez que os sujeitos já estavam tomando atitudes de leitores e escritores/autores, posicionando-se como sujeitos capazes de ler, escrever, enfim, de interagir por meio da linguagem escrita. Após as perguntas, iniciamos a construção conjunta da peça, como abordada na subseção seguinte.

4.7.2.2 A produção da peça de teatro em grupo

Ao pensarmos na formação de um grupo de sujeitos para receberem atendimento fonoaudiológico e, em especial, para receberem atendimento na área de leitura e escrita, tivemos de nos voltar, antes do início deste trabalho terapêutico, para algumas reflexões que foram norteadoras de nossa escolha pela formação do grupo. Primeiramente, é importante ressaltar que antes mesmo da formação dos integrantes do grupo, que a opção por essa forma de atendimento advém de nossa concepção de linguagem como um fato interacional, dialógico, ideológico e, portanto, eminentemente social, e como *lugar* da constituição do sujeito. Por essa razão, salientamos que não pensamos no grupo como uma forma de atendimento à grande demanda na área, mas como um recurso terapêutico, uma vez que é nas e pelas relações interpessoais mediadas pela linguagem que os sujeitos se constituem, interagem e constroem seu conhecimento sobre a linguagem. Consideramos a aprendizagem um processo que se concretiza na relação com o outro e, pensando desse modo, temos no grupo terapêutico um potencializador da aprendizagem, já que as experiências compartilhadas em torno do objeto (linguagem) tendem a repercutir positivamente e gerar ganhos (aprendizagem, proficiência) linguístico-discursivos para os todos os participantes do grupo. O próprio trabalho na perspectiva teórica dos gêneros do discurso aponta para a perspectiva do trabalho em grupo, já que nessa teoria subjaz uma concepção de linguagem que toma a língua como uma realidade concreta, portanto, social, bem como considera que o conhecimento sobre a linguagem constitui-se na relação com o outro.

Partindo das questões epistemológicas para a formação do grupo terapêutico tratado nesta pesquisa, apresentamos algumas questões que

foram/são norteadoras de nossa prática profissional e que refletiram na formação do grupo terapêutico foco desta pesquisa. Essas questões foram elaboradas por Machado (2007, p.4, grifo nosso) e serviram/servem como balizas para nossas indagações acerca da formação de um grupo terapêutico. São elas: Todo sujeito pode ser atendido em grupo? Todo sujeito pode ser colocado em qualquer grupo? Até quantos sujeitos um grupo suporta sem que se perca a efetividade da terapia? Uma vez formado o grupo, existe a possibilidade da entrada de novos integrantes, ou seja, a formação grupal pode ser do tipo aberta? O grupo deve ter uma duração pré-determinada? Qual deve ser a duração de cada encontro? Com que frequência o grupo deve se reunir? *Qual a função do fonoaudiólogo como mediador de experiências realizadas em grupo?* Nosso objetivo neste trabalho não é, de forma alguma, responder a essas questões, dado que elas já foram respondidas pela autora em seu trabalho de dissertação de mestrado⁷⁷, e também porque esse é o objetivo principal que conduz nossa reflexão como terapeuta: buscar compreender o processo de formação de conhecimentos em linguagem construídos a partir da interação em grupo: grupo-terapeuta; sujeito/paciente-terapeuta; sujeito/paciente-sujeito/paciente. No entanto, dada a necessidade de justificar como se constituiu o grupo terapêutico desta pesquisa, teceremos alguns comentários referentes às questões acima e que refletem nossa experiência clínica.

Em nossa prática percebemos que todo sujeito pode ser atendido em grupo, no entanto, levando em conta a singularidade dos sujeitos, temos de considerar a dimensão do grupo; alguns sujeitos precisam, em um primeiro momento, serem atendidos em pequenos grupos (duplas ou trios). Ainda, considerada a efetividade do atendimento e a atenção individualizada que cada participante do grupo requer, atendemos no máximo seis sujeitos por grupo (acreditamos ser este um critério variável e decorrente das possibilidades do terapeuta). Os grupos em geral são fechados, mas este não é um critério rigoroso, ou seja, pode ser admitida a entrada de outros participantes, consideradas algumas condições. Nosso trabalho com os gêneros do discurso como mediadores na construção da competência em leitura e escrita, vem demonstrando que essa proposta de ação terapêutica dificulta a entrada de novos integrantes durante o processo de atendimento de um dado grupo, uma vez que a escolha de um gênero, em consonância com as necessidades

⁷⁷ Para maiores detalhes consultar a obra da autora: MACHADO, M L A. *Grupo de linguagem escrita: uma proposta de intervenção fonoaudiológica*. DISSERTAÇÃO de mestrado. Curitiba: UniversidadeTuiuti do Paraná, 2007.

do grupo, conduz a elaboração de um conjunto de atividades interrelacionadas.

Os encontros em geral são semanais e duram em torno de duas horas. Também não tem duração determinada, uma vez que os membros vão recebendo alta conforme a situação individual de proficiência de cada um. O mais importante, sob o nosso ponto de vista, com relação à formação do grupo, é a diversidade constitutiva. Não podemos falar, em situação de terapia, em grupo homogêneo, aliás, esse nem seria o objetivo, visto que aprendemos com a diversidade, com a heterogeneidade. A esse respeito trazemos as palavras de Machado (2007, p.23):

A partir da concepção sócio-histórica, cujo foco deixa de ser a patologia e seus sintomas, o grupo é visto como uma relação social dinâmica e não comporta, portanto, a noção de homogeneidade em relação aos sintomas manifestos. Parte-se do pressuposto que os sintomas são produzidos de forma única, singular, e, portanto, não existem grupos homogêneos, mesmo que a queixa que conduza os sujeitos à terapia grupal se apresente de forma semelhante. Portanto, a presença de sujeitos com queixas em torno de problemáticas parecidas não pode ser considerada, por si só, positiva ou negativa para a constituição e funcionamento grupal. Tal presença pode inclusive possibilitar reflexões a respeito de como se constitui a problemática e suas representações, entendendo que pode haver pontos comuns e diferentes que fazem parte da constituição da queixa e do sintoma.

Não formamos, portanto, um grupo homogêneo neste estudo pelo simples fato de que apresentam queixas em comum. Os sujeitos são únicos e, dessa forma, é que são concebidos. A respeito da singularidade dos sujeitos, diz Faraco (2009b, p.86-87) que cada ser humano ocupa um único lugar, uma vez que cada ser responde às suas condições objetivas de forma distinta do outro. “Pode-se dizer que para o Círculo [de Bakhtin], o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser)”.

Acreditamos, entretanto, que a faixa etária pode se constituir em um critério importante em relação à formação do grupo, não porque conduz a uma homogeneidade, mas porque tende a unir sujeitos com interesses em comum. Este, aliás, foi um dos critérios de seleção dos participantes desta pesquisa. O que buscamos é a harmonia do grupo, ou melhor, um grupo de pessoas que estejam unidas em prol do compartilhamento, da união, das melhorias, dos interesses em comum, dos conflitos que geram desenvolvimento e, principalmente, das trocas de vivências e conhecimentos geradoras de aprendizagem, porque aprendemos com o outro e para o outro; porque é no outro e pelo outro que nos constituímos, construímos nosso discurso e atribuímos sentido a outros discursos.

Após realizadas estas considerações acerca da formação do grupo, iremos, a seguir, apresentar episódios das interações que resultaram, por meio da elaboração da peça de teatro, na construção de conhecimentos em conjunto.

O desenvolvimento do processo de conhecimento e proficiência em leitura e escrita no grupo terapêutico, mais especificamente, o processo de apropriação da leitura e escrita do gênero peça de teatro, é o ponto norteador desta seção. Para tanto, começamos apresentando um episódio em que J entra em discussão com seus colegas, pois fica em dúvida com relação a uma indicação de personagens. Nessa indicação, dois personagens falariam ao mesmo tempo, seguindo a adaptação do diálogo presente no livro, conforme se pode observar no trecho: – *Sumiu?* – *Daniel e eu gritamos ao mesmo tempo*. Como esta foi uma situação inusitada durante o trabalho com a produção escrita da peça de teatro, J não sabia de que forma proceder e então refletiu com seus colegas de grupo:

(52) [19/03/2009]: Referente à reenunciação do capítulo 10 do romance.

J: T, como eu faço aqui? São dois falando junto.

T: Quem tá falando junto?

J: A Kat e o Daniel.

T: Tão falando o quê?

J: Sumiu? É que o Valente sumiu.

T: Como é que você acha que é?

J: Não sei..Tudo que eu te pergunto, tu me pergunta! Se eu tô perguntando é porque eu não sei! (tom de brava)

T: Eu só quero saber se você tem ideia de como é, J. Às vezes não é que a gente não sabe, às vezes a

gente acha que não é do jeito que a gente imagina, só isso. Já cansei de te perguntar o que você tinha me perguntado e você sabia a resposta. (Olha para o grupo) alguém sabe?

(Silêncio)

D: Bota: Kat, Daniel.

M: Põe Kat dizendo *sumiu* (faz com voz fina) e Daniel falando *sumiu* (fala com voz grossa), não tem que por igual do livro, põe cada um falando...

T: Seus colegas ajudaram, agora você decide.

A interação acima pode ser interpretada à luz das posições de Geraldi (1997), que diz que toda relação intersubjetiva pressupõe um *eu* e um *tu*, sujeitos do discurso, situados em uma determinada formação social (ou, em uma posição mais bakhtiniana, em uma dada situação social de interação de uma dada esfera social). “Daí compreender a linguagem como trabalho constitutivo dos sistemas de referências⁷⁸ e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam” (p.14). É possível observar no enunciado dos sujeitos uma ação de linguagem conjunta. Dado a dúvida de J, M e D apresentaram estratégias possíveis para que ela resolvesse seu impasse. Percebemos que na situação de interação em grupo de terapia foram se construindo possíveis estratégias de escrita para as dúvidas apontadas por J na interlocução. Foram apresentadas não uma, mas duas possíveis soluções para o problema de J e ela pôde ainda refletir sobre qual a mais adequada a seu projeto discursivo.

Nossa participação (da terapeuta), no caso acima, foi o de apenas sugerir ao grupo uma possível solução e também criar um processo de interlocução com J de modo que ela pudesse construir uma possível resposta. A propósito, sua contrapalavra *...se eu tô perguntando é porque eu não sei...* em resposta à nossa pergunta deu a entender que ela se recusava a refletir naquele momento; sua palavra demonstrou a voz de alguém que estava dizendo que *não sabia*, que perguntava porque *não sabia*; que estava acostumada a receber respostas prontas, conteúdos acabados, transferidos, de alguém que não é levada a pensar, a criticar. Seu tom revelou uma concepção pré-formada de que quem pergunta é o aluno⁷⁹ e de quem responde é o professor, e que, em vista dessa

⁷⁸ Sistemas de referências são, conforme Geraldi (1997), uma organização não formal de modos de ver e compreender o mundo, explicitada em uma determinada cultura histórica.

⁷⁹ Toda vez que utilizamos o termo *aluno* estamos nos referindo ao sujeito da escola. Percebemos, durante nossas interações terapêuticas, que o sujeito aluno se faz presente também

concepção, culturalmente determinada, ela acredite que os aprendizes não têm de ficar respondendo perguntas (exceto em situação de avaliação formal – as ditas provas). Em outro extremo, pode demonstrar também uma inquietação de alguém que se vê em outra posição, num deslocamento de lugar, de um ser passivo para um sujeito atuante, ativo em seu processo de aprender; as mudanças tendem a gerar certas inquietações. Ao dizermos para J que já havíamos presenciado inúmeros episódios em que ela inicialmente dizia não saber a resposta para suas dúvidas e depois, após nosso questionamento, construía a resposta, estávamos objetivando que ela ampliasse a consciência sobre suas capacidades, sobretudo, capacidades de reflexão e busca autônoma das respostas para suas indagações.

Outra observação referente ao episódio acima diz respeito ao enunciado de M: *não tem que por igual do livro, põe cada um falando*. Seu discurso demonstrou o quanto ele se apropriou do processo de produção de uma peça teatral e, neste caso específico, por meio da reenunciação de um romance, pois trouxe para a interação discussões realizadas em outras sessões, em que havíamos dito que na realidade eles realizariam uma adaptação, não uma transcrição literal do romance. Podemos, na análise dessa passagem, trazer à análise a discussão de Bakhtin acerca do processo de apropriação do discurso do outro. Segundo o autor, “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma luta dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 379). O conhecimento expresso no enunciado de M *não tem que por igual do livro*, pode-se inferir, pelo acompanhamento do grupo, que não fazia parte do conhecimento dele antes do processo terapêutico e, portanto, *não lhe pertencia*. A partir do momento que toma significação e entra em seu discurso a palavra do outro, e o conhecimento que ela traz, passa a lhe pertencer e ser também sua (minha/alheia), quebrando-se as fronteiras entre a palavra do outro e a palavra dele. Ao usar o conhecimento construído sobre o processo de adaptação das falas dos personagens do romance para a peça de teatro, M se constitui na relação dialógica, pois compartilha o saber, e nesse processo, também se completa, pois não apenas recebe o discurso do outro (terapeuta), mas também o partilha com o outro (participantes do

na clínica. Ambas as esferas se afetam. As interações que constituem o *sujeito/aluno* e sua aprendizagem na escola emergem nas interações na clínica, do mesmo modo que a constituição do *sujeito/paciente* e sua aprendizagem, no contexto da clínica, agem na interação escolar. O *sujeito/paciente* também acaba entrando na escola e é esse nosso objetivo. Nosso objetivo é resgatar o sujeito ativo e criativo existente em cada *paciente* enquanto sujeito da terapia.

grupo). Como resultado do processo dialógico, apresentamos a adaptação realizada por J do trecho do romance que instaurou a discussão:

MÃE – Valente sumiu!
 KAT, DANIEL – Sumiu! (gritam ao mesmo tempo)
 MÃE – Ele fugiu! – Não consigo achá-lo em nenhum lugar!
 (15) [19/03/2009]: Parte do roteiro escrito por J.

- Valente sumiu – minha mãe anunciou mordendo o lábio inferior.
 - Sumiu? – Daniel e eu gritamos ao mesmo tempo.
 - Ele fugiu – minha mãe explicou. – Não consigo achá-lo em nenhum lugar. Ele deve ter escapado quando eu guardei algumas coisas na garagem.
 (trecho do romance)

Ainda a respeito desse mesmo trecho do texto de J, outra questão foi colocada por nós (terapeuta) na sessão, como interlocutora de J, que estava relacionada ao fato já comentado em sessões anteriores e era referente ao modo de textualização dos pensamentos dos personagens no roteiro. J ainda não estava sabendo como lidar com essa questão em sua produção escrita, então pedimos a ajuda do grupo novamente:

(53) [19/03/09]
T: Aqui⁸⁰, J, não é pensei...
J: Pensa...
T: Mas como é que o povo que vai tá assistindo a peça, vai ver o pensamento da Kat? Gente (diz pra todos), como é que a gente faz pro pensamento de um personagem aparecer em cena?
J: Tira.
D: Não. Tem que por a Kat falando ou fazendo alguma coisa.
M: É importante? Se é importante não dá pra tirar...
T: Qual é o pensamento, J?
J: (lê) Pobre Valente, pensei, certo com medo e assustado...

⁸⁰ J havia escrito: “KET – Pobre Valente (pensei) certo com medo e assustado” [o cachorro havia desaparecido e por isso a personagem Kat pensava que ele deveria estar assustado.].

D: Isso não dá ação.

T: Põe ela falando isso...

L: Ih... vai ter que falar sozinha...

T: Tem que por como se ela tivesse falando sozinha mesmo... Tipo falando baixinho... meio que sussurrando... pra dá a impressão que ela tá pensando... (explica e discute essa questão).

A situação acima revela o quanto o atendimento em grupo pode ser efetivo, pois propicia a construção conjunta do conhecimento. No grupo é criado um espaço de ensino-mediação-aprendizagem (não necessariamente nessa ordem). Nesse espaço, os papéis, inicialmente, podem ser assim distribuídos: o terapeuta é o mediador, é aquele que realiza as perguntas geradoras de desenvolvimento, é aquele que leva os sujeitos a refletirem sobre a linguagem e, ao mesmo tempo, oportuniza situações para que as experiências entre os integrantes do grupo sejam trocadas. Mas esses papéis não são fixos, pois as funções de ensinar e aprender são intercambiadas por todos dentro do grupo, ou seja, todos os componentes, inclusive a terapeuta, são ora *ensinantes*, ora aprendizes; todos ensinam e todos aprendem uns com os outros. Essa responsabilidade/comprometimento com o outro, com o aprender do outro, pode ser compreendida como responsabilidade e comprometimento consigo mesmo também. Essa *parceria* com o grupo advém, dentre outros aspectos, de vivências/experiências anteriores; o outro, o parceiro de terapia, é aquele que igualmente já passou por situações de exclusão e estigma; é como se com a convivência fosse se formando um estado de acolhimento recíproco (MACHADO, 2007). É como se cada um se visse no outro e, portanto, o sucesso do outro representa o próprio sucesso.

Com relação à troca de conhecimentos, observamos que além de M, outros sujeitos trouxeram para a terapia em grupo conhecimentos construídos em sessões anteriores. A própria J ao dizer *pensa* em resposta à nossa observação *aqui não é pensei...*, trouxe o conhecimento de que os verbos das indicações das ações deveriam estar no tempo presente na peça de teatro. D, do mesmo modo, ao dizer que teria de colocar a personagem⁸¹ falando ou fazendo alguma coisa para demonstrar seu pensamento em cena, mostrou que já se apropriou de um dos aspectos da produção escrita desse gênero. M, por sua vez, ao perguntar se o pensamento da personagem era importante: *É*

⁸¹ Quando utilizamos *a personagem* (no feminino) estamos referenciando uma personagem do sexo feminino.

importante? Se é importante não dá pra tirar na reenunciação, também trouxe uma informação relevante para a interação, dado que a adaptação do romance para o roteiro pressupõe a manutenção de aspectos importantes da trama original, com vistas à (re)criação de sentidos. D, ao ouvir a leitura de J a respeito do pensamento da personagem, disse imediatamente que não daria uma ação, demonstrando sua apropriação/aprendizagem de uma das características textuais do gênero em estudo. Se pensarmos em termos de atividade mental, ou melhor, em desenvolvimento cognitivo provocado pelas ações epilinguísticas socializadas, podemos recorrer a Bakhtin (2006). O autor diz que “a base da atividade mental em língua materna” é considerada como forma de desenvolvimento do pensamento e da consciência. Em outras palavras, a linguagem é que possibilita o desenvolvimento cognitivo; “não existe atividade mental sem expressão semiótica /.../ o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior” (p.116). Bakhtin afirma ainda que é a linguagem que organiza o pensamento, dá-lhe forma, modela-o e determina sua orientação. Assim, ao pensarmos que o conhecimento é constituído na intersubjetividade das relações sociais, somos levados a crer que a aprendizagem da/sobre a linguagem dos sujeitos desta pesquisa, como mostrado acima, foi *produto* de um saber construído na interação. Antes de os sujeitos demonstrarem (conhecimentos pontuais) de forma autônoma eles necessitaram experimentar esses mesmos conhecimentos socializados (por meio da linguagem) intersubjetivamente, ou seja, o conhecimento socialmente adquirido começa a ser parte do conhecimento individual do sujeito à medida que ele começa a utilizá-lo de forma independente. Os sujeitos que no início dos atendimentos rejeitavam as atividades de leitura e escrita agora, na medida em que participam de práticas sociais de linguagem, não só aceitam como se engajam nesta atividade e se comprometem com a aprendizagem grupal e desenvolvimento individual. Percebemos um estado (gradativo) de transformação e de constituição de leitores e escritores/autores.

Voltando à questão da representação do pensamento da personagem em cena, apresentamos abaixo um trecho de parte do roteiro escrito por J, que demandou algumas reflexões por parte do grupo:

KAT – Ele [o grool] tremia tanto que pensei que fosse cair do recipiente.

GROOL – BA-BUM BA-BUM

(16) [19/03/09]: Trecho escrito por J.

(54) [19/03/09]

T: Aqui, outra vez pensamento.. Tá. A Kat não vai dizer assim no palco (lê): “Ele tremia tanto que pensei que fosse cair do recipiente”. Como é que a gente vai fazer, J?

J: Como é que é mesmo?

T: Gente (dirigindo-se aos outros). Como é que eu ponho isso em cena: “ele tremia tanto que pensei que fosse cair do recipiente”?

D: Mostra ele tremendo...

M: Faz a J ficar sacudindo o vidro (faz o movimento de sacudir com o estojo).

T: Tá, então tem que ter a ação da Kat sacudindo o recipiente, é ação, e ela tem que falar alguma coisa também, né... O que que ela pode falar, J?

J: (silêncio)

J: Ela fala sozinha?

T: Sim, tá pensando.. Mas como pode ficar a fala dela?

J: É.. Para de balançar aí meu filho!

T: Gostei! Então dá pra por (escreve): Kat (segura o recipiente que está vibrando) – Para de balançar aí, meu filho! (lê o que escreveu). Só que parece que ficou meio engraçado.. Aqui é terror, não comédia! Ah, dá pra por que ela falou com raiva.. irritada..

Podemos observar que o processo de adaptação dos pensamentos dos personagens do romance para a peça foi apropriado por parte dos sujeitos do grupo (L, D e M), ao passo que J ainda estava em processo de aprendizagem desse aspecto. No episódio acima, constatamos que eles não mais solicitam a nossa ajuda ou a do colega sobre a problemática. J, mesmo ainda em *estado* de aprendizagem, quando questionada e levada à reflexão, tende a apresentar respostas adequadas. Ao dizer: *para de balançar aí, meu filho*, J demonstrou ter refletido sobre nosso questionamento *Mas como pode ficar a fala dela?*, tanto que elaborou uma resposta adequada.

Nesse dia também havíamos sugerido a J que ajudasse um colega que estava com dificuldades:

(55) [19/03/09]: Referente ao capítulo 13 do romance, renunciado por ED.

(ED fica em dúvida sobre uma indicação e fica esperando, enquanto a T está falando com o M).

[...]

T: Precisa de ajuda? (diz para ED) Pede pra J

J: (vai sentar ao lado dele). Que é, pode falar...

ED: Aqui... Tá certo? (lê um trecho do seu texto) “Eu espiei Daniel estava sentado são e salvo...”

J: Espia... tu escreve ‘espia’..

T: Isso, só não vai o ‘eu’, lembra? [...] É o que a J falou.. Se você coloca espia nem dá pra colocar o eu.. Existe ‘eu espia’? Kat espia Daniel sentado. Existe ‘eu espia’?

J: (risos) Não!

T: Por que que não precisa colocar o eu?

ED: Hum?

T: Porque na indicação do personagem.. quando você coloca o nome do personagem e daí o que ele tem que fazer.. como ele tem que falar.. Que nem aqui [mostra uma passagem já escrita por ED] Você colocou Daniel, eu sussurrei, é você? Que eu é esse? Quem que tá sussurrando isso?

ED: A Kat.

T: Em roteiro, em indicação de cena, não tem ‘eu’.. em roteiro não tem ‘eu’, não tem ‘nós’.. porque ninguém tá contando uma história.. O personagem no roteiro não conta uma história.. No roteiro o personagem fala e faz.. Quando você diz Daniel, eu sussurrei, é você? É como se a Kat tivesse contando isso.. Ela só conta no livro.. O roteiro indica as falas.. indica as ações..

[...]

T: Então, coloca Kat, daí sussurra [escreve: Kat (sussurra) – Daniel, é você?], pode ser também.. [escreve e lê: Kat – Daniel (sussurra), é você?]. Não precisa por o ‘eu’.. quem tá sussurrando já tá aqui..(aponta para Kat).

J: Viu? (diz pra ED)

ED: Tu sabia disso por acaso?

J: Sabia.

ED: Eu acho que eu também já sabia..

[ED reescreve adequadamente o trecho em que Kat sussurrava, depois coloca uma indicação geral: (Daniel estava sentado são e salvo), omitindo o fato de Kat tê-lo espiado por detrás da garagem].

Na primeira parte do episódio observamos o quanto J se dispõe a ajudar, a ponto de sair de seu lugar e ir sentar-se ao lado de ED. J consegue responder parte da dúvida de ED e se mostra satisfeita com isso. Tal satisfação decorre provavelmente do fato de ela se sentir valorizada e incluída no grupo, de constituir-se como sujeito que aprende, mas que também ensina, ou seja, tem o que dizer ao outro. A função da terapia vai além da constituição de um ambiente significativo para a apropriação da linguagem escrita; sua função inclui a criação de um ambiente onde o sujeito se sinta incluso, necessário ao grupo, ou, em outras palavras, é favorecer um sentimento de pertencimento (MACHADO, 2007). Assim, a situação de exclusão vivenciada em muitas escolas e refletida nos discursos das famílias, dos professores e das próprias crianças, deve ser revertida em uma situação de inclusão. A recuperação da autoestima é fundamental para o progresso em terapia. E o terapeuta à medida que valoriza seu sujeito/paciente, que delega a ele funções dentro do grupo, que significa e interpreta suas ações de linguagem, está colaborando para a recuperação da autoimagem abalada no contexto escolar e familiar. Vale ressaltar que, segundo Massi (2007, p.56), em uma concepção sócio-histórica “é necessário devolver ao homem sua condição de sujeito [*ativo*], entendendo-o como indivíduo e, ao mesmo tempo, como ser histórico”. Compreender a história de J, incluída aí as interações vividas no contexto da escola, sua relação com a escrita e, da mesma forma, compreender seu percurso de apropriação em torno do objeto, suas hipóteses, e seu lugar no grupo de terapia, ou seja, compreender J como um ser humano histórico e social é devolver a ela a sua condição de sujeito *ativo*; sujeito que aprende, ensina, se relaciona, e, com isso, se desenvolve. Além do mais, ao pensarmos na questão da subjetividade e no processo de aprendizagem da linguagem escrita e relacionarmos essas questões com a história de J e dos outros sujeitos do grupo terapêutico, recorremos a Soares (2008, p.81), que nos ajuda a compreender de que forma esses sujeitos podem ser *vítimas* [termo nosso] do processo de escolarização. Para a autora, muitas escolas ensinam ao aluno que a “produção de textos” representa um momento de demonstração de habilidades previamente adquiridas, como, por exemplo, grafar as palavras dentro do padrão da norma ortográfica. O resultado é que

o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de

aprendizagem de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é “prestação de contas” do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como *sujeitos*, na escrita/leitura do texto.

Assim, nesse modelo de escola perde-se a subjetividade intrínseca à construção do conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita. Sem o *tu* não existe o *eu* e sem o *eu* não existe o *ele*. Em outras palavras, sem o *outro* que constitui o *eu* perde-se a relação interativa e sem esta não se aprende uma língua (o *ele*); no máximo, “aprende-se” um código⁸² de transmissão de mensagens. Nas relações interativas com o grupo terapêutico redimensionamos essa relação negativa dos sujeitos com a escrita.

No episódio acima citado, ao observar que ED precisava de ajuda, nós (terapeuta) sugerimos a ele que recorresse a J para ajudá-lo, com o intuito de fazer com que J sentisse seu pertencimento ao grupo, como já colocamos, mas também que percebesse suas capacidades e conhecimentos sobre a linguagem e, de modo particular, sobre os construtos acerca da escrita de uma peça de teatro. Nessa situação, J diz a ED que este deveria colocar na indicação da cena o verbo *espia* no tempo presente. Também quando dissemos a ED: *É o que a J falou. Se você coloca espia nem dá pra colocar o eu*, tivemos por finalidade reiterar a contribuição dada por J na situação em questão, já que a troca de conhecimentos no grupo é um dos motivos para sua existência. Também quando, na sequência, dissemos *existe eu espia?* intentamos fazer com que ED fizesse uso do conhecimento linguístico que já possuía trazendo-o para a situação de produção de linguagem.

O trecho escrito por ED, resultante do diálogo analisado, segue abaixo:

KAT – O que eu tinha feito? Danieu (fala aos gritos) Onde você está? (derepente escuta um barulho baixo e estranho de trás da garagem) – Danieu (susurra), é você?
(Daniel estava sentado são e salvo)

⁸² “O código é apenas um meio técnico de informação, não tem significado criador cognitivo. O código é um contexto deliberadamente estabelecido, amortecido.” (BAKHTIN, 2003, p.383).

Por que você se escondeu?

DANIEL – Eu estava com medo (murmura) pensei que o grool ia explodir ou alguma coisa desse tipo.

(17) [19/03/09]: Trecho escrito por ED.

Continuando nosso processo de análise da produção da peça de teatro em grupo, mostramos, a seguir, um episódio em que L sugere ao colega como adequar um possível problema ocorrido durante a produção do texto:

(56) [19/03/09]

(M escreve um bom trecho sozinho e observamos que ele está esquecendo de indicar os personagens).

T: M você tá esquecendo de uma coisa...Fala pra ele L o que ele tá esquecendo...

L: (Olha o texto) Do nome das pessoas..

M: Tô esquecendo o quê?

T: Quem é que tá falando aí?

M: Agora deixa.

T: Não dá pra deixar.

M: Não vou fazer tudo de novo não.

L: Coloca aqui fora. Não precisa fazer de novo...

Em um primeiro momento tivemos de pedir a L que observasse o que estava inadequado no texto de M. Consideramos que tínhamos de sugerir ajuda ao grupo, visto que mesmo que cada integrante estivesse centrado na produção de sua parte do roteiro, pois cada um deles estava reenunciando um capítulo diferente do livro, havia o objetivo do trabalho da terapia em grupo e o objetivo imediato dos sujeitos que era o de produzir um único roteiro para a publicação em co-autoria. Nosso intento, então, tentando criar situações de interação dentro do grupo, já que todos tinham objetivos comuns, foi de ir instigando as trocas de conhecimento entre eles, visando que eles recorressem também uns aos outros em caso de dúvidas e não apenas a nós (terapeuta), uma vez que partimos do pressuposto que a aprendizagem ocorre na mediação com o outro (parceiro de terapia). Neste dia percebemos que L, mesmo não tendo a atitude inicial de ajudar o colega, já que estava concentrado na elaboração do seu texto, depois de apontar o problema na parte do roteiro de M, não voltou para seu texto e, sim, espontaneamente permaneceu atento à discussão travada, sugerindo a M uma solução possível para a colocação das indicações dos personagens. A propósito,

M realizou o sugerido pelo colega e colocou a indicação na margem da folha de papel.

A seguir, é possível continuar observando o processo de mediação-ensino-aprendizagem no processo de interação do grupo na clínica:

(57) [19/03/09]

M: T, essa parte quando ela fala de como é o carro da tia, o vestido da tia, essa parte não coloca, ou coloca?

T: (para todos) Que que vocês acham?
(silêncio)

T: Como é que ficam as descrições na peça? É só pensar um pouco... Livro e peça.. O livro eu leio a peça eu...

ED: Vê... a gente vê, que nem novela..

T: Então, na novela a gente tá vendo a roupa das pessoas, a gente tá vendo tudo, certo? E no livro a gente vê o quê?

ED: Vê nada.

J: Só letrinha..

T: Então, qual é o recurso do livro? Que que o autor tem pra mostrar como é o carro da tia, como é o vestido da tia? Como é que é a tia? [tia de Kat – personagem da trama]

M: O autor tem que escrever tudo..

T: Isso, tem que descrever tudo e a gente imagina tudo na nossa cabeça... Na peça, a gente vê, na novela, no filme... Algumas descrições a gente vai ter que fazer depois lá no topo das cenas.. quando a gente for dividir em cenas...

M: As roupas também?

T: As roupas.. Tem o figurinista que cuida dessa parte. Cada personagem tem seu estilo e ele monta o guarda roupa de acordo com esse estilo. A gente já falou disso⁸³. Vocês lembram?

M: Eu lembro. A gente tava lendo e você disse que não precisava dizer como é que era o vestido, a cor do vestido...

T: Tá ligadinho. Legal. Não precisa por essas descrições mesmo. Vamos ter que descrever algumas coisas, mas vai ser em outra etapa.

⁸³ Havíamos comentado anteriormente que o estilo do personagem poderia ser sucintamente descrito na folha destinada à caracterização dos personagens.

Destacamos, analisando o episódio acima, outra construção de conhecimentos em grupo, referente à seguinte questão: Como, em um processo de adaptação, reenunciar as sequências descritivas do romance para uma peça de teatro? Trouxemos a situação social de interação autor/público e, com isso, a própria materialidade dos dois gêneros em foco (romance e peça de teatro), para podermos abordar a questão acima exposta. Desse modo, ao dizermos *o livro eu leio, a peça eu...* estávamos tentando fazer com que os sujeitos refletissem sobre a situação de interação dos dois gêneros. ED, ao responder *a gente vê que nem novela*, demonstrou conhecer que as particularidades dos dois gêneros repercutiam na composição textual. Durante a discussão foram surgindo outras dúvidas, como a de M: *e as roupas?*, que iam guiando a interação no grupo e proporcionando a formação conjunta do conhecimento sobre a textualização dos processos descritivos no romance e na peça de teatro.

Ao tratarmos da sequência descritiva, podemos retomar novamente a artificialidade das situações de “ensino” de produção de textos na escola e compreendermos mais um pouco a recusa dos alunos por estas “práticas de linguagem”. Ao pensarmos em categorias abstratas como descrição, narração, dissertação etc, e na *tortura* de alunos exercitando tais categorias, podemos igualmente compreender porque, apesar de anos de ensino formal, muitos sujeitos rejeitam as atividades de leitura e escrita e demonstram dificuldades em posicionarem-se como leitores e escritores frente a tais práticas. Não conseguem não por problemas biológicos, individuais, orgânicos, mas pelo fato de que não estiveram expostos a eventos concretos de uso da linguagem.

Nas situações de mediação-ensino-aprendizagem, a noção de gêneros representa, portanto, um avanço, não somente na escola, mas em contexto de clínica é possível que trabalhemos em uma perspectiva enunciativa, com a linguagem em situação real de uso. É dessa maneira que a aprendizagem se efetiva. Assim, vale ressaltar que não trabalhamos com esse conceito enquanto categoria abstrata, mas, sim, como um procedimento de textualização presente em configurações textuais de gêneros como o romance, ou seja, em situações em que essas categorias (narrações, descrições) são necessárias para o funcionamento do discurso. Nesta pesquisa, ao trazermos os gêneros *romance, peça de teatro* e, posteriormente, como veremos, *sinopse*, abordamos as sequências *narração* e *descrição* (e outras), que, trabalhadas no nível do discurso, como procedimentos de textualização, passaram a receber o

status de categorias concretas. Assim, por exemplo, o aspecto narrativo presente no romance e ausente⁸⁴ na escrita do roteiro fez com que não apenas os sujeitos refletissem sobre o funcionamento da especificidade da narração (enquanto aspecto do discurso), como também operassem (na reenunciação) a transformação das partes narrativas presentes no romance em outros recursos possíveis na peça, como diálogos e indicações de cenas.

A respeito do avanço que a noção de gêneros pode trazer para a escola e, no nosso caso, para a clínica, no que diz respeito à proficiência em relação à leitura e produção textual dizem Pompílio *et al* (2008, p.103):

se tomarmos como princípio que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem, podemos propor novos modos de ensino-aprendizagem de língua, em que os alunos possam ser colocados “em situação de produção de linguagem” (ou seja, em uma situação mimética em relação à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele) e, com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexões metalingüísticas, conduzidas pelo gênero em questão.

Fechamos nossas considerações acerca do episódio em análise com a citação acima, na qual as autoras falam do avanço que a noção de gêneros pode trazer para as situações de ensino e aprendizagem na escola. Como já mencionado, nós trazemos tais contribuições para o contexto de clínica. Contudo, a questão para nós fonoaudiólogos ultrapassa fatores relacionados a questões de apropriação da linguagem escrita propriamente dito. Em situação de clínica, temos de ressignificar relações sofríveis dos sujeitos com a linguagem, por isso a noção de gêneros pode significar mais do que *ensinar, aprender, mediar*, pois

⁸⁴ Na realidade não podemos dizer que a narração está ausente no roteiro escrito, o que ocorre é a construção de um gênero “da ordem do narrar”- como a peça - apresenta a construção da narrativa de forma peculiar. Não existe um narrador que conta uma história, tampouco os personagens a contam; não existe um contador para os fatos; os fatos vão acontecendo no momento da interação com o público. A narração pressupõe a contação de uma história já “vivida”; na peça a história não vai sendo contada, ela vai acontecendo na hora do contato com o público e a macroestrutura narrativa vai se formando na mente do espectador, e é neste aspecto que a narração se concretiza na peça de teatro.

possibilita ao profissional *resgatar* esses sujeitos, ou seja, construir com eles uma relação produtiva com a escrita.

Abaixo, o texto (reenuniação do capítulo 15 do livro) de M, produzido durante a sessão que resultou no episódio dialógico acima:

[MÃE]⁸⁵ – Crianças, Tia Loise vem amanhã, e amanhã quando voltarem da escola arrumem seus quartos.

[KAT] – (diz feliz) Tia Loise é minha tia preferida. Mesmo sendo um adulto ela é muito brincalhona.

(é noite: KAT está no quarto)

[KAT] – minha tia vem amanhã e ela vai me ajudar a me livrar de você para sempre (sussurra para o grool)

(No dia seguinte chega tia Loise)

[Tia Loise] – Ei como vão vocês?

KAT – (corre e abraça a tia). Tia suba comigo agora, é super importante (estão indo para o quarto) você já ouviu falar em grool? E de lanx?

Tia Loise – Nunca ouvi falar

KAT – (Mostra o grool para sua tia) Olhe!

Tia Loise – Então você é um grool (se abaixa para pegar o grool)

KAT – Espere (grita) talvez seja melhor não tocar nele (M)

(18) [19/03/09]: Produção textual de M

Pudemos notar na reenuniação do capítulo acima que M apresentou uma boa capacidade de síntese, capacidade essa ainda em construção em D, como veremos a seguir.

Dando seguimento à apresentação e análise do processo de produção do roteiro teatral em grupo, apresentamos abaixo um episódio em que assumimos (terapeuta) o papel de escriba de D em parte da escritura de seu roteiro. Observamos que em um trabalho centrado na perspectiva dos gêneros do discurso é possível trabalhar a escrita em todas as suas dimensões constitutivas. Desse modo, a interação foi oportuna para que discutíssemos um aspecto importante da atividade de adaptação e que estava trazendo algumas dificuldades para D, que era a

⁸⁵ As indicações de personagens entre colchetes estão assim representadas porque foram colocadas (na margem da folha) por M após a discussão sobre seu “esquecimento”.

necessidade de sintetizar o texto do romance, para que a encenação, apoiada na peça escrita, não ficasse extensa demais.

(58) [26/03/09]: Referente à reenunciação do capítulo 8 do romance.

D: Hoje não tô com vontade de escrever... Fiquei até tarde estudando pra prova de hoje.. Tô muito cansado. Hoje eu queria ficar sem escrever, só lendo. Posso ficar sem escrever?

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

M: Também quero! Também quero assim! Por que só ele...

T: (com o lápis na mão). Pode ir falando que eu escrevo.

D: (pensa). Escreve: Kat depois aahhh

T: É a fala dela?

D: Claro.

T: Mais o quê?

D: Só.

T: A indicação, D

D: (Lê). Põe: geme

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

D: Pode.

T: Tá, vai.

D: (começa a falar a próxima indicação, não vai direto para o diálogo). Agora: senti alguém me empurrar...

T: Senti, não. Kat sente que alguém a empurra.

[...]

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.. Ia ficar muita coisa.. A gente não falou o que era mais importante? Ao invés de falar que

Daniel empurrou a Kat, que Kat caiu, depois os dois conversando que Daniel salvou Kat, é coisa demais, a gente não falou que ficava bom só colocar que ela caiu e que a árvore despençou do lado dela?

D: Tá... Então coloca: Kat caiu no..

T: Caiu, D?

D: Kat cai no chão e vê a árvore caindo perto dela⁸⁶.

[...]

D: Agora estão na sala de aula.

T: Tem que colocar?

D: Ân?

T: É uma pergunta. Tem que colocar que estão na sala de aula?

D: Tem.

T: Como?

D: Parênteses . Coloca em parênteses.

T: (Continua mais um pouco). Agora, D, tu continua que eu tenho que ver os outros um pouco. Não esquece dos verbos no presente, tá? E vai lendo o que escreveu.. Se não ficar bom, não tenha pena de apagar.. apaga e faz de novo..

(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 observa a escrita de algumas palavras: *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, percebemos uma oportunidade propícia para trabalhar com a capacidade

⁸⁶ O episódio do galho de árvore que cai próximo à personagem Kat encontra-se na transição entre os capítulos sete e oito (final do 7 e início do 8), razão pela qual se faz menção a esse acontecimento neste trabalho em dois momentos distintos (com o roteiro de ED e de D).

de síntese dos sujeitos, como já relatamos, bem como com outros aspectos ligados 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 observamos que a situação interpessoal construída na terapia em grupo proporciona ao terapeuta um *excedente de visão* em relação ao outro, neste caso, sujeito/paciente de clínica, que leva 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 nossa 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 fizemos o papel de escriba e percebemos 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, paramos de escrever e juntamente com ele lemos o trecho em questão, analisamos 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. Estávamos agindo com D para a apropriação de aspectos da composição textual do gênero. Essa ação, reiteramos, foi possibilitada devido ao nosso *excedente de visão* construído na interação terapeuta-sujeito/paciente.

Do mesmo modo, o fato de apagarmos o que já havia sido escrito, refletirmos durante a produção sobre os recursos expressivos da língua e reescrevermos 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. Também quando pedimos a M que lesse a produção de D estávamos 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 texto, em outro contexto, em outro tempo (mesmo que em curto espaço de tempo) já não somos mais os mesmos e, por essa razão, tendemos a observar aspectos que não havíamos visto anteriormente. Na sua atitude de escritor 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.

Com relação aos aspectos ortográficos, é possível verificar que D estava se atendo a essas questões. Seu enunciado demonstrou que ele já havia se apropriado 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, observamos 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 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* 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. A quebra da *pseudolingagem*, e a busca do sentido nas práticas de linguagem como recurso terapêutico capaz de romper com relações de sofrimento em torno da escrita, encontra respaldo nas palavras de Geraldi (1997, p. 119, grifo nosso):

Confunde-se estudar a língua com estudar gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem,

se reduz a uma *influência totalmente negativa*, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Assim, ao focarmos no desenvolvimento de capacidades relacionadas ao discurso escrito, como, no caso em questão, trabalhar com a produção de um roteiro, e nesse algumas ações de linguagem necessárias à efetividade do discurso, almejamos desconstruir interações ineficazes, que distantes do uso da língua, dificultam o *desenvolvimento intelectual* dos sujeitos distanciando-os da linguagem.

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

KAT – AHH! (geme apavorada)

(Kat cai no chão 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 nisso⁸⁷. (empurra a esponja para perto do nariz da profe). Achei isso no armário da pia da cosinha da nossa casa nova.

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

KAT – (conta de novo) ache éssa estonga 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 escrivantina 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!

⁸⁷ A partir desse momento da interação a terapeuta deixa de ser a escriba do texto de D.

(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.
 (19) [26/03/09] Produção textual de D.

Dando continuidade à análise da terapia em grupo, podemos observar no episódio dialógico a seguir que as discussões em torno da escrita do roteiro estavam começando a acontecer de forma mais interativa entre os sujeitos. Ou melhor, eles estavam se tornando mais ativos e, mesmo ainda tendo a nossa 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 reenunciação do capítulo treze do romance, quando sugerimos, depois de lermos e analisarmos seu roteiro, um *feedback* do grupo.

(59) [09/04/09]

T: Mais uma coisa: aqui..essa fala da Kat⁸⁸, tem que reformular isso aqui. Gente, como pode ficar aqui? Fala, J, você tá quieta hoje.

D: É porque ela tá apaixonada pelo ED

J: É mentira, seu mentiroso!

T: [...] tô perguntando do roteiro. 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?⁸⁹

J: Pedido não pode falar pra ninguém.

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

M: Pra ficar parecendo que é pensamento..

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.

⁸⁸ A fala a qual nos referimos está na página seguinte desta dissertação.

⁸⁹ No caso, Kat estava soprando as velas de seu aniversário e fez um pedido.

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 roteiro, 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..

T: Fechou.

Notamos na passagem acima que os sujeitos se mostraram bastante cooperativos na resolução do problema em discussão; cooperação não apenas no sentido de se mostrarem *abertos* a ajudar 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. No roteiro, ED havia escrito da seguinte forma:

Kat – Pedi para danieiu me olhar cando acabou a cansão⁹⁰ eu fechei os olhos e fiz um pedido. Que valente voutase.

(20) [09/04/09]: Trecho escrito por ED.

Percebemos no trecho acima a necessidade de uma reformulação e contamos com a participação ativa do grupo. Assim, quando sugerimos que fosse realizada uma indicação, imediatamente D trouxe questionamentos para a interação e 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*,

⁹⁰ A canção era ‘Parabéns a você’.

indo ao encontro da memória discursiva do grupo social de que não se publiciza o pedido feito.

Percebemos que D e J necessitavam realizar uma representação *artística* da realidade. Dessa forma, mediamos 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 (verbalização do pedido de aniversário) se resolvia de forma diferenciada. Ao falarmos que poderíamos 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. Não havíamos dito dessa forma, mas a reflexão de M demonstrou que o mesmo 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 outras situações discursivas. É possível afirmar que M realizou um ato de compreensão responsiva ativa, uma vez que agiu complementando o nosso enunciado (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 do roteiro 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, 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 no nosso enunciado. Ao dizermos (terapeuta) que o público sentiria o pedido expresso como um pensamento, pois a personagem não se dirigiria a nenhum outro personagem, M interpreta o enunciado e amplia o dito 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 palavras ditas na interação: *por mim pode ficar que nem pensamento falando baixinho*. Essa *retomada* de ED que agora pressupõe 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).

A seguir, apresentamos um episódio em que ED está realizando a reenunciação do capítulo 23 do romance e seus interlocutores imediatos

(os sujeitos do grupo) observam possíveis inadequações em seu escrito e começam a interagir com ele para que ele se apercebesse do fato.

(60) [23/04/09]

D: (fala pro ED). Não tem o me⁹¹, é só puxa Kat..

T: Isso, um ajuda o outro.

(ED apaga o ‘me’)

M: (dirigindo-se a ED) Não é ‘esperou’, é espera.

ED: (apaga e coloca espera). Hoje esse povo só tá ligado no meu [texto]. E o de vocês?

L: É que tu tá bem no meio [sentado no meio].

[comentários maliciosos dos meninos]

(ED sai do meio e vai para a mesinha ao lado, fica escrevendo)

T: Não deve ser fácil ser o centro das atenções, hein, ED. Todo mundo lendo o teu texto.. Que tal! Sabe, quanto mais o texto é lido.. quanto mais é visto pelos outros ele fica melhor, cada vez melhor. Vê se ajuda eles também quando eles precisarem, tá?

ED: Eu?

T: Claro. Qual que é nosso objetivo aqui?

ED: Todo mundo aprender ler e escrever..

L: Eu não! Eu já sei ler e escrever.

T: É verdade.. Vocês tão fazendo o quê agora? Tão lendo.. tão escrevendo.. Vocês já sabem.. A gente tá só melhorando.. aprendendo mais..

M: Tamo aprendendo fazer roteiro...

T: Bem lembrado. Então, é aí que eu queria chegar. A gente tem um objetivo junto, claro, escrever e ler melhor ainda, mas o objetivo que deixa a gente mais junto é o objetivo de escrever um roteiro junto.. Na hora de publicar não vai ter esse é o capítulo do ED. Essa cena foi o L que escreveu.. aquela parte foi o D. Nada disso. Nem a letra de vocês vai ter. Vou digitar tudo e colocar o nome de todo mundo.. Então, quando você tá ajudando seu colega tá se ajudando também porque o texto dele é seu texto e o seu texto é texto dele também, entende?

ED: (olha pros colegas). É..

(continua escrevendo)

⁹¹ ED havia colocado o pronome desnecessariamente em uma indicação: CARLO – aqueles caras que apostaram corrida comigo? (me puxa KAT).

[...]

T: Quer que eu dê uma olhada?

ED: Quero (entrega a folha).

T: ED, aqui⁹² é uma indicação, né? Diz pra mim como é que fica?

ED: Fica.. pedalamos até o playground..

T: Quem é que tá pedalando mesmo?

ED: É.. a Kat, o Carlo e o Daniel.

L: Como é que vai ser a cena de pedalar? Eu não sei andar de bicicleta, já falei.

T: Isso a gente vê depois L, não precisa ficar preocupado com isso agora. Fica pedalamos? (dirigindo-se a ED).

ED: Vamo bota um.. como é que chama mesmo? Aquele cara que faz as cenas perigosa pros atores não se machucar..

T: Dublê.

M, D e ED: (dão gargalhadas)

ED: Dublê pro L poder fazer a cena da bicicleta.. (L faz cara de bravo e não fala nada).

M: Pula essa parte.

T: É. Acabou o problema. Eles vão pra praça a pé..

J: Mas a Mel [cachorra dela] vai ser o Valente...

T: E aí ED, fica pedalamos?

(ED pensa e não responde)

T: Kat, Daniel e Carlo pedalam...

ED: E depois empurram (ênfatisa empurram) as bicicletas até o campo de beisebol.

T: Ok.

Como dissemos anteriormente, os sujeitos assumindo uma condição de alguém que pertence a um grupo e que deste lugar estão produzindo linguagem com objetivos em comum com outros sujeitos, agora, começam a ter atitudes de trocas de conhecimento de forma progressivamente *autônoma*. Os ditos acima de D e M direcionados ao colega (*Não tem o me, é só puxa Kat; Não é esperou, é espera*) embasam nossa afirmação. No entanto, considerando a singularidade dos sujeitos e dos aspectos processuais da aprendizagem, percebemos que ED se sentiu um pouco incomodado com a situação. Seus colegas foram atuando ativamente na produção de seu roteiro, enquanto ele não

⁹² “(Pedalamos até o playground e empurramos as bicilhetas até o campo de beisebol. Os meninos mais velhos costumava fica lá)”.

se sentia em condições de participar de forma mais direta da produção dos colegas. Este “incômodo” de ED foi sendo discutido terapeuticamente com o grupo, a fim de que ele compreendesse que era parte integrante e constitutiva do grupo, que estávamos reunidos não para demonstrarmos habilidades individuais, mas para construirmos um trabalho em conjunto e, para que houvesse o sucesso do trabalho, ou seja, o sucesso do grupo em sua totalidade, todos deveriam agir de forma solidária.

É claro que nesse processo de convivência surgiram algumas discordâncias, inquietações, problemas pontuais, discussões, críticas, que são processos interativos naturais à vivência em grupo. Quando surgia alguma situação incomodativa era superada à medida que eles (sujeitos do grupo terapêutico) assumiam essa atitude solidária. “A concordância-discordância ativa[...] estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal [...]” (BAKHTIN, 2003, p.378).

Assim, por exemplo, o fato de os sujeitos acharem graça na preocupação de L em representar a cena da bicicleta⁹³ gerou certo constrangimento em L. No contraponto, a atitude de M ao dizer *pula essa parte* (a parte em que o personagem representado por L deveria andar de bicicleta), demonstrou uma atitude de solidariedade, também consequência de vivência em grupo. Apesar de M ter achado o fato engraçado, mesmo porque ED trouxe a questão do dublê dando ao episódio uma nuance meio cômica, o que fez com que os sujeitos rissem, não desconfigurou a função solidária dentro do grupo. A ação que partiu de M fez com que nós (a terapeuta) tomássemos uma atitude que já deveríamos ter tomado anteriormente, visto que L já havia demonstrado preocupação com o fato de não saber andar de bicicleta. Desse modo, ao dizer *eles vão a pé para a praça*, aceitamos a sugestão de M e dá-se o desfecho para a inquietação de L. A propósito, o sentimento de pertencimento ao grupo fez com que L, em poucos minutos, já desfizesse a expressão preocupada em seu rosto e voltasse a sorrir como antes.

Centrando novamente a discussão em relação à atitude de ED, temos de refletir sobre algumas questões ligadas ao processo terapêutico. O terapeuta, enquanto mediador de uma situação de mediação e aprendizagem em grupo, necessita tomar alguns cuidados,

⁹³ A primeira vez que L comentou não saber andar de bicicleta o fez de forma reservada, falando no ouvido da terapeuta. Depois, talvez por se sentir incluso no grupo, acabou revelando seu segredo.

especialmente quando o grupo é composto por sujeitos encaminhados com queixa de “dificuldades” de aprendizagem. A situação de exclusão vivenciada nas escolas desses sujeitos e na sociedade de um modo geral, e que se reflete em baixa autoestima no sujeito, não pode reincidir na clínica. Cabe ao fonoaudiólogo desconstruir vivências negativas desses sujeitos em torno da escrita, reiteramos. Esse cuidado aumenta no contexto de interação nos grupos de terapia, pois em situação de grupo, muitas vezes há sujeitos que tendem a se *destacar* e se *impor* em relação aos outros, outros que podem se *inibir*, dada a relação única, histórica e social que cada um estabelece com a linguagem, com as situações terapêuticas no grupo e com as atividades desenvolvidas. Por outro lado, é inevitável, ou melhor, normal que as reações-resposta de cada sujeito no grupo ocorram de forma singular. Por isso, o terapeuta deve agir promovendo o *sentimento de pertencimento*. Em outros termos, os objetivos comuns são o que devem mover o processo terapêutico no grupo, o que ajuda a diluir aspectos de competitividade ou comparação. Assim, ao dizermos: *o objetivo que deixa a gente mais junto é o objetivo de escrever um roteiro junto. Na hora de publicar não vai ter esse é o capítulo de ED. Essa cena foi o L que escreveu*, objetivamos fazer com que todos, especialmente ED, que parecia incomodado com o fato de estar sendo auxiliado pelos colegas, percebessem que a elaboração escrita do roteiro era uma construção do grupo e, dessa maneira, a produção de cada um era produção de todos. Em suma, objetivamos construir uma produção escrita em co-autoria.

Finalizando as considerações sobre o episódio em análise, é possível perceber que cada integrante foi gradativamente construindo certa autonomia dentro do grupo no processo de produção escrita e que a nossa função estava em mediar essa condição. Se ED, conforme pudemos observar, ainda não tinha o sentimento de confiança estabelecido no grupo, foi nosso papel ir oportunizando situações para que tal sentimento pudesse ir sendo construído; para que ele pudesse ir compreendendo que a socialização dos conhecimentos é um fator que favorece a aproximação do sujeito às práticas de linguagem.

Outro episódio que marcou o sentimento de solidariedade desenvolvido no grupo e, principalmente, 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, no início das sessões, se sentia 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 co-autoria, aceita fazer nova adaptação do roteiro. Essa reação-reposta de D que resulta no apagamento de parte de seu texto nos fez 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:

(61) [23/04/09]

(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?

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 to lendo bem melhor..

T: Sua atitude.. Olhar por 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? Se tiver escrevendo.. tipo agora.. um terrorzinho pra adolescente.. será que o que eu to escrevendo vai provocar medo? Que que eu posso botar no texto pra deixar ele mais apavorante? 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 fazer xixi e não dá tempo de fazer nada..

T: Tu tem mesmo vontade de fazer xixi toda hora?

J: Tenho! Juro.. 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 do texto. Percebemos que pouco mais de 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, 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, 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, 2007b, p.148, grifo nosso).

Nós, ao trazermos 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 este 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 dizermos/mostrarmos a J que ela não era *cabeça de vento*, que era capaz e que conseguia produzir um texto escrito adequado (*aqui você faz muito*), estávamos 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 nesse 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, estávamos 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 abalada⁹⁴.

Encerramos a seção com as considerações de Freitas (2007b, p. 152-153), que sumarizam 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

⁹⁴ Lembramos que D, ainda em situação de avaliação fonoaudiológica, dizia que escrevia tudo errado, referindo-se a constante troca de grafemas em sua escrita.

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 determinada, podemos atuar terapêuticamente num embate ideológico. Se os sujeitos que chegam à clínica assumem uma visão de uma realidade que lhes é dada e se esta realidade os faz acreditarem que portam supostas patologias de linguagem, podemos tentar reverter determinadas crenças construindo outras crenças⁹⁵. 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 pregressa. 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.

A seguir, partes (capítulos renunciados) do roteiro em que cada sujeito produziu linguagem de forma independente, sem auxílio da terapeuta ou do colega.

4.7.3 Produzindo textos sem mediação com o outro

Nesta seção apresentamos capítulos do romance renunciados pelos sujeitos em que cada um deles produziu um texto sem mediação, seja da terapeuta ou dos colegas. Importante ressaltar que não realizamos uma sessão específica para essas produções textuais não

⁹⁵ 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.

mediadas, razão pela qual as datas em que esses textos foram realizados variam de sujeito para sujeito. Ou seja, o que fizemos foi aproveitar alguns momentos específicos. Por exemplo, em uma das sessões em grupo, L realizou seu texto sem solicitar a ajuda dos colegas ou da terapeuta. Observamos o fato, e no final da sessão, marcamos em seu texto *Fez sozinho*. Da mesma forma aconteceu com M e ED. J, por sua vez, trouxe uma produção realizada em casa e tomamos esse texto para análise nesta seção, considerando que foi realizada de forma autônoma. Com D apresentamos, do mesmo modo, uma produção realizada em casa. Quando os sujeitos haviam terminado a reenunciação dos capítulos, percebemos que havia ficado faltando reenunciar um dos capítulos (capítulo 9), foi quando D prontificou-se a realizá-lo em casa.

Vale ressaltar que os textos desta seção representam produções realizadas na parte mais final do processo terapêutico de produção em grupo *da primeira parte escrita da peça de teatro*. Por isso os capítulos são referentes ao final do romance (de 29 capítulos), com exceção do texto de D (capítulo 9 do romance), pelo motivo especificado no parágrafo anterior.

Nesta seção nosso objetivo é analisar os textos produzidos pelos sujeitos na sua relação com o gênero em questão, a peça de teatro, mais especificamente os aspectos da sua dimensão verbal. Nosso foco de atenção será dirigido principalmente à marcação das indicações de personagens e microrubricas⁹⁶, fundamentais à composição textual da peça de teatro, e às escolhas linguístico-discursivas realizadas pelos sujeitos quando da produção textual. Importante comentar que tais textos não representam o processo final de aprendizagem, uma vez que, na versão que apresentamos a seguir, ainda não haviam passado por processos de revisão e discussão.

Começemos pela produção de M, abaixo apresentada:

⁹⁶ Aspectos que trabalhamos nas sessões anteriores à produção dos textos apresentados nesta seção.

(21) [23/04/09]: Roteiro de M referente à renúncia do cap. 27.

KAT - (Pega o gcool na mão e acaricia a cabeça) - Dorme, fofinho, tenha uma boa noite, pequeno gcool eu amo você durma, bem, pequeno gcool la la la la la

Daniel - Kat está preocupado com você (diz nervoso) - pare com isso, tá bom? Acha que você está meio confuso, você precisa se deitar.

KAT - [Kat continua a cantar sua ve]

DANIEL - O que ela está fazendo? (pergunta para Carlo) você está entendendo alguma coisa?

CARLO - (balança a cabeça)

KAT - Não dá atenção ao daniel e Carlo (fala baixinho no ouvido do gcool) - pequeno gcool, lindo gcool, você é tão legal, tão doce seu amor, você gcool.

DANIEL - Kat pare com isso, você está me deixando assustado, está, muito preocupado com você Kat

CARLO - Como você pode fazer

Carinho, nesta coisa? Ele é muito nojento?

DANIEL - Vou chamar os nossos pais (Daniel ameaça, ele começa a se afastar das direções da porta da casa)

KAT - SsssHhhhh (põe o dedo na frente dos lábios e aponta para o gcool, a forte palpitacao diminui, viu a cor vermelha por caindo para rosa e finalmente a sua cor original)

KAT - (Pega o gcool na mão e acaricia a cabeça) - Dorme, fofinho, tenha uma

boa noite pequeno Grool eu amo você durma bem, pequeno Grool la la la la la
 Daniel – Kat estou preocupado com você (Diz nervoso) – para com isso, ta bom? Acho que você está meio confusa. Você precisa se deitar.

KAT – [Kat continua a cantar suave]

DANIEL – O que ela está fazendo? (pergunta para carlo) você esta entendendo alguma coisa?

CARLO – (balança a cabeça.)

KAT – Não da atenção ao daniel e carlo (fala baichin no ouvido do grool) – pequeno grool, lindo grool, você é tam legal, tão doce eu amo você grool.

DANIEL – Kat para com isso, você está me deixando assustado estol muito preocupado com você Kat

CARLO – Como você pode fazer carinho nesta coisa? Ele é muito nojento.

DANIEL – vou chamar os nossos pais (Daniel ameaça. ele começa a se afastar na direção da porta da cosia)

KAT – SsssHhhh (poin o dedo na frente dos lábios e aponta para o grool. a forte palpitação diminuiu a cor vermelha foi caindo para rosa e finalmente a sua cor original)

Na reenunciação do capítulo do romance para a peça de teatro, podemos perceber que M opera de forma adequada à indicação dos personagens no canto esquerdo da página, bem como segmenta as ações e falas dos personagens com adequação. Como exemplo podemos citar a parte inicial de seu texto: *KAT - (pega o grool na mão e acaricia a cabeça) – Dorme, fofinho tenha uma boa noite pequeno grool eu amo você durma bem, pequeno Grool la la la la la*. Nesse trecho, é possível notar, na segmentação da movimentação da personagem *pega o grool na mão e acaricia a cabeça*, os verbos de indicação de cena no tempo presente, bem como a ação marcada entre parênteses, seguida da fala da personagem.

Importante ainda que se faça uma análise relativa à seleção de recursos expressivos da língua para o processo de adaptação. A seleção desses recursos, denominada por Bakhtin (2003) de *estilo*, tal como discutimos nas seções anteriores, é fundamental nesse processo de reenunciação de um gênero para outro, de modo que se construa a adequação do texto produzido ao gênero *peça de teatro*, bem como se mantenha relações de sentido com o romance reenunciado. Assim, do romance: *Acaricie a cabeça enrugada da criatura nojenta com suavidade. Então, cantei para ele docemente...* para a produção de M: *KAT – (pega o grool na mão e acaricia)*, podemos perceber, no processo de reenunciação, a adequação da escrita do texto de M ao gênero peça de teatro, ao mesmo tempo que podemos perceber a manutenção de relação de sentido com o texto lido, o romance, no que se refere às

escolhas dos recursos linguísticos. Em outros momentos do texto de M, também é possível observar esse processo adequado de reenunciação.

Assim, o trecho do romance abaixo

- Sssshhhh- eu pus o dedo na frente dos lábios e então apontei para o Grool, deitado nos meus braços. – Olhem só meninos. A forte palpitação do Grool tinha diminuído e era só uma leve pulsação. Cantei mais um pouco bem baixinho, com delicadeza e doçura. E todos observamos, espantados, a cor da criatura ficar mais fraca. De vermelho para rosa e, finalmente, de volta à sua cor normal marrom e sem vida.

transformou-se, por meio da adaptação de M, no seguinte trecho:

KAT – SsssHhhh (poin o dedo na frente dos lábios e aponta para o Grool. a forte palpitação diminuiu a cor vermelha foi caindo para rosa e finalmente a sua cor original).

Observamos que as adequações realizadas, necessárias à atividade de adaptação, aconteceram de forma a não comprometer a relação com o texto original. Por exemplo, quando do original, *a forte palpitação do Grool tinha diminuído e era só uma leve pulsação*, M transforma para *a forte palpitação diminuiu*, podemos dizer que o corte efetuado foi eficaz na medida em que o complemento *e era só uma leve pulsação*, necessário ao romance, pois traz a *história* de forma mais detalhada, pode ser suprimido na peça, que representa uma versão mais compacta do original. Também em *Cantei mais um pouco bem baixinho, com delicadeza e doçura. E todos observamos, espantados, a cor da criatura ficar mais fraca. De vermelho para rosa e, finalmente, de volta à sua cor normal marrom e sem vida*, que, na reenunciação torna-se: *a cor vermelha foi caindo para rosa e finalmente a sua cor original*, podemos observar uma adaptação escrita que *omite* algumas informações do texto original, uma vez que, na encenação, os espectadores veriam a esponja e sua mudança de cor na hora da apresentação do espetáculo. Por essa condição discursiva, orientada pelas condições de produção genéricas (de gênero) da peça de teatro, muitas das descrições presentes no romance puderam ser *suprimidas* quando da construção do roteiro.

A respeito das escolhas linguísticas operadas pelo sujeito, Vidon (2003, p.76) afirma que “o processo de escolha é assumido, assim, como constitutivo do estilo. Visto dessa forma, o estilo revelaria a manifestação da subjetividade nas preferências linguístico-discursivas

de um sujeito.” Entendemos, no entanto, que essa subjetividade é construída nas relações dialógicas, na relação constitutiva do sujeito com o(s) outro(s). Ao refletirmos sobre as escolhas linguísticas de M, orientadas pelo estilo do gênero e pela relação dialógica com o romance, percebemos que a voz do outro, do autor do romance, da mesma forma como as vozes de outros *outros*, no caso específico, da terapeuta, dos colegas de grupo, agiram no sentido de discurso já-dito, de discurso partilhado nos processos interacionais, contribuindo para a constituição da subjetividade de M.

Finalizando nossas considerações a respeito da produção textual de M, podemos notar como o texto está adequado ao estilo e à composição textual do gênero roteiro; apenas na última indicação de cena, percebemos um verbo colocado no passado *a forte palpitação diminuiu...* Desse modo, concluímos que M ao operar sobre e com a linguagem, num processo de adaptação de um estilo de gênero em outro, demonstrou a apropriação de conhecimentos em torno dos processos de leitura e escrita de textos do gênero peça de teatro.

A seguir, o texto de L.

(22) [23/04/09]: Produção de L referente à reenunciação do capítulo 29.

(daniel agar a mão de KAT percebe que daniel está assustado)
 KAT - se ele voutou temos que deixa-lo entrar (KAT vai tremendo até a porta dos fundos)
 KAT (abriu a porta) - valente! (Grita desesperada)
 (KAT abraça valente e valente entra na cosinha) (daniel abaca valente)
 KAT - Nossa sorte mudou. Nos se livramos do gool.
 Daniel - é ora do sorvete (os tres vão para soveteria) (os tres voutam para casa)
 KAT - valente, voltamos!
 (valente rosna para o armario debaixo da pia)
 KAT - oque está acontecendo? (abre a porta do armario)
 (valente pega alguma coisa debaixo da pia)
 KAT - oque é isso?
 (valente deixa cair sua descuberta no chão, a batata).
 KAT - daniel não gosto do jeito dessa coisa.

(Daniel agar a mão de KAT percebe que daniel está assustado)

KAT - se ele voutou temos que deixa-lo entrar (KAT vai tremendo até a porta dos fundos)

KAT (abriu a porta) - valente! (Grita desesperada)

(KAT abraça valente e valente entra na cosinha) (daniel abaca valente)

KAT - Nossa sorte mudou. Nos se livramos do gool.

Daniel - é ora do sorvete (os tres vão para soveteria) (os tres voutam para casa)

KAT - valente, voltamos!

(valente rosna para o armario debaixo da pia)

KAT - oque está acontecendo? (abre a porta do armario)

(valente pega alguma coisa debaixo da pia)

KAT - o que é isso?

(valente deixa cair sua descuberta no chão, a batata)

KAT - daniel não gosto do jeito dessa coisa.

Do modo como M operou de forma adequada o processo de reenunciação, L também demonstrou seu processo de construção de conhecimento. Ele realizou de forma correta as indicações de cena; segmentou fala e ação dos personagens; colocou as ações em parênteses e no tempo presente, de modo que não detectamos nenhuma inadequação relacionada à adaptação do capítulo do romance para o roteiro.

Quanto ao estilo, podemos observar uma série de apropriações realizadas por L no momento de suas escolhas. Por exemplo, em um dos trechos escritos encontramos uma *amostra* das ações do sujeito sobre a linguagem. Tal trecho foi reenunciado a partir da seguinte passagem do romance:

- Não temos escolha – finalmente eu disse com esforço. – Se ele [o *groom*] voltou, temos que deixá-lo entrar. **Respirei fundo. Minhas pernas pareciam de chumbo e não queriam se mover. Mas eu me obriguei a ir até a porta dos fundos. Todo o meu corpo tremia quando estendi a mão para pegar a maçaneta.** E abri a porta. – Oh! – eu gritei espantada. Valente olhava pra mim, respirando com muito barulho e abanando seu toco de rabo furiosamente. – Valente! – eu gritei feliz. – Você voltou! – eu me abaixei para abraçá-lo. Mas o cachorro passou correndo por mim e entrou na cozinha. (grifo nosso).

No episódio, a personagem Kat, seu irmão Daniel e o amigo do irmão, Carlo, estavam festejando o fato de terem se livrado do *groom*, quando ouvem um barulho estranho vindo da cozinha, que os fazem crer que poderia ser o *groom* novamente. Assim, ao colocar em forma de ação (microrubrica) que *Kat vai tremendo até a porta dos fundos*, L opera sobre o trecho do romance em destaque e *sumariza* o dito do narrador, mantendo na rubrica o nervosismo da personagem em função do possível retorno do *groom*. Percebemos, nas suas escolhas linguísticas, um processo de reenunciação que procura manter os sentidos instaurados no romance e, ao mesmo tempo, opera sobre esse dito e deixa suas marcas de individualidade enunciativa. Bakhtin (2003, p.385) diz que “a procura da própria palavra pelo autor é, basicamente, procura

do gênero e do estilo, procura da posição de autor⁹⁷. Assim, podemos considerar que as ações de linguagem de L, selecionando dentre as possibilidades da língua e do gênero os recursos mais efetivos à sua produção escrita, constituem-se em gestos de autoria de L.

Outra passagem que justifica nossa posição pode ser demonstrada no trecho final da produção de L. Vamos nos reportar ao romance para termos como analisar as escolhas de L:

Ele [Valente] rosnou para o armário embaixo da pia. O que estava acontecendo? Aquele cachorro nunca recusava um prato de comida. – Valente? – Daniel chamou. – O que você está fazendo aí embaixo? Valente? Eu me abaixei e acariciei as costas do cachorro. – Valente, não tem nada aí dentro. O Groot foi embora. Mas Valente continuou a rosnar. – Tá bom, tá bom – abri a porta do armário para o cachorro. – Está vendo? Valente enfiou a cabeça lá dentro. Eu o agarrei pelo cangote e o puxei para fora. Ele estava com alguma coisa na boca. – O que é isso, garoto? – Daniel perguntou. Valente deixou cair sua descoberta no chão e então olhou para mim. Eu peguei o objeto. Hummm. Era uma coisa dura e encrespada. – O que é? – Daniel repetiu chegando mais perto. – Tudo bem. É só uma batata – eu contei, respirando aliviada. Eu ia dá-la ao meu irmão, mas uma coisa pontuda picou o meu dedo. – Aaiii! Eu gritei espantada. Rolei a batata na mão. Ela parecia quente, e eu a senti respirando. – Daniel, não gosto do jeito dessa coisa – eu murmurei. A batata tinha uma boca cheia de dentes.

Percebemos, ao observar a passagem de um gênero para o outro, que L dá conta de expressar em seu roteiro os aspectos mais relevantes dos acontecimentos de forma sumarizada, mas pertinente ao processo de reenunciação. Assim, ele escreve que o cachorro rosna para o armário, a personagem Kat pergunta o que está acontecendo e abre a porta do armário, o cachorro então pega alguma coisa debaixo da pia e finaliza dizendo que a batata havia caído no chão, com a fala da personagem

⁹⁷ Bakhtin fala nessa passagem sobre autoria do texto literário/artístico. Afirmamos que tal citação é pertinente à nossa análise, uma vez que nossos sujeitos produziram textos no campo da arte.

dizendo para o irmão que não gostava do jeito daquela coisa. Ou seja, os aspectos omitidos ou fazem parte do conhecimento do leitor/espectador, ou podem ser retirados na composição do roteiro, uma vez que a encenação marcará esses aspectos. Por exemplo, ao dizer que *Valente rosna*, L sintetizou toda uma parte do romance que dizia que o cachorro estava parado em frente a pia, rosnando, balançando a cauda, espremendo o focinho, tentando abrir a porta. Também omitiu a parte que Kat pega a ração, coloca sobras de peru para o cachorro. Observamos que L operou sobre o discurso, de modo a enquadrá-lo no gênero peça de teatro.

Considerando a afirmação de Bakhtin de que “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (2003, p.289), podemos novamente nos voltar para o texto de L. É possível dizer que o sujeito fez uso dos recursos da língua de tal forma que conseguiu expressar, nas indicações de cena, o estado emocional dos personagens. Ao enunciar, por exemplo, que *Kat vai tremendo até a porta...; Valente! (grita desesperada); Daniel não gosto do jeito dessa coisa*, L permite a seu leitor, por meio de suas operações/escolhas sobre a linguagem, apreender os elementos expressivos de seu roteiro. E, pensando no leitor/espectador/ator⁹⁸, é possível oferecer os recursos necessários para que o sujeito/autor/ator imprima a expressividade necessária à composição do personagem em cena.

Na sequência, a produção do sujeito ED, que, por sua vez, demonstrou em seu texto que estava em fase de apropriação do gênero e que, por isso, apresentava instabilidades inerentes a qualquer *processo* de aprendizagem. Vejamos⁹⁹:

⁹⁸ Lembramos que o roteiro é escrito também para que os atores sejam orientados durante a encenação.

⁹⁹ Importante comentar que após a realização deste texto, ED produziu apenas mais um no dia 23/04/2009, referente à reenunciação do capítulo 23 do romance, pois ele acabou desistindo do processo terapêutico. Já fazia tempo que o sujeito manifestava seu desejo de conseguir um trabalho fixo remunerado, uma vez que apenas fazia “uns bicos” com seu avô. Assim, após quatro meses de terapia, ED interrompeu o atendimento para trabalhar como auxiliar de servente de pedreiro com seu tio. O horário de trabalho era no turno vespertino, razão pela qual não foi mais possível a sua permanência nas sessões. Em conversa com a mãe de ED, esta mostrou-se contra a decisão do filho, mas disse que o sonho dele era ter uma remuneração todos os meses para financiar seus passeios com a namorada nos finais de semana. Quanto a nós (terapeuta), colocamo-nos à disposição da família para o caso de ED desejar retornar aos atendimentos.

(23) [16/04/09]: Produção de ED referente a reenumeração do capítulo 18.

KAT - Como ele tinha escapado? O groo nunca nem mesmo tinha tentado sair. A esponja nunca ria porque ela tinha desaparecido na quele dia
 Que problema ele queru quizar
 Ele não pode ter ido muito longe
 (Desesperado KAT começa procurar Grool. fica de bruços e entra embaixo da cama.)
 aqui Grool aqui Grool
 Não não sei se existiu Timbo Sumido
 (KAT claramente lembra das palavras que tinha na enciclopédia)
 KAT - Daniel (quite) desapareceu para Dolo Docudi e mais umas e ele deixou sair mais)
 KAT - O Grool Sumido
 Daniel - O que você quer dizer com Sumido?
 KAT - eu sei onde pode ter.
 Daniel - Carlos
 KAT - Como (brotos) como você pode desmascarar Carlos levar o Grool?
 Daniel - eu não sei ele ficou o bicho quando D
 KAT - Que burros tolucos a gente deve fazer que ele fique com o Grool
 Daniel - KAT a gente não pode, ele é o meu melhor amigo
 (Daniel e KAT pegam o bicicleta e correm pela valla andando bem rapido
 Kat - Onde você acha que ele foi
 Daniel - vamos dar uma olhada na playground de escola
 KAT - É, e o Carlos não se existir (eu acho mesmo) é ele provavelmente
 Daniel - Ele não é um escrito (Daniel protesta)
 Kat - É sim (eu insisto) provavelmente furiosamente eu vou ir na frente da meu irmão

KAT – como ele tinha escapado? O groo nunca nem mesmo tinha tentado sair. A esponja nunca ria porque ela tinha desaparecido na quele dia

Que prolema ela queria quizar
 Ela não pode ter ido muito lomge
 (Desesperada KAT comesa procurar Grool fica de bruços e entra embaixo da cama.)
 - aqui Grool, aqui Grool
 Mas nao achei. A criatura tinha sumido
 (KAT – derepente lembra das palavras que tinha na Enciclopedia)
 KAT – Daniel (grita) disparei para sala sacudi o meu irmao e ele deichou cair mause)
 KAT – O Grool sumiu
 Daniel – O que você quer dizer com sumiu?
 KAT – eu sai aonde pode tar.
 Daniel – Carlos
 KAT – Como (berrei) como voce pôde danieiu decha carlos levar o Grool?
 Daniel – eu não deichei ele pegado o bicho quando
 KAT – Que burro talvez a gente deve deixa que ele fique com o Grool
 Daniel – Kat a gente não pode, ele é o meu melhor amigo
 (Danieu e KAT pegam a bicicleta e saíram pela rua andando bem rápido)
 KAT – Onde voce acha que ele foi
 Daniel – vamos dar uma olhada no playground da escola
 KAT – E, e o Carlo adora se exidir (eu exclamei)
 Ele provavelmente
 Danieiu – Ele não e um exibido (Daniel protestou)
 Kat – E sim (eu insisti) pedalando furiosamente eu passei na frente do meu irmão

É possível notar o processo de aprendizagem de ED, se observarmos as instabilidades em torno da apropriação da produção escrita da peça de teatro. Assim, alguns verbos presentes nas indicações das ações ora estão no tempo presente, ora estão no pretérito. Também podemos observar a não adaptação do discurso relatado do narrador-personagem do romance, em primeira pessoa, para o discurso relatado indireto, em terceira pessoa da peça de teatro, que se manifesta nas seguintes textualizações: *eu exclamei*; *eu insisti*; *eu passei furiosamente na frente do meu irmão*, presentes nas linhas finais do texto em questão.

Não obstante essas inadequações do processo de adaptação, podemos perceber várias colocações verbais adequadas, como: *Desesperada KAT comesa procurar Grool fica de bruços e entra embaixo da cama*. Também podemos observar a adequação da indicação de cena em: *KAT derepente lembra das palavras que tinha na Enciclopédia*. Ainda a respeito desse trecho, podemos perceber marcas de apagamento do verbo *lembrei* e a troca por *lembra*, que são pistas do processo de reflexão e aprendizagem de ED durante o processo de

escrita. Mais adiante no texto de ED também é possível notar a apropriação processual e gradativa do conhecimento sobre os processos de produção escrita de uma peça de teatro, pois ao realizar a indicação: *Danieu e KAT pegam a bicicleta e saíram pela rua andando bem rápido*, ED coloca um dos verbos no presente e o outro no pretérito.

Contudo, a colocação dos nomes *Daniel e Kat* na indicação representou uma operação complexa sobre a linguagem, na medida em que o escrito no romance apresentava uma configuração bastante diferenciada: *Daniel e eu tiramos nossas jaquetas de dentro do armário e corremos para a garagem. Montamos em nossas bicicletas e pedalamos furiosamente pela rua*. Também a escolha das palavras para a composição do estado emocional dos personagens, como: *KAT – Daniel (grita)...; KAT – Como (berrei)..; Danieu – Ele não é um exibido (Daniel protestou)*, é o que possibilita, no enunciado, a construção da expressividade que marca o tom na fala dos personagens. No entender de Bakhtin (2003, p.291-292),

[...] a entonação expressiva pertence ao enunciado e não à palavra. [...]. Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de criação do enunciado. Repetimos, só o contato do significado lingüístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.

Para o autor, a “emoção”, o “juízo de valor”, a “expressão” só existe no enunciado, inexistindo nos elementos da língua vista como sistema. “Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional” (Bakhtin, 2003, p.292). Assim, o roteiro de ED, como enunciado, do mesmo modo que os de seus colegas (se formos considerar o roteiro em sua inteireza), denota operações de linguagem que, partindo da projeção do enunciado como um todo, representam a expressividade de seu autor em relação aos discursos já-ditos (aqui, de modo particular, o romance lido), com o gênero do discurso do seu enunciado e com a reação –resposta dos interlocutores, que se reflete e refrata nas palavras escolhidas para marcar a composição do estado emocional dos personagens.

Podemos notar a expressividade a que Bakhtin se refere na enunciação viva da comunicação discursiva presente também nas palavras de J, ou melhor, nas escolhas de J ao representar o tom emocional inerente às falas dos personagens.

KAT – preciso sair daque, preciso sair daque (os tenes escoregao no chão
 KAT – por favor, deixe eu encontrar a saída (atropesa no escuro.)
 KAT – AAAAIIII
 KAT – O meu joelho Bateu em algum coisa dura
 KAT Que dor (grita)
 KAT – puxa que sorte (grita contente)
 KAT – Daniel, me ajude a sair daqui (pede.).
 DANIEL – Você o encontrou (pergunta ansioso) Você o encontrou
 KAT – NÃO – (Responde)
 KAT – Nada do grool (limpa as mãos)
 DANIEL – Eu divia ter desido lá (declara)
 KAT – tenho certeza que você teria morido de medo. (zangada)
 KAT – tinha animais lá embaicho. tipo ratos
 DANIEL – É tá certo (grita).
 DANIEL – E agora, o que vamos fazer? (chuta uma pedra)
 KAT – Não se preocupe, nós vamos achar o grool (responde).
 DANIEL – mas como? (grita)
 DANIEL – Não conseguimos nem encontrar o Valente e nem uma esponja. (triste)
 KAT – Daniel, a policia vai encontrar ele tenho certesa disso. (tentando a caumar ele.)
 DANIEL – ACHO que passamos pela esponja e não vimos. (engole as palavras da quete.)
 DANIEL – Ele está aqui! (grita alegre.) Ele está aqui!
 KAT - Eu estou vendo! Eu estou vendo o grool! (grita)

Assim, por exemplo, ao materializar a dor da personagem: *KAT-Que dor (grita)*; ou seu contentamento em *KAT – puxa que sorte (grita contente)*; ou a ansiedade expressa no enunciado *DANIEL – Você o encontrou (pergunta ansioso) Você o encontrou*; ou ainda, a tristeza manifesta da personagem em *DANIEL – Não conseguimos nem encontrar Valente e nem uma esponja (triste)*, J parte do conjunto projetado do gênero peça de teatro, já que é neste conjunto que repousa a expressividade de cada palavra escolhida que, conforme Bakhtin, “contagia a palavra com a expressão do conjunto”.

Para melhor entender as escolhas linguísticas de J podemos recorrer ao romance para poder analisar suas operações linguístico-discursivas, que refletem sua reação à palavra do outro (autor da obra, personagens do romance, terapeuta, colegas de grupo). Desse modo, as cinco primeiras linhas do texto de J representam a adaptação da seguinte sequência do romance:

[Kat entra em um bueiro a procura do grool que havia desaparecido] “Preciso sair daqui”, pensei. “Preciso sair daqui antes que eles ataquem!” Os meus tênis escorregavam no chão úmido e lamacento. “Por favor, deixe que eu encontre a saída daqui”, eu rezei, enquanto tropeçava na escuridão.

Podemos observar que no estilo estão refletidas algumas escolhas de J. Por exemplo, o pensamento da personagem “*Preciso sair daqui*”, *pensei* (do romance) é adaptado como fala em: *preciso sair daquele, preciso sair daquele* (de J). Também o estilo não coloquial da fala/reza da personagem no romance em: *Por favor, deixe que eu encontre a saída daqui* transforma-se em uma fala mais típica da realidade *adolescente* da personagem: *Por favor deixe eu encontrar a saída* escrito por J, sendo o mesmo processo observado em *atropesa no escuro*, no lugar de *enquanto tropeçava na escuridão* do romance.

De um modo geral, nas operações linguístico-discursivas realizadas por J no texto acima, podemos observar adequação à composição textual requerida pelo gênero em questão. No entanto, como possível indício do processo de aprendizagem, J não realizou a indicação inicial que sinalizava que a personagem entrava em um bueiro à procura da esponja. Também apresenta no meio do texto uma colocação deslocada *KAT – puxa que sorte (grita contente)*. Contudo, desconsiderando essas duas “inadequações” pontuais e os problemas de convenções da escrita, que foram resolvidos na revisão textual, o restante do texto encontra-se adequado ao gênero peça de teatro. Para finalizar a análise do texto, podemos observar que, dentre outras adequações ao gênero, J apresentou todos os verbos das indicações no tempo presente e a segmentação das falas dos personagens de forma adequada.

Por fim, a produção de D.

(25) [30/04/09]: Produção textual de D referente à renúncia do capítulo 9 feito em casa e entregue nesse dia.

KAT - O que é?

KAT - ~~Fale!~~ Tenho que estudar!

DANIEL - ~~Puxa!~~ calma, dá um tempo.

DANIEL - Tem uma fotografia aqui.

KAT - onde.

[Daniel olhou ao redor, mas não havia ninguém no corredor
 perto da enciclopédia de física da cozinha]

KAT - A sua fotografia está aqui?

DANIEL - ~~quis, quis,~~ muita engraçada.

[Ele sorri, tirando o livro das minhas mãos]

- Você quer ver a nossa espanija?

KAT - claro que sim!

DANIEL - Gelhos, gelhos, afroal. Aqui está!

[Daniel empurrou o livro para cima do meu nariz.
 Daniel apontou para um desenho na página 99, e Kat olhou
 para ele enrugado, olhos fechados e pequenos]

KAT - Ele parece mesmo com a espanija.

[O GROOT é uma criatura antiga e mitológica]

KAT - Mitológica?

DANIEL - Continue a ler.

[O GROOT não come comida e não bebe água em
 nenhum dia, ele tira sua força do ar]

KAT - Daniel.

[O GROOT sempre foi conhecido como um amuleto de
 má sorte das bruxas. O GROOT fica mais forte

sempre que alguma coisa ruim acontece perto dele] ca
 KAT - Esse livro é uma loucura. (Continua lendo)
 Para quem tem um GROOTA na parte nunca acaba. O GROOTA
 não pode ser morto, não pela foice ou por
 nenhum método violento. E ele nunca deve ser
 dado para alguém ou jogado fora.
 KAT - (diz paizinho) porque não? (Continua lendo).
 Um GROOTA só pode ser parado por um novo dance
 quando a antiga morre. Qualquer pessoa que se desfaça
 de um GROOTA irá morrer dentro de um dia.
 KAT - Quanto bebagem! não existe uma criatura que se
 alimenta de arroz. (só para Daniel)
 DANIEL - como você sabe disso, sua gênio?
 KAT - Tudo precisa de água e comida.
 DANIEL - Não sei. Eu acho que o livro pode estar
 com o arroz.
 O desenho de uma criatura em outra página
 chama-se.
 KAT - Ei, o que é isso?
 (a vizinha marcou em vermelho de uma porção
 uma batata, mas tinha uma boca cheia de dentes
 afiados e pontudos).
 (KAT de o bone é um primo de GROOTA, mas é
 muito mais perigoso).
 (Quando o bone se prende a uma pessoa, ele nunca
 mais solta, até ter sugado toda a energia que
 ela possui).
 KAT - Jáme, Daniel, pegue esse livro idiotá!
 KAT fala paizinho esse livro estava certo inismat
 (GROOTA malhada outra vez zippando, e seu olhar
 apertado e frio olham para KAT)
 KAT - não vou acreditar naquele livro de jeito nenhum

KAT - O que é?

KAT - Fale! Tenho que sair!

DANIEL - Puxa! Calma, dê um tempo.

DANIEL - tem uma fotografia aqui.

KAT - onde.

[Daniel olha ao redondo, mas não havia ninguém no corredor tira a enciclopédia de
 paixão da caniza]

KAT - A Sua fotografia está aqui?

DANIEL – quiá, quiá, muito engraçado.

[ele responde, tirando o livro das minhas mãos]

- Você quer ver a nossa esponja?

KAT – claro que sim!

DANIEL – Gelhas, grilos, grool. Aqui está!

[Daniel empurrou o livro para bixo do meu nariz.

Daniel apontou para um desenho na página 89, e Kat olha para pele enrugada, olhos pretos e pequenos]

KAT – Ele parece mesmo com a esponja.

[O GROOL é uma criatura antiga e mitológica]

KAT – Mitológica?

DANIEL – Continue a ler.

[O GROOL não come comida e não bebe água em vez disso, ele tira sua força do azar]

KAT – Daniel.

[O GROOL sempre foi conhecido como um amuleto de má sorte das pessoas. O GROOL fica mais forte sempre que alguma coisa ruim acontece perto dele]

KAT – Esse livro é uma loucura. (continua lendo)

Para quem tem um GROOL, a má sorte nunca acaba. O GROOL não pode ser morto, não pela força ou por nenhum método violento. E ele nunca deve ser dado para alguém ou jogado fora.

KAT – (diz paixinho) porque sera? (continua lendo)

Um GROOL só pode ser passado para um novo dono quando o antigo morre. Qualquer pessoa que se desfça de um GROOL irá morrer dentro de um dia.

KAT – Quanta bobagem! Não existe uma criatura que se alimenta da azar. (vala para Daniel)

DANIEL – como você sabe disso, sua gênica?

KAT – tudo precisa de água e comida.

DANIEL – Não sei. Eu acho que o livro pode estar com a razão.

O desenho de uma criatura em outra página chamou.

KAT – Ei, o que é isso?

(a criatura marou em formato de ovo parecia uma batata, mas tinha uma boca cheia de dentes afiados e pontudos)

(KAT Le, o lanx é um primo do GROOL, mas é muito mais perigoso)

[Quando o lanx se prende a uma pessoa, ele nunca mais a solta, até ter sugado toda a energia que ela força]

KAT – tome, Daniel, pegue esse livro idiota!

KAT fala baixinho e se o livro estiver certo incomoda

(GROOL molhado outra vez, respirando, e seus olhos pretos e frios olhavam para KAT)

KAT – não vou acreditar naquele livro de jeito nenhum

Ao observarmos os aspectos relativos à composição textual do gênero apresentada nesse texto, podemos notar D em processo final de apropriação da escrita do roteiro. Ainda escreveu nas indicações alguns

tempos verbais no pretérito, demonstrando o processo complexo de apropriação do estilo de um gênero e de sua materialização no texto escrito.

Considerando o processo de aprendizagem em situação de clínica como a construção de uma reflexão mais consciente do sujeito sobre o que já sabe, sobre o que ainda não sabe, e sobre o que está em fase de apropriação, não consideramos como um *problema* o fato de D, ainda nesta etapa, estar redigindo algumas marcações de cena com os verbos no pretérito, uma vez que quando D voltava em suas produções (releitura), dava-se conta da marcação indevida dos verbos.

Voltando ao texto em análise, apesar dessas inadequações, podemos observar várias indicações verbais no tempo presente, como em *Daniel **olha** ao redor, mas não havia..*, sendo que na redação da palavra *olha* há marcas de apagamento da forma verbal *olhou*. Nesse processo de apagamento e reescritura podemos observar indícios de reflexividade de D sobre suas operações de linguagem. Também em: *ele responde tirando o livro das minhas mãos..*; em *...Kat **olha** para a pele enrugada...*; em *..continua lendo..*; em *diz paixinho..*; *continua lendo..*; *...vala para Daniel..*, podemos observar outras ocorrências de adequação nas marcações dos tempos verbais das ações dos personagens na peça de teatro, demonstrando o percurso de apropriação das características desse gênero. Além disso, percebemos também que D segmentou as falas e ações dos personagens de forma adequada. Só não soube marcar as leituras da personagem com aspas, porque este conhecimento era novo para ele, visto que ainda não havíamos discutido essa possibilidade ainda; então, ele segmentou as leituras como se fosse uma ação, ação de ler. Em suma, percebemos adequação do texto de D à composição textual do gênero *roteiro*, com alguns aspectos em processo de apropriação e sistematização, porque ora eram marcados adequadamente ao gênero ora não. No entanto, as propriedades do gênero já faziam parte do seu conhecimento, tanto que quando se dava conta de alguma inadequação realizava comentários em torno desta, às vezes seguido da expressão *Sei e esqueço!*, algo bastante comum nos discursos dos sujeitos em fase de aprendizagem.

Quanto à seleção de recursos da língua para a atividade de reenunciação, podemos observar trechos nos quais D operou algumas escolhas que se materializaram no texto acima. Tomemos, a título de exemplo, a adaptação referente a um trecho do texto de D que corresponde a seguinte passagem do romance:

- Esse livro é uma loucura – eu murmurei e continuei a ler ansiosa. *Para quem tem um Grool, a má sorte nunca acaba. O Grool não pode ser morto, não pela força ou por nenhum método violento. E ele nunca deve ser dado para alguém ou jogado fora.*

“Por que não?”, eu me perguntei.

As próximas linhas me deram a resposta.

Um Grool só pode ser passado para um novo dono quando o antigo morre. Qualquer pessoa que se desfaça de um Grool irá morrer dentro de um dia.

- Quanta bobagem! – eu exclamei. – É estupidez demais. Não existe uma criatura que se alimenta de azar – eu disse, virando-me para Daniel.

- Como você sabe disso, sua gênica? – Daniel retrucou.

- Tudo precisa de água e comida – eu respondi. – Pelo menos, tudo que está vivo.

- Não sei – Daniel respondeu. – Eu acho que o livro pode estar com a razão.

D, no que se refere a parte do livro acima destacada, opera sobre o dito no romance e realiza a seguinte adaptação: *KAT – Esse livro é uma loucura. (continua lendo)*, não indicando o fato de a personagem ter dito o enunciado murmurando, o que pode ser inferido do contexto da situação de interação retratada no romance, considerando que a personagem estava no corredor bem próximo à sala de aula, então, é natural que falasse em tom baixo. O fato de ler ansiosa também pode ser inferido do contexto, dado que a personagem ansiava por descobrir o que era o objeto encontrado. Na sequência, o *Por que não? eu me perguntei*, do romance, é reenunciado como *:KAT – (diz paixinho) porque será* (no texto de D). E o *- Quanta bobagem! – eu exclamei. – É estupidez demais. Não existe uma criatura que se alimenta de azar – eu disse, virando-me para Daniel*, do romance, em: *KAT – Quanta bobagem! não existe uma criatura que se alimenta de azar (vala para Daniel)*, no trecho escrito por D, mostrando os cortes e adaptações necessários ao processo de passagem do texto de um gênero para o texto de outro gênero. Podemos concluir, assim, que as ações de leitura e reflexão de D, sobre o enunciado-romance e sobre o gênero do seu texto fizeram com que ele tivesse de realizar uma série de escolhas para que fosse possível a construção de um roteiro escrito. Considerando as especificidades do gênero, foram necessários vários recortes e

adaptações e nesse processo de escrita houve o cuidado para que o enredo do romance não se perdesse. Finalizamos a análise efetuada nesta seção a respeito das ações de linguagem de nossos sujeitos com relação ao processo de adaptação do romance para um outro texto, a peça de teatro, trazendo as palavras de Bakhtin (2003, p. 292, grifo do autor), que nos parecem adequadas à nossa situação analítica:

Costumamos tirá-las [as palavras] de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação do gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica.

A seguir, dando continuidade à análise do processo de produção do roteiro, partimos para a análise da segunda parte da produção da peça, relacionada, principalmente, à divisão do roteiro em cenas.

4.7.4 A segunda etapa de produção da peça de teatro: a divisão da peça em cenas e a marcação das *vistas*

A segunda etapa do processo de escrita do roteiro aconteceu em três sessões de terapia, realizadas nos dias 30/04, 07 e 14/05/2009. Como já comentamos, o processo de produção textual escrita do roteiro foi dividido em dois momentos, para facilitar a elaboração do trabalho, levando em conta a complexidade envolvida na adaptação do romance *Goosebumps* para o roteiro escrito¹⁰⁰.

Assim, para este segundo momento de produção escrita da peça de teatro, reservamos a divisão do texto em cenas, pautada na entrada e saída de personagens da cena, bem como na mudança do cenário, e a marcação das *vistas* (macrorubricas) no topo de cada cena. Essa marcação se constitui por demarcação de personagens participantes da cena e pelas indicações de cenário, sendo que nessas indicações são colocados os elementos necessários para a composição do cenário no

¹⁰⁰ Lembramos que a primeira etapa consistiu da reenunciação conforme a divisão em capítulos do romance.

palco. Assim, se a cena for interna e ocorrer em uma escola, por exemplo, devem estar indicados os materiais necessários à montagem da cena, como carteiras, quadro, mochilas para os alunos (personagens) etc, enfim, tudo que for necessário para a materialização da cena.

Para a realização desse segundo momento do processo de escrita da peça de teatro, nós (a terapeuta) reunimos as partes do roteiro produzidas pelos sujeitos na primeira etapa do processo e digitamos o roteiro completo produzido pelo grupo, a fim de facilitar a leitura por parte de todos, evitando dificuldades por falta de entendimento do traçado da letra, e entregamos uma cópia para cada integrante do grupo.¹⁰¹

De posse do texto completo, o grupo procedeu à leitura. Sugerimos que as marcações fossem realizadas nos espaços em branco existentes nas folhas digitadas. Demos início ao processo:

(62) [30/04/09]

T: Gente, agora, é a segunda parte do processo de escrita...

L: As cenas...

T: É. Lembra, as cenas, agora tem que dividir em cenas... quando entra ou sai um personagem muda a cena... Lembram? Também se um personagem tá, sei lá, no quarto e vai pra cozinha, muda a cena também, muda o cenário... e também tem que colocar aqui em cima a indicação do cenário, aonde que tá, aonde que eles tão, na rua, na escola, se tão em casa, em que parte, sei lá, cozinha, banheiro... se tá na sala põe o que tem na sala, sofá, TV, sabe, né... Tem que descrever a sala pra quem for montar o cenário saber o que tem que colocar no palco. Ah, também tem que por... os personagens, quem vai fazer parte de cada cena, coloca aqui em cima... ou pode por aqui do lado também.. Depois eu digito tudo no lugar bem certinho...

D: Pensei que a gente já ia ensaiar...

T: Gente, eu já tinha falado isso... Não lembram?

J: Eu lembro!

T: Você tá louco pra ensaiar, né?

D: Ah, é legal.

T: Mais um pouquinho, depois dessa parte que é bem tranquila... O mais difícil vocês já fizeram...

¹⁰¹ Na versão digitada foi preservada a escritura dos sujeitos.

Depois dessa parte a gente vai fazer uma revisão de tudo, porque pra publicar a gente tem que voltar no texto e ver se tá tudo certinho...e depois a gente ensaia...

[...]

T: Eu tô aqui com uma peça que a gente já leu [*Ele mente que nem sente*] pra gente ver como ela fez, colocou essas coisas antes, tá?

M: Isso aí é pra ajudar pro ator também?

T: É, isso organiza, faz parte do roteiro... Mas tá mais direcionado para os profissionais que vão organizar o palco, quem vai arrumar tudo pros atores poderem encenar... Ah, tá, mas a indicação de quem vai fazer parte da cena é pro ator sim...

[...]

T: Quem começa lendo?

L: Eu!

T: Vai, L

(Cada um lê uma parte da peça e depois ficamos analisando as vistas e as divisões em cenas).

Como podemos observar no episódio acima, D estava ansioso para começar logo os ensaios. Tentamos negociar com ele a situação, lembrando o que faltava para o encerramento do processo de escrita do roteiro. Também, no final da sessão, para que ele já vivenciasse a situação dos ensaios e, desse modo, também mantivesse o entusiasmo, repassamos algumas falas “ensaio” referentes à cena 1.

Iniciamos a sessão de terapia referente ao episódio acima com a leitura de parte de uma peça que já havíamos lido anteriormente. Agora, a atenção dos sujeitos ficou voltada para os aspectos relacionados à segunda etapa da escrita da peça. Por essa razão, cada participante do grupo leu uma parte da peça *Ele mente que nem sente*, observando principalmente os aspectos do gênero em estudo. Foi importante a estratégia de utilizar uma peça já conhecida dos sujeitos, pois o foco de atenção pôde se voltar quase que exclusivamente nas vistas e na divisão das cenas. Depois de analisar parte do roteiro em estudo, partimos para a leitura e produção textual da peça produzida pelo grupo.

Com o roteiro produzido por eles, acordamos que à medida que fossem lendo e percebessem a mudança de cena parassem a leitura para que todos pudessem elaborar as marcações necessárias:

(63) [30/04/09] : Leitura e produção do roteiro produzido pelo grupo

T: Como é que a gente vai fazer agora? Cada um vai lendo e quando alguém perceber que mudou a cena avisa?

M: Ah não... Cada um que tá lendo é que avisa.

T: Pode ser. Que é que vocês acham?

L: É melhor cada um. Se eu tô lendo a minha parte, quando muda eu falo: mudou!

T: Então, a gente faz assim... Um começa lendo e quando entrar ou sair alguém, ou quando mudar o cenário, a pessoa que tá lendo pára de ler e diz: Cena! Ou... mudou! Ou diz qualquer coisa...

M: E se a pessoa não ver que saiu ou entrou alguém?

T: Tá, mas aí vai tá todo mundo ligado, se quem tiver lendo não vê, não perceber... os outros avisam... daí a gente escreve a cena, coloca o número da cena...

M: Da mega-sena?

T: É. (risos)... e depois volta, volta na cena que leu e vê quem faz parte dela, aí a gente volta na cena e vê o que precisa em termos de cenário, vai montando tudo e escrevendo...

J: Quê?

D: Lê uma vez e depois quando muda volta e lê a mesma cena pra ver o que tem que escrever.

T: É.. na segunda vez é só uma olhada... A não ser que a gente pegue tudo de primeira... Não sei bem, vamos ver, vamos fazendo...Vamos ver junto como fica melhor...

É possível perceber que nesse momento da terapia, todos os participantes estavam bastante envolvidos em relação a todo o processo de produção do roteiro. Tal atitude reflete o grau de comprometimento e autonomia de cada integrante dentro do grupo. Nós (a terapeuta), nessa fase do processo, continuamos realizando sugestões para a produção escrita da peça, mas todos os procedimentos foram realizados em comum acordo com todos os participantes. As nossas sugestões (da terapeuta) serviram mais como um guia para as escolhas linguístico-discursivas dos sujeitos. Assim, quando dissemos *cada um vai lendo e quando alguém perceber que mudou a cena avisa*, estávamos tentando mediar a marcação da divisão em cenas. Mas os participantes D e L consideraram mais interessante que o próprio leitor (quem tivesse lendo no momento) sinalizasse a entrada e saída de personagens, então,

acordamos que seria realizado dessa forma. Interessante também observar o comentário de M, *e se a pessoa não ver se saiu ou entrou alguém?*, o que demonstrou sua reflexão do processo como um todo, o que o fez antecipar possíveis esquecimentos durante a produção da leitura, antes mesmo que eles acontecessem. Também percebemos a sintonia do grupo quando J expôs uma dúvida e D prontamente a respondeu.

L, ao começar a ler o texto, já demonstrou ter apreendido os conhecimentos necessários acerca da divisão em cenas e os indicou, como podemos verificar no diálogo abaixo:

(64) [30/04/09]

L: Tá, eu começo, já bota cena 1... (Começa a ler a cena 1 até o momento em que a personagem Kat entra na cozinha – até então, a personagem estava com sua família na rua). Aqui, aqui! A Kat entrou na cozinha.. Saiu da rua, então é outro palco, quer dizer outra cena..

J: É cena, tem que dizer cena.

T: ok. Tá, aqui muda porque tá todo mundo, a família toda na rua, aí Kat entra na cozinha, mudou o cenário.. depois Daniel entra atrás dela e ficam os dois conversando na cozinha..

L: Escreve aqui?

T: É.

D: Põe todo mundo?

M: É. A família toda.

L realizou a atividade acordada pelo grupo, ou seja, começou a ler o roteiro e já na primeira mudança de cena se deu conta e indicou seu conhecimento: *saiu da rua então é outro palco, quer dizer, outra cena*. Importante comentar que em sessões anteriores, quando da leitura e análise dos roteiros de teatro, já havíamos trabalhado com as questões relacionadas às que vimos abordando neste momento. No entanto, o enfoque havia sido direcionado mais para as outras propriedades do gênero, como a indicação dos personagens no canto esquerdo, suas falas e as indicações das cenas (movimentação dos atores e expressividade na fala dos personagens). Desse modo, mesmo tendo focado de maneira menos incisiva, na primeira etapa de produção escrita da peça, os aspectos relacionados à marcação das cenas e das vistas (macrorubricas) no topo de cada cena, que deixamos para explorar na segunda etapa de produção da peça, percebemos que L já

trouxe esses conhecimentos para a interação, demonstrando ter se apropriado desse conhecimento e estar refletindo sobre essas características textuais do gênero.

Dando continuidade à apresentação do processo de escrita, podemos observar mais a interatividade do grupo e sua reflexão sobre o processo de produção escrita da peça:

(65) [30/04/09]

T: Quem lê agora? [a partir da cena 2]. A gente escreve cena 2, daí alguém lê até a cena três.. Aí a gente volta na cena 2 e vê o que tem que escrever..

J: Eu leio.

M: Mas, já dá pra por cozinha.. Kat entra na cozinha..

T: É. Já dá pra por cena 2, cozinha..

J: Que que vai ter na cozinha?

T: Que que vai ter na cozinha, J?

J: Fogão, geladeira... pia... mesa. Tá, T, mas onde a gente vai arrumar isso tudo?

T: Ah... vamos ver isso depois, mas nem que a gente faça tudo de papelão... Aproveita e já escreve fogão, geladeira, pia, tudo o que vai ter que ter no palco para dar a impressão que eles estão na cozinha..

[...]

J: (lendo)... a mãe entra em cena com o braço cheio de casaco...

M: Cena!

J: Eu que ia falar!

[...]

T: Então, que que faltou aqui.. [na cena 2] Já tem cozinha.. o que tem na cozinha..

D: Faltou o nome deles.. da Kat e do Daniel.

T: Perfeito, D. Só falta indicar os personagens da cena...

Verificamos acima que os sujeitos estavam em conjunto refletindo e agindo sobre a linguagem, e nesse refletir e agir o gênero roteiro de teatro foi se materializando. O conhecimento produzido sobre o gênero peça de teatro nas sessões de terapia foi mediando toda a situação de interação. M respondeu ativamente aos nossos enunciados (da terapeuta), fazendo-nos muitas vezes reconsiderar o que havíamos dito e conduzir o processo de escrita de outra forma. Assim, quando

sugerimos que, no início do episódio acima, fosse dada continuidade à leitura e M diz *mas já dá pra por cozinha, Kat entra na cozinha*, os participantes do grupo escrevem *cozinha* na vista da cena e já descrevem os objetos necessários à composição do cenário. A sugestão de M, então, acabou por orientar e facilitar a produção escrita, uma vez que, antes mesmo da leitura da cena, já foi possível que se descrevessem os elementos necessários à montagem do cenário. D, por sua vez, já especificou os personagens participantes da cena e, em conjunto, o conhecimento a respeito dos aspectos textuais do gênero foi se construindo.

Como a segunda etapa de escrita do roteiro ocorreu de forma bastante tranquila para o grupo, como pudemos constatar pelos diálogos acima, na continuidade desta seção apenas abordaremos passagens em que foi gerado algum tipo de dúvida no grupo a respeito da condição da escrita da peça e que consideramos significativo para demonstrar o processo de apropriação de conhecimentos para a produção textual escrita da peça teatral.

Durante a leitura da peça, os participantes deparam-se diante de um trecho do roteiro em que os personagens conversavam cada um no seu quarto e L, que estava lendo a cena, ficou em dúvida de como poderia ser feita a indicação do cenário:

(66) [30/04/09]

L: (lendo, cena longa). Que cena grande... aqui é um quarto e outro quarto, não sei... não sei fazer...

T: Aqui, não sei, o que que vocês acham de colocar no palco dois quartos com uma divisão no meio... quer dizer colocar uma divisão no palco e cama de um lado e de outro como se fossem dois quartos?

(silêncio)

J: Aí os dois ficam conversando de um quarto pro outro?

T: Também dá pra por os dois no mesmo quarto..

J: Imagina, um menino e uma menina dormindo no mesmo quarto, não dá.

D: Melhor cada um no seu.

M: Já que é uma peça, não é de verdade, a gente pode por o que quiser no quarto, todo tipo de coisa.. no quarto da Kat põe coisa de menina e no quarto do Daniel põe coisa de menino.

L: O duro vai ser achar esse tudo pra botar nos quarto.. mas ia ser bom um quarto com tudo..

Sempre que surgia qualquer tipo de dúvida mediávamos a sua resolução. No caso acima, ao invés de esperar que os participantes refletissem e buscassem a resposta, talvez inapropriadamente, acabamos por antecipar uma possível solução, antes mesmo das hipóteses apresentadas por eles. Da nossa proposta, J já concluiu que seria possível, na montagem do cenário, dar a entender que os personagens conversariam cada um do seu quarto. A respeito desse episódio, julgamos que o fato de anteciparmos uma possível alternativa, nessa fase do processo, não foi muito problemático, uma vez que os sujeitos refletiam sobre as sugestões dadas por quem quer que fosse. Em outras palavras, com o passar dos encontros, a apropriação progressiva das funções e características do gênero em estudo e a confiança advinda da reflexão sobre seus conhecimentos sobre a peça de teatro, fizeram com que os participantes se tornassem cada vez mais participativos e críticos na produção do texto, desenvolvendo uma característica importante para a vida em sociedade, a atitude crítica.

No grupo, eles agiam sobre os enunciados uns dos outros, incluindo o nosso (da terapeuta). Nessa etapa do atendimento já tínhamos deixado de ser considerada a “detentora” do conhecimento, pois os participantes passam a ponderar, analisar e alterar o dito, agindo sobre esse dito alheio conforme suas convicções e hipóteses. Assim, quando, na sequência do episódio, sugerimos que talvez fosse possível colocar os personagens dormindo no mesmo quarto, já que eram irmãos, e com o intuito de facilitar a montagem do cenário com apenas um quarto ao invés de dois, todos eles foram contra: J: *imagina, um menino e uma menina dormindo no mesmo quarto, não dá.* M e D também se manifestaram de forma contrária, argumentando que seria muito mais interessante cada personagem ter seu próprio quarto. Inclusive, M comentou: *Ah, já que é uma peça, não é de verdade, a gente pode por o que quiser no quarto, todo tipo de coisa, no quarto da Kat põe coisa de menina e no quarto do Daniel coisa de menino...*, demonstrando o desejo de que fossem efetivamente indicados dois quartos na peça. Contudo, L, agindo sobre o enunciado do colega, disse que seria bom “montar um quarto com tudo”, mas que seria difícil conseguir esses objetos todos para que pudessem compor o cenário. Consideramos produtiva a preocupação de L com a montagem do espetáculo, pois julgamos que atitudes de reflexão sobre a linguagem, inclusas aí a reflexão crítica e ativa do sujeito frente aos objetos do conhecimento, agem na ampliação das capacidades discursivas.

Além da reflexão crítica desenvolvida no grupo, observamos outros aspectos que já haviam sido detectados na fase anterior de escrita do roteiro: a cooperação entre os participantes do grupo, conforme podemos observar no episódio a seguir:

(67) [30/04/09]

J: (lendo)... Entra a professora... muda aqui. Cena! [muda para cena 8; eles estavam na rua e chegam à escola]

T: Isso. Muito bem... Agora volta... tem que colocar o que mesmo?

J: Kat, Daniel, mas eles não tão no palco, tão na rua..

M: Coloca uma rua no palco...

J: Como?

M: Uma rua, a gente faz uma rua, uma estradinha de papelão...

T: Isso, a gente faz uma ruazinha.. Ah, aqui é cena externa, tem que colocar cena externa...

No episódio acima, M responde a crase dúvida de J *como?*. Seu tom soou afirmativo e confiante. É frequente observarmos no início do processo terapêutico o discurso do *não sei* e do *não consigo*, demonstrando a insegurança dos sujeitos que nos são encaminhados. À medida que vão se *aproximando* e se apropriando dos processos da escrita e, em virtude disso, desvinculando-se do discurso dominante que os fazem crer na sua *incapacidade* frente às suas possibilidades perante a linguagem, percebemos a desconstrução do *não sei*. Assim, do *não sei*, normalmente, eles passam, inicialmente, para o discurso da dúvida, quer dizer, começam a responder os questionamentos que lhe são realizados, só que ainda sem a segurança pretendida, respondem sempre com outra pergunta, mesmo que a resposta esteja correta e eles estejam cientes disso (a resposta dada adquire a forma de uma pergunta). Mas, conforme a confiança em si e no outro, como alguém comprometido com o processo de mediação e aprendizagem, vai aumentando, a postura confiante frente às práticas de leitura e escrita vai se consolidando e as respostas vão se tornando afirmativas, como podemos observar no enunciado de M: *coloca uma rua no palco*.

Também a interação em terapia nos mostra que os sujeitos à medida que avançam no processo terapêutico tendem a questionar sem ressalvas. Consideramos essa nova atitude dos sujeitos importante, pois em grande parte dos relatórios que recebemos das escolas, e com os

sujeitos desta pesquisa não foi diferente, estão presentes queixas dos professores dizendo que os alunos não questionam, não se posicionam e que eles, professores, só percebem que o aluno não compreendeu o conteúdo ministrado, durante as avaliações formais.

Na sequência, apresentamos um episódio que demonstra que os sujeitos quando se engajam em uma situação de produção da linguagem, tendem a ter dúvidas que surgem com o uso da língua e as manifestam no próprio processo interativo:

(68) [30/04/09]

[na cena, os personagens saem da sala de aula e ficam lendo um livro em um corredor próximo à sala]

M: (lendo)...(cena longa).. aqui eles saem da sala e ficam no corredor... muda? [a cena]

T: Que que vocês acham?

L: Muda.

J: Não muda.

T: Por quê?

(silêncio)

T: Deixa uma cena só, porque eles ficam no corredor em frente à sala lendo um livro... Não muda o cenário... Só muda a cena se tiver que mudar o cenário.. Então se der pra por a casa toda no palco tipo faz a divisão e coloca sala, cozinha, quarto.. se os personagens forem de um canto pro outro dentro do mesmo cenário não muda a cena.. daí só muda se entrar ou sair alguém..um personagem.

Acreditamos que quando o *sujeito da compreensão* pergunta, responde, critica, em meio a um processo de mediação e aprendizagem, está se impondo e do mesmo modo se comprometendo com sua aprendizagem. Tal fato significa que o processo está sendo efetivo, já que existe um comprometimento mútuo em torno do objeto a ser apreendido. O sujeito quando é levado a agir de forma ativa em seu processo de aprendizagem deixa de ser um indivíduo passivo e se torna também responsável pelo seu desenvolvimento.

Após finalizada a produção escrita da parte segunda etapa do roteiro, nós fizemos um trabalho de revisão para que o texto pudesse ser publicado. Na próxima seção analisaremos essa etapa do processo terapêutico.

4.7.5 O processo de revisão da peça de teatro produzida

Após realizadas as divisões do texto em cenas e na marcação das macrorubricas, faltava uma nova revisão que incidisse sobre a peça de teatro *pronta*. Esse processo de releitura do texto completo foi realizado em quatro sessões de terapia fonoaudiológica, que ocorreram nos dias: 21 e 28/05/09; 04 e 18/06/2009.

Importante registrar que durante o processo anterior de produção do roteiro já havíamos operado com atividades de revisão e reescritura, pois as adaptações do romance para a produção da peça de teatro já haviam sido lidas e possíveis inadequações já comentadas (no decorrer ou no final do processo de escrita), bem como a atividade de inclusão das cenas e rubricas no texto havia sido discutida e realizada em grupo. Em suma, todo o roteiro já havia sido lido pela terapeuta, cada integrante já havia lido a parte que lhe coube quando da reenunciação dos capítulos do romance, e, em diversos momentos, os participantes leram as produções uns dos outros e participaram ativamente com sugestões para a melhoria do texto em produção. As observações realizadas pela terapeuta e demais participantes do grupo levaram em conta aspectos formais, textuais e discursivos (relativos à adequação do texto produzido ao gênero *peça de teatro*). Mesmo já com esse processo de releitura anterior, procedemos à revisão e reescritura de trechos da peça produzida, com o objetivo de tornar o roteiro mais adequado ao gênero e aos aspectos notacionais da língua escrita. Importante comentar que nos episódios dialógicos apresentados nessa seção, as questões notacionais se sobressaíram em relação aos demais aspectos da língua, em virtude de as questões de cunho discursivo e textual já terem sido foco de discussão mais pontual durante a produção dos roteiros. Algumas questões notacionais, entretanto, também já haviam sido tomadas como objeto de análise nas sessões anteriores, e, assim, foram observadas outras questões nesta fase da terapia pelos sujeitos.

Para o novo processo de leitura e reescritura, cada participante recebeu uma nova cópia do roteiro. As leituras foram realizadas conjuntamente, ou seja, cada participante do grupo foi lendo parte do roteiro, independentemente de ter sido ou não o escritor do capítulo em questão¹⁰². Assim, a mesma versão do texto passou pela leitura e

¹⁰² Acreditamos que no trabalho terapêutico realizado, apesar de na primeira etapa do processo os capítulos do romance terem sido adaptados, numa primeira versão, por diferentes participantes do grupo, não existe o *autor do capítulo em questão*, já que todos os integrantes

reescritura de todos os participantes do grupo (a terapeuta e os quatro participantes). Outro comentário a ser feito é o de que os sujeitos realizaram as reelaborações necessárias no próprio texto digitado, da mesma forma como fizeram com as vistas e divisão em cenas. Para isso, deixamos espaços em branco para que eles pudessem reescrever possíveis trechos mal elaborados. Já com relação à pontuação, esta foi colocada no texto digitado; as palavras com problemas de ortografia foram riscadas e a forma correta foi escrita em cima da palavra riscada. Esse procedimento objetivou fazer com que os sujeitos não tivessem de reescrever todo o texto¹⁰³, o que tornaria a atividade longa e cansativa, dada a extensão do roteiro (17 páginas digitadas).

Nesta seção, objetivamos menos analisar o processo de reescritura efetuado, comparando as duas versões do texto, antes e depois do processo, mas o processo terapêutico realizado, com vistas a apreender e analisar o processo de construção de reflexão e construção de conhecimento sobre a linguagem escrita e, de modo particular, sobre a produção textual de uma peça de teatro.

Em um primeiro momento desse processo, como estratégia terapêutica, tentamos rever os aspectos do texto em separado, ou seja, primeiro ler com o objetivo focado para as dimensões do gênero, depois focando nos aspectos textuais e, por fim, nas questões formais/notacionais (ortografia, pontuação e concordância principalmente), mas não foi viável essa estratégia, pois os participantes começaram a perceber inadequações de modo geral, ou seja, de forma integrada, independentemente de a inadequação ser do âmbito do gênero, da textualidade ou da língua. Então, decidimos que faríamos uma leitura observando todos os aspectos em concomitância. Essa constatação também tornou o processo mais dinâmico, fluido e ágil, uma vez que pela primeira estratégia teríamos de voltar ao mesmo texto muitas vezes. Além disso, a revisão usual, que realizamos normalmente fora do contexto da clínica, não ocorre de maneira segmentada, pois vamos lendo nossas produções e observando a adequação de modo geral de nossos escritos.

Demos início, então, à leitura e retomada do texto em conjunto. Atenemos ao enunciado de L, registrado no episódio abaixo:

participaram das produções uns dos outros em torno de um projeto discursivo (BAKHTIN, 2003) comum. Dessa forma, imputamos a autoria da peça de teatro produzida ao grupo terapêutico.

¹⁰³ Lembramos que as atividades de escrita produzidas pelos participantes na clínica eram realizadas de forma manuscrita.

(69) [21/05/09]

L: Oh, T por que cada um... por que que cada um de nós não lê só a parte que fez? Cada um arruma a parte que fez... Fica bem mais fácil...

Nesse episódio podemos observar uma atitude recorrente no discurso de L. Sempre que íamos iniciar uma nova atividade, ele buscava uma maneira de facilitá-la. Quando iniciamos a escrita do roteiro, ele havia sugerido que cada um escrevesse somente as falas do personagem que iria representar. Durante as sessões de ensaio, que serão analisadas na seção destinada à encenação, ele sugeriu que fossem lidas apenas as falas de seu personagem. No processo de reescritura final da peça, como podemos verificar no episódio em análise, ele sugeriu que cada um lesse apenas a parte que escreveu.

Entendemos tal atitude não como rejeição às atividades propostas, uma vez que em nenhum momento ele se recusou a fazê-las, ou demonstrou qualquer desânimo ou desatenção; ao contrário, com o decorrer do processo terapêutico, foi mostrando-se cada vez mais participativo e afeto às práticas de leitura e escrita. Compreendemos a atitude de L como a de alguém que se considera aceito no grupo e, por isso, expõe seu ponto de vista, mantém-se ativo e conectado às ações realizadas em grupo, atitude bem diferente daquela registrada no relatório apresentado pela escola, que se referia a L como um adolescente totalmente alheio às atividades propostas pela professora.

Nossa hipótese acerca da posição discursiva de L diante das atividades propostas relaciona o seu discurso ao desejo de agilizar o processo terapêutico para que fosse antecipada a encenação, pois em diversos momentos L manifestou o desejo de representar seu personagem. Ainda, a atitude de L pode denotar certo estranhamento frente a uma atividade ainda em construção em terapia e, portanto, não totalmente sistematizada: a de rever as produções escritas dos colegas. Durante as interações anteriores, apresentamos como foi sendo construído o sentimento de grupo dos participantes, em que cada integrante, em uma atitude solidária, começou gradativamente a dialogar com as produções textuais dos colegas. Do mesmo modo, observamos a construção de atitudes de leitores e autores mais proficientes frente ao objeto do conhecimento.

No entanto, como não estávamos totalmente seguros em relação ao sentido do dito de L na ocasião da sessão, achamos prudente retomar algumas questões já enunciadas em sessões anteriores, em consonância com uma ação terapêutica consciente. Nesse momento de retomada, o

sentimento de grupo teve de ser *reacendido* para que L percebesse que o processo de produção *conjunta* do roteiro só seria dado por acabado quando o texto fosse revisto e reelaborado para encenação e publicação. Foi assim que enunciámos nossa posição, já firmada em sessões anteriores, com especial ênfase ao papel que o outro desempenha, em seu *excedente de visão*, na perspectiva de Bakhtin (2003), no processo de (re)construção textual:

(70) [21/05/2009]

T: Aí não tem muita graça...[respondendo à pergunta de L]. Cada um fez uma parte, mas o roteiro é de todo mundo.. O roteiro é um texto só.. é de todo mundo, então tem que lê tudo... Essa parte é muito importante... Você vai poder ajudar seus colegas e eles vão poder ajudar você... É tão bom quando alguém lê aquilo que a gente escreveu, ajuda tanto... A outra pessoa vê aquilo que a gente não vê. Aí, quando você tiver lendo uma coisa que a J escreveu, você vai ver coisas que ela não viu.. Mesma coisa quando ela tiver lendo algo que você escreveu, ela pode observar coisas que você também não viu. Imagina um mesmo texto visto e revisado por cinco pessoas? Vai ficar show, né.

M: Quê?

T: Às vezes a gente escreve uma coisa... tá... parece legal...parece que não falta nada... aí o outro, um amigo, sei lá, lê e mostra um monte de coisa que a gente não tinha visto... a gente olha pro texto de novo e diz 'é mesmo... como eu não tinha visto isso antes?' Entende? Isso já aconteceu aqui tantas vezes... Tipo aquela vez que vocês ficaram mostrando problemas no texto do ED, lembra? Lembra, M? Que ele foi pro canto.. Vocês viram coisas que ele não viu...

Como já comentamos, no episódio acima intentamos resgatar a importância do processo de revisão textual e, nesse processo, o papel do outro, parceiro do grupo de terapia, como um colaborador e, no caso em questão, um co-autor da produção do roteiro. Dizer que o outro vê o que não vemos objetivou também criar um comprometimento e responsabilidade com o texto escrito, na medida que cada um se responsabilizou em identificar problemas não vistos pelo integrante do

grupo e, assim, colaborar na construção de um texto mais eficaz e adequado à situação enunciativa.

Para que nossos propósitos com relação à revisão fossem concretizados, recorreremos também a estratégia do *vale tudo*¹⁰⁴ (MACHADO, 2007), ou seja, colocamos uma folha em branco no centro da mesa e sugerimos aos sujeitos que sinalizassem quando percebessem algum problema no texto, em qualquer dimensão relacionada à linguagem escrita. A folha era para ser usada quando eles tivessem dúvida, principalmente quanto aos aspectos ortográficos, de modo que poderiam escrever uma determinada palavra em suas várias formas gráficas *possíveis* (disse, dise, dice, diçe, disce) para que, recorrendo à memória léxico-visual, tendessem a realizar a escolha de acordo com a convenção. Vejamos:

(71) [21/05/2009]

T: Vamos fazer assim... (coloca uma folha branca no centro), eu vou colocar essa folha aqui e quando alguém perceber algum problema no texto, sei lá, o sentido que não dá pra pegar.. uma palavra escrita errada..uma vírgula que faltou, aí avisa. Não vamos ficar numa coisa só que a gente viu que não dá certo.. Vamos lendo e vendo tudo, o que tá legal, o que não tá legal.. Também se tiver problema de escrita do roteiro mesmo.. tipo uma indicação que não é.. uma fala de personagem que não é..sabe, qualquer coisa que não esteja legal, avisa. Dá um sinal.

M: Que sinal?

D: Dá um grito: ahh!

L: Vai ter dicionário?

T: Não... Vocês querem dicionário?

J e M: (dizem ao mesmo tempo) Não!

T: Você quer, L? (pega o dicionário e deixa em cima da mesa).

L: Não, não, não.

T: Quem quiser pega o dicionário... Tá. E o sinal? ... Que tal a gente vai lendo e cada vez que alguém perceber alguma coisa diz stop! Se for uma palavra escrita errada, por exemplo, aí a pessoa vem aqui (mostra a folha) e escreve do

¹⁰⁴ O vale-tudo (MACHADO, 2007) consiste em escrever uma dada palavra em suas várias formas possíveis visando o reconhecimento da ortografia de acordo com a convenção.

jeito que acha que é, tá? Ou senão diz.. vamos ver como é que vai ficar..

D: T, por que a gente não põe no computador e aí quando aparece os risquinho a gente já sabe que tá errado, aí é só arruma...

J: É...

T: Vamos fazer assim... a gente revisa no papel e daí na última olhada geral a gente faz no computador... é porque pra mandar pra publicar tem que tá tudo certinho... aí a gente vai no computador pra ver se não falta nada...Pode ser?

D: Tá.

T: Outra coisa: não é só palavra errada, qualquer coisa estranha no texto... qualquer coisa que não der pra entender direito... vocês dão o 'stop' aí a gente arruma junto...

Nossa postura, sempre tentado propiciar a construção da autoria do texto produzido, foi a de tentar construir conhecimento e práticas/*hábitos* de escrita, no caso, o da revisão textual como constitutiva do processo de escrita e, do mesmo modo, ressaltar a importância do outro como co-constitutor desse processo. Fazê-los compreender que a presença do outro seria enriquecedora e necessária na produção da peça, seja esse *outro* o outro da terapia, seja esse *outro* o outro espectador e leitor da peça, foi um dos objetivos da terapia. Desse modo, os papéis de cada participante no espaço terapêutico foram sendo negociados à medida que agiam sobre e com a linguagem e *sofriam* as ações da linguagem sobre eles e o texto em produção.

No momento inicial da releitura do roteiro e sua reescritura, os sujeitos já estavam prevenindo possíveis inadequações em seus escritos. Observemos:

(72) [21/05/09]

D: A minha parte já sei... tudo no passado...

T: Então, agora a gente põe tudo no presente...

J: O meu tem palavra errada...

T: Então, por isso que precisa da revisão, é a hora de deixar tudo arrumadinho... O leitor do texto de vocês tem que entender o que tá lendo, a gente tem que facilitar pra quem vai ler... Escrever é isso aí, a gente tem que voltar no texto, tem que mexer, voltar no texto faz parte da escrita... a gente só pode considerar que terminou de escrever

depois de voltar, ler, ver se tá tudo certo.. daí sim, aí arruma o que precisa, daí sim o texto tá pronto.. Tá, vamos começar, cada um lê um pouco...

J: Eu.

T: Vai, J.

O fato de J e D anteciparem possíveis problemas em seus textos já demonstrou uma ação reflexiva sobre o texto, uma ação de linguagem positiva, uma vez que a consciência sobre seu próprio saber, constituída durante a interlocução em clínica, favoreceu à apropriação dos conhecimentos acerca do processo de produção textual de uma peça de teatro. No caso da revisão, a atenção deles se direcionou mais para os aspectos que achariam que seria problemático no texto, por exemplo, D atentou-se especialmente para a marcação dos tempos verbais nas indicações de cena, pois já tinha consciência de que por vezes esquecia-se de marcar no tempo presente. A seguir mostramos um recorte em que D, após coincidentemente ler o capítulo que havia escrito (capítulo 2), impressiona-se por não ter colocado os verbos de ação dos personagens no pretérito:

(73) [21/05/09]

D: Eu que escrevi esse... (abaixa o rosto e sorri). Vou ler.... (lê tudo)... Não tem nada no passado? Mas eu não esquecia?

T: É que... você fez em casa e aqui a gente revisou, lembra?

D: humm... É mesmo.

T: O teu é a revisão da revisão... Mas ninguém disse *stop*, não viram nada?

L: Eu ia dizer *stop*, é marrom com dois R..

T: Isso aí... Alguém explica por que marrom tem dois R e não só um R?

(silêncio)

T: Porque daí fica maron.. muda a palavra.. aliás, existe maron? Alguém sabe que que é isso? Maron? O grool é maron, difícuta pra entender.. O grool é maron.. Que que é isso? Agora, dizer que o carinha é marron aí sim.. É uma cor.. (explica a diferença entre 'r' e 'rr', dá mais exemplos, fala da regra quando da posição do grafema 'r' dentro da palavra, depois discute outros problemas observados no texto).

Dando continuidade, vamos apresentar outro episódio que para nós foi significativo do processo de reescritura, uma vez que demonstra a progressiva autonomia dos sujeitos perante as reflexões em torno do objeto de aprendizagem, a produção textual escrita de uma peça de teatro:

(74) [21/05/09]

L: (lendo o capítulo três escrito por J)... *Stop!* Enxergando é com x...(eles arrumam). (L continua lendo) [...] ‘mas esponjas não respi.rão não é mesmo?’ (deu uma parada na hora de ler *respirão* e leu *respiram*).

M: Tá estranho...É respirão?.. Não é respiram? Esqueci de novo..

T: Alguém quer falar dessa diferença?

M: É que *respirão* é que vai respirar...

L: Que ainda vai respirar...

T: (trabalha a diferença infantizando também a posição da sílaba tônica)

L: (continua lendo)... ‘não disser pra ninguém que você é meu irmão?’ *Stop, stop!*

D: Não VOU dizer pra ninguém que você é meu irmão...

M: Dizer é com z!

J: Eu sei!

T: Tá, e ‘ninguém’ escreve como?

(D escreve no papel *ningem*; J, *ningeim* e L, *ninguém*; M não escreve nada)

T: (faz a leitura das diversas formas escritas). Qual vocês acham que é?

L: Acertei!

Geraldi (1998, p.71) diz que direcionar o ensino da língua para o texto é preocupar-se com a língua em uso, ou com o uso da língua. Para o autor, “trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.” (GERALDI, 1998, p.71). Para o contexto de clínica, centrar a apropriação da língua escrita no texto se justifica pela preocupação do fonoaudiólogo em prover aos seus sujeitos situações significativas para que por meio da língua em uso, ou seja, nos processos interacionais, o sujeito possa efetivamente aprender. Desse modo, não seria produtivo, em termos de apropriação dos usos sociais

da escrita, principalmente em terapia, em que os sujeitos apresentam alguns *traumas* em relação à aprendizagem da língua, ficar, por exemplo, discutindo se o vocábulo *dizer* é escrito com s ou z, se *enxergando* é com x ou ch. Tal discussão, se apartada do caráter social e interacionanl intrínseco à língua, não é apenas inútil como ratifica a situação de rejeição do sujeito perante a linguagem e o processo terapêutico se torna ineficaz. Mas, ao inserirmos tais considerações em uma situação significativa de uso efetivo da linguagem escrita, o da revisão textual para a encenação e publicação da peça produzida, trazemos o *mundo da vida* para dentro da clínica. E, assim, concebendo a língua em sua realidade concreta, é possível que a escrita seja abordada em todas as dimensões que a constituem.

Quando Berberian (2006) afirma que grande parte dos sujeitos que são encaminhados para atendimento especializado, o são por possuírem manifestações ortográficas não convencionais, como já mencionamos neste estudo, podemos nos voltar novamente ao contexto de muitas escolas, onde a *causa* de tais *manifestações não convencionais* pode ser compreendida. A esse respeito, Bortolotto (2007, p.132) diz que

Ao apresentar o objeto de ensino ao aluno, dependendo da estratégia didática selecionada, “altera-se” pouco ou muito o “real” do objeto – melhor dizendo, a imagem que se faz dele. Este é “transformado” em objeto de ensino, precisa ser discursivizado (ainda que o discurso passe por uma imagem: o não-verbal está incluso aqui). [...] Mas as condições históricas na mediação dos discursos do ensino têm distanciado do mundo da vida os sujeitos que ensinam e os que são ensinados, questão que pode ser abordada por meio do contraste que se encontra em Bakhtin ao conceber “mundo da cultura” e “mundo da vida”. Por exemplo, há alunos que, após as lições pedagógicas, não estabelecem relação do “aprendido” com o real social, com o mundo concreto em que vivem (incluindo a própria escola). O “saber”, se disso se trata, não tem um pé no mundo da vida, ou melhor, não tem como elemento mediador um evento singular (um ato responsável), situado, experimentado e afirmado de modo emocional-volitivo – como afirma Bakhtin em *Para uma filosofia do ato*.

Ao refletirmos sobre as palavras da autora, podemos compreender porque nossos sujeitos da clínica, apesar de terem passado vários anos na escola, esfera onde, *a priori*, são desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem de práticas de leitura e escrita, apresentam dúvidas na ortografia de palavras bastante frequentes no uso da língua. Tal situação pode apontar para uma falta de uso da própria língua em práticas *sociais* de leitura e escrita. Assim, a prática da leitura e escrita, ou melhor, o desenvolvimento dessas atividades em contextos significativos, faria com que os alunos se apropriassem dos processos da escrita, quer os relacionados aos aspectos discursivos, quer os relacionados aos aspectos notacionais.

No contexto do grupo terapêutico, trabalhar as questões ortográficas durante as produções dos textos e mesmo depois das produções, como fizemos na revisão, ressaltando que no *mundo da vida* existem leitores reais que precisarão compreender o escrito e que a escrita pressupõe determinadas normas para que esses leitores e escritores se entendam, foi um recurso estratégico de terapia importante, na medida em que pudemos observar o comprometimento dos participantes do grupo na atividade desenvolvida. Em vários momentos, demonstraram suas reflexões a respeito da escrita das palavras, favorecendo a mediação e a construção de conhecimento sobre a escrita. Mais do que isso, demonstraram progressivamente autonomia, uma vez que eles mesmos iam lendo o texto produzido pelo grupo e apontavam possíveis inadequações, seja em relação ao *discurso* como “produto” de sentidos construídos, seja na *forma* enquanto veículo desses sentidos. Ainda a respeito de aspectos ortográficos, abaixo demonstramos outro episódio que trata de reflexões estabelecidas em conjunto:

(75) [21/05/09]

J: estava lendo a reenunciação do capítulo 4, escrito por M, quando chegou em um trecho em que foi interrompida por L.

[...]

L: *Stop!* Aconteceu não é assim. [estava escrito: “MÃE – O que acontecel? Quem gritol?]

T: Vamos escrever...

(L escreveu *aconteceu*, D escreveu *aconteceu*, M escreveu *aconteceu* e J escreveu *aconteceu*).

T: Gente, a gente já trabalhou isso aqui.. quando é que com m.. quando é que é com n.. Quem lembra?

L: Eu! É.. m se aqui tem p, se aqui tem b é m [aponta para o t da palavra aconteceu] se for de outro jeito é n.

T: Isso aí. (trabalha mais a diferença entre m/n nos contextos de palavras) [...] Tá, aqui tem regra, regrinha tranquila.. se a gente sabe isso já resolve bastante coisa da escrita das palavras, porque na nossa língua é muito comum palavras com m e n, né.. mas o u e o l.. aí é mais difícil.. não tem regra.. eu não conheço pelo menos..

M: Mas tu sabe uma regra, aquela do sol.

T: Regra do sol? Ah, aquilo que a gente falou aquele dia?

M: É.

T: Não é regra, M. A gente tava observando algumas palavras pra vê se a gente achava alguma regularidade, alguma regrinha mesmo.. Cê lembra?

M: Esqueci. Era *sol*, *farol* era l e quando que não era l?

T: Tá então cê não esqueceu.. Gente o que eu vi com M foi que palavras que terminam com som mais fechado.. *seu*, *aconteceu*, *apareceu*, *machucou*, *cantou*, terminam com u.. e palavras que terminam com som mais aberto, tipo *farol*, *sol*, *rouxinol*, *caracol*.. qual mais, M?.. É.. *painel*..*mel*.. tendem a terminar com l.
[...]

T: Mas tem uma coisa.. tipo *céu*..*chapéu*..*vêu*.. quando é aberto mas tem acento, aí é com u mesmo..

M: Essa parte tu não falou..

T: Então, é uma regrinha, quer dizer.. é uma exceção pra nossa regra...*Céu*, *chapéu*.. tem acento.. mas tem *mel*, *painel* [escreve] então, na nossa regra, que por enquanto tá dando certo.. a gente sabe que regra tem exceção, né gente, por enquanto... a gente pode pensar em aberto com l e fechado com u... e exceção quando a palavra tem acento, tipo *céu*.. A gente tem que ver mais palavras.. procurar nos textos..Em casa! Vamo procurar em casa nos livros, vamo ver se a gente consegue pensar numa regrinha pra u e l. [...] Tem também antes de i, de a, tipo *partiu*, *gentil* (escreve) aí não tem jeito.. i não tem aberto,

fechado.. É sempre i, né? Só depois de ler bastante, né?

O episódio acima ilustra um movimento importante no processo de aprendizagem. Ao retomarmos a distinção entre *u* e *l* em contextos de final de palavra, que já havia sido discutida com o grupo e mais enfaticamente com M (em decorrência de sua instabilidade na escrita), percebemos que ele se lembrou de parte do que havíamos comentado, inclusive nomeando uma suposta regra, *a regra do sol*. Dissemos num primeiro momento que não era uma regra, mas, refletindo sobre a réplica do sujeito/paciente, demo-nos conta que estávamos, sim, tentando buscar alguma regularidade na marcação da grafia com *u* e *l*.

Acreditamos que a ortografia das palavras, principalmente as frequentes nos usos da língua, acaba por ser assimilada também durante a atividade de leitura. Assim, ao ler a palavra em vários contextos diferentes, tendemos (usando a língua) a apreender as grafias das palavras. No entanto, pensamos que explicitar algumas regras básicas de grafia, como fizemos com o *m* e *n*, que, por sinal, acabou sendo assimilada por L (tanto que trouxe seu conhecimento para a interação), ou mesmo fazê-los pensar em possíveis regularidades na grafia de certas palavras, já acaba por amenizar pequenos problemas pontuais, o que representa um avanço em termos do que a sociedade espera em relação aos usos das convenções da escrita. Além do mais, a reflexão que realizamos em torno dos aspectos formais é relevante, uma vez que é intrínseco à revisão de texto, fazendo parte do processo de escrita. Em outros termos, ao abordarmos aspectos formais como vimos fazendo, com objetivos delimitados, com função social específica e, conseqüentemente, considerando a funcionalidade da língua, estamos propiciando ações dos sujeitos em relação à linguagem. Contudo, explica Geraldí (1997, p.16), os três tipos de ações (*com*, *sobre* e *da* linguagem) “se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que materialmente os revelam. Considero que a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma.”

Continuamos com a análise de outro episódio, abaixo apresentado, que demonstra a reflexividade da linguagem:

(76) [21/05/2009]

[L está lendo a reenunção do capítulo cinco escrito por ele mesmo].

L: (continua lendo até chegar no seguinte trecho)... eu não sei mas parece que não sente falta de comida. [estava escrito: eu não sei mas parece que não senti falta de comida]

T: (interrompe). Gente, aqui falta uma vírgula (aponta pra frase)... Onde eu coloco uma vírgula aqui?

J: (aponta pra frase e indica a posição da vírgula) Aqui. (lê a frase dando pequena pausa, onde seria a vírgula) Eu não sei mas parece.. que não sente falta de comida

M: Eu.

T: Vai, M.

M: Eu não sei ,mas parece que.. aqui.. não sente falta de comida. (lê de novo dando pausa)

T: Eu não sei VÍRGULA mas parece que não sente falta de comida... gente, a vírgula não pode ficar em qualquer lugar, senão às vezes muda o que a gente quer dizer... Lembra D, da história do rato? O lugar da vírgula mudava o sentido de tudo... se tinha ou se não tinha o rato. Lembra, D? Era.. Como é que era? (escreve). Ah não, é um rato de verdade/ ah, não é um rato de verdade... Viram?

M: Na primeira é rato, na segunda não é rato..

T: Tem pedaços que não dá pra quebrar com vírgula. Aqui (mostra o trecho) ‘parece que não sente falta de comida’, tá completo, não precisa quebrar... parece que não sente falta de comida..(coloca a vírgula em várias posições e pede que eles leiam e observem. No fim, a vírgula fica assim colocada: Eu não sei, mas parece que não sente falta de comida).

[...]

T: Outra coisa, gente, a gente tem que pensar o seguinte.. quando a gente tá escrevendo uma fala de um personagem... a gente vai dando pequenas paradinhas durante a fala, né.. Também dá pra usar reticências para mostrar a pausa na fala.. Então pode ficar assim.. por exemplo.. (escreve) Eu não sei... mas... parece que não sente falta de comida.. Pode ser de outros jeitos.. Faz aí, D.

D: Com os pontinhos?

T: É..

[...]

T: (escreve a frase com espaçamento entre os vocábulos para ele marcar as pausas). Agora, vai.

J: Deixa eu.

T: Depois dele.

M: Anda! (pra D)

D: Tá. (Coloca reticências após ‘eu’ e após ‘parece’: Eu... não sei mas parece...que não sente falta de comida). Pode?

T: Claro! É o jeito que ela falou.. (faz a leitura vozeada). Na fala não tem muita regra.. Cada um expressa de um jeito.. cada um diz de um jeito o que quer falar.. Então, se você tá escrevendo a fala de um personagem e quiser marcar as pausas.. as paradinhas.. com reticências.. com os três pontinhos.. pode botar assim.. mas com a vírgula é diferente, né.

J: Minha vez!

Com relação ao uso da vírgula¹⁰⁵, salientamos algumas considerações realizadas por Geraldi (1997) a esse respeito, com base em estudos realizados acerca do português falado. Para o autor, no português falado no Brasil, convivem estruturas do tipo sujeito/predicado e tópico/comentário. Como esta última prevalece, tem-se como resultado alunos separando, por meio da vírgula, sujeito e predicado em produções textuais escritas. Franchi (1989, p.188 *apud* Geraldi, 1997, p.53-54), ao comentar sobre esse uso em muitas salas de aula, observa o seguinte:

Os professores têm a mania de apagar as vírgulas que os alunos põem entre o sujeito e o predicado, porque sujeito e predicado formam uma unidade que se chama frase e não se pode pôr vírgula. Ora, sabemos que no português falado no Brasil o sujeito não exerce a função mais forte. Parece que a língua falada brasileira se orienta mais para a formação de uma oração com base em tópico e comentário do que com base em sujeito e predicado. Há um problema em se ajustar a análise lingüística real dos fatos lingüísticos que

¹⁰⁵ Não é nosso objetivo, evidentemente, centrar nossa discussão em aspectos *formais* da língua, mas, sim, nas interações em clínica, que levaram sujeitos à ampliação de conhecimentos em torno da escrita. No entanto, também somos obrigados a realizar considerações a respeito com o intuito de embasar algumas afirmações acerca das ações realizadas na prática clínica.

estão ocorrendo na fala do português do Brasil com sintomas que aparecem na escrita que já não correspondem a tais fatos linguísticos.

Geraldi (1997), então, pergunta a partir das observações de Franchi: Em que sentido o uso “errôneo” da vírgula entre sujeito e predicado está apontando para uma ação da linguagem? O autor responde que se o uso da língua (a ação sobre a linguagem) vem modificando o padrão das construções frasais para tópico/comentário, é óbvio que tal modificação revela esta forma de raciocínio dos sujeitos. Desse modo, conclui o autor, “[...] a própria linguagem, enquanto sistematização aberta, histórica e socialmente produzida, impõe por seu turno, ela própria uma realidade, restrições aos tipos de ações que com ela podemos fazer ou que sobre ela podemos fazer”. (p.54)

O que nos interessa comentar é que, em clínica, não trabalhamos por meio da metalinguagem as regras linguísticas. Em geral não dizemos aos sujeitos/pacientes que “entre sujeito e predicado não há vírgula”, nem o que é sujeito ou predicado¹⁰⁶. Trabalhamos no nível do uso, do discurso, e é nesse nível que buscamos a significação. Assim, o uso da vírgula é tratado de forma funcional, com discussões geradas nas possibilidades de funcionamento da língua. Até porque a língua, como um “sistema aberto, histórico e social” (GERALDI, 1997), impõe um tratamento mais focado nos usos. Pretendemos, ao tratar de aspectos notacionais, na funcionalidade que estes requerem, deslocar o sistema de referências (GERALDI, 1997) de nossos sujeitos, fazendo-os crer que é possível aprender, que é possível estabelecer com a própria aprendizagem e o objeto da aprendizagem (a língua escrita) uma relação de prazer.

Continuando nossa análise em torno da revisão do roteiro, apresentamos um episódio marcado pelo diálogo intenso dos participantes do grupo, especialmente de L, em torno dos aspectos observados:

(77) [28/05/09]: Episódio referente à renúncia do capítulo 8 do livro, escrito por D

D: (lendo)... empurra a esponja para perto do nariz da professora [escrito: proveedora], tá errado... eu já sei...mas não sei bem onde..

L: É professora com f, f de faca, faca, ff...aca

¹⁰⁶ Quando a situação exige fazemos uso da metalinguagem.

D: Ai, tá bom... Cara chato... Fica soprando na minha cara..

T: Eu não fico fazendo isso? (fala para L) Mostrando o som.. É aquilo que eu já falei.. Olha pra palavra e vê se ela existe. Existe proveedora?

D: Não.

T: vai lá, D

...

D: (lendo)...achei essa estonga na minha casa... (risos).. esponja..

T: tá...

...

D: (lendo)... mas ela está viva e tem olhos [escrito: olios] (dá uma parada)

M: *Stop!* (escreve) Olhios...

T: Não tem o i, só olhos...

...

D: (lendo)... diz gritando [escrito: critando] de dor..

L: Não é *cri* é *gri*, gritando..

T: Gente, aqui oh (mostra um trecho que já tinha passado) é *vá.. se.. sentar*, não é tudo junto... São três partes... existe *vasesentar*? Isso é uma palavra? *Vasesentar* (fala e escreve) . Vai, D.

...

D: (lendo) ... todo mundo semachuca perto de mim..

T: Tá... se machuca, é assim? *Semachuca* é uma palavra?

(silêncio)

T: Eu *semachuco*, a menina *semachuca* o dedo, Juliana *semachucou* o pé...

J: (risos) Não, sua chata!

...

D: (continua lendo)... kat, kat, grita [escrito: crita] sem fôlego..

L: Olha só... de novo... é *gri gri* não *cri*.

D: O L tá chato hoje.

[...]

L: Que que eu tô fazendo?

T: A gente tem que pensar que tá todo mundo junto deixando o roteiro arrumado pra publicar. Então, L, a gente não tá aqui pra apontar o erro do outro.. a gente tá aqui pra junto com os colegas deixar o roteiro, que é de todo mundo, pronto pra

mandar pro *site*. E você, D, não fica vendo como provocação.. Pensa que o L é um colega que tá observando algumas coisas no texto.. Você também tá vendo coisas nos capítulos dos outros, não tá?

D: Ele tá me ir ri tan do...

L: É. Eu to te ajudando! (diz pra D)

M: Amigo, amigo...

...

L: Olha aqui oh (mostra) o texto, ele escreveu estojosa, é espon pon com p de pato esponjosa..

D: Mas é chato...

T: Existe estojosa?

D: É esponjosa.

No episódio acima, percebemos que D, que leu a parte da peça que ele mesmo havia escrito, começa a perceber que havia inadequações em seu escrito. Diz que não sabia onde estava o “erro”, mas que sabia que existia. Talvez não tenha percebido a exata localização da palavra grafada incorretamente, pois leu *professora*, ao invés de *provesora*, da forma como havia escrito. Íamos sugerir que ele relesse, mas L tomou o turno e detectou o problema. Aliás, podemos perceber como L estava bastante atuante na identificação de inadequações notacionais nessa parte do roteiro, fato que causou certo constrangimento em D. Na realidade, o incômodo foi em decorrência de o colega estar mostrando inadequações e apontando possíveis soluções. Com essa situação, L estava, aos olhos dos outros participantes, meio que se *impondo*, gerando uma situação de assimetria dentro do grupo. Tentamos mediar o conflito gerado entre D e L, mostrando a D que L estava, *do jeito dele*, tentando ajudar e que ele mesmo, D, também realizava observações nas renúncias dos outros participantes.

Percebemos que em uma situação de grupo às vezes são gerados conflitos entre os sujeitos, uma vez que um componente do grupo, ao receber a contra-palavra de outro participante, pode se sentir *corrigido* pelo colega. O terapeuta deve, desse modo, mediar essa situação, para que seja criado e mantido o sentimento de solidariedade e respeito no grupo. Manter tal sentimento pressupõe, quando da detecção de conflitos nas interações, tentar desestabilizar essa situação, por meio da retomada, com os participantes do grupo, dos objetivos em comum.

Além disso, o terapeuta também pode, nessa situação, mostrar ao sujeito que a aprendizagem é construída por meio da interação com o outro e que, por isso, se em alguns momentos o outro mostra as

inadequações e aponta uma alternativa mais adequada, em outros momentos será ele que estará mediando uma situação de aprendizagem para o outro. Ainda, pode fazer com que os sujeitos percebam que muito dos conhecimentos que possuem são diferentes dos conhecimentos dos outros, e que a riqueza da situação de grupo está na troca desses conhecimentos. Essa estratégia discursiva pode ser um recurso interessante na medida em que conscientiza o sujeito do papel e da necessidade do outro.

No episódio em análise, pudemos observar que o conflito gerado no grupo foi passageiro e que, em poucos instantes, a situação havia voltado ao normal. Inclusive, L, ao dizer a D: *É. Eu tô te ajudando!*, parece ter se dado conta de que realmente sua função no grupo era de co-autoria, colaborador, participe e não de corretor, no sentido estrito do termo, daquele que apenas aponta erros.

Para demonstrar que na situação de interação que desenvolvemos no grupo não havia estabilização de papéis entre os participantes, como comentamos acima, apresentamos abaixo um momento em que cada integrante, a seu turno, conduz a interação de forma específica na direção da apropriação do conhecimento de uma categoria gramatical, a saber, o pronome¹⁰⁷:

(78) [28/05/09]: Referente à reenunciação do capítulo 9, feita por D

[O capítulo 9 estava sendo lido por L]

L: (lendo) Daniel empurrou o livro para pixo.. que que é isso.. do meu nariz.. *Stop*, né..

T: Quem vai? Vai, D

D: Daniel empurra.. não falei que eu botei tudo no passado?

T: Tem muita coisa no presente.. o importante é que agora você tá vendo.. a gente tá arrumando.. sem problemas.. Tá, mas tem mais coisa

D: (pensa)

M: Daniel empurra o livro para baixo do meu nariz..

T: Do meu nariz?

M: Do nariz dela?

T: Dela quem?

¹⁰⁷ Não era nosso objetivo trabalhar com pronome naquele momento. Aliás, reiteramos que foram poucas as vezes que utilizamos da metalinguagem para mediar a adequação do texto do grupo. No entanto, a situação criada em terapia conduziu os integrantes do grupo a tal discussão.

M: Da Kat...

T: Então, Daniel empurra o livro para baixo do nariz de Kat... Por que que a gente evita colocar pronomes nas indicações mesmo?

J: Que que é pronome mesmo?

T: É uma palavra que não tem significado sozinha... por exemplo, que que significa *aquilo*, *isto*, *dela*, *meu*.. se não tiver indicando alguém ou alguma coisa, não significa nada.. Ai se eu digo.. J pega aquele lápis pra mim (aponta pro lápis na outra mesinha) aí sim ‘o aquele’ é o lápis.. se eu digo pega aquele estojo pra mim.. agora o aquele é o estojo..Pega o nariz da J gente..pega o nariz dela.. tá indicando você.. o seu nariz.

J: Só?

M: E o meu, minha?

T: É também... Pronome de posse, possessivo,

M: ã?

T: O estojo é meu.. O estojo é da Rita.. O estojo é seu.. O estojo é do Mateus.. o *seu* indica que é seu, de posse sua, pronome possessivo... normalmente a gente usa pronome pra não ficar repetindo os nomes.. é um recurso da escrita.. é um recurso da fala também.. Vamos ler um pedaço do livro e dar uma olhada só nos pronomes? Vamo ver como eles funcionam? Quem lê?

O episódio mostra a necessidade de retomarmos os conceitos apresentados a fim de que haja sua apropriação efetiva. Durante o processo de produção do roteiro já havíamos nos reportado aos pronomes por algumas vezes, em virtude de termos de explicitar o seu pouco uso em indicações de cena nas peças de teatro. No entanto, percebemos que, mesmo assim, os participantes possuíam algumas dúvidas. Importante comentar que parte dessas dúvidas foi sendo gerada na própria interação, no processo de leitura e reescrita do texto produzido, o que demonstra a reflexão linguística dos participantes sobre os usos sociais da linguagem.

Os processos de terapia parecem-nos indicar que a aprendizagem requer um movimento duplo, que pudemos observar neste estudo. O primeiro está ligado à função social da língua, ou seja, a apropriação da linguagem se efetiva em situações reais e efetivas de uso da língua. O segundo movimento aponta para a necessidade de reiteração/retorno

desses usos para que a aprendizagem se efetue. Por essa razão, é importante que o terapeuta em situação de clínica muitas vezes retome o que já havia sido visto anteriormente, acrescentando novas informações e exemplos. Para Bakhtin (2006), se formos pensar em termos de mediação e aprendizagem, a forma da língua não tem sentido em si mesma, só ganha relevância em uma situação de interação, ou seja, nos usos efetivos da língua. Assim, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc são *aprendidos* como signos flexíveis e mutáveis. Ao subtrair a interação social e, com isso, a funcionalidade da linguagem, os elementos da língua serão percebidos como sinais estáveis e iguais a si mesmos.

Desse modo, tentamos em clínica abordar os conceitos enquanto signos, desvinculando a concepção de aprendizagem veiculada por muitas escolas. Até porque, conforme Terzi (2002, p.22-23), a despreocupação de muitos professores em prover uma situação de ensino e aprendizagem pautada na interação se perfaz em uma das causas do fracasso escolar em nossa sociedade.

As palavras da autora servem para embasar a noção de que a aprendizagem desvinculada da interação só é possível para muito poucos; aqueles considerados os *modelos de ensino*. Assim, para os não-modelos, os que nos são encaminhados, resta-nos a atitude ética de tentar propiciar/resgatar a interatividade inerente à apropriação de conhecimentos. De sinais a signos, ou em outros termos, da escola à clínica, os sujeitos foram se apropriando de conhecimentos, descobrindo e permitindo que se descobrisse os caminhos de uma aprendizagem possível. A *aprendizagem possível* que no nosso caso esteve atravessada pela presença do colega de grupo, pode ser mostrada abaixo.

No episódio abaixo, L continua a interagir com D, colaborando para que este faça as substituições grafêmicas em seu texto. Vale ressaltar que não percebemos mais conflito entre os dois participantes. Ao contrário, o conflito se desfez e a *simetria* foi reestabelecida. L não apresentou mais a postura de *detentor do saber*; tampouco D sentiu-se incomodado com as observações de L. Inclusive, ao ouvir a pronúncia do fonema /f/ prolongado na palavra [fala], D a repetiu, falando baixinho, como se estivesse refletindo sobre a observação realizada. Vejamos:

(79) [28/05/09]

L: (lendo) [...] diz paixinho (M Baixinho)...
continua lendo: um grool só pode..

T: Gente, as aspas... [já havíamos conversado sobre o uso das aspas]

L: (continua)... ‘vala para Daniel’. É fffála para Daniel...

D: (diz baixinho) fffála.

T: É só olhar para a escrita da palavra. Existe vala? Que que é vala? Tem letra que a gente troca e que não muda a palavra, então se eu escrevo disse com dois esses, disse, com c, disse, sei lá, com ç... vai continuar sendo disse.. agora.. essas trocas de f/v, p/b, t/d, q/g muda a palavra.. muda pra uma palavra que não existe.. ou muda pra uma palavra que existe, mas daí, se a palavra existe, é fácil, é só olhar pra frase.. Então, deixa eu vê, vaca e faca vai.. Jéssica foi almoçar em minha casa e acabou se cortando com a vaca..

J: Eu?

M: Eu pato no meu irmão!

T: Isso mesmo, tá, pato existe, até aí tudo jóia, mas na frase da pra ver que não é pato.

D: É bato?

T: Claro, D! Por isso que é bom durante a escrita já ir percebendo essas coisas.. Não espera escrever o texto todo pra daí voltar.. Escreve um pouquinho, daí volta e dá uma lida.. já vai vendo essas coisas.. Mas quando fica palavra que não existe, mais fácil ainda.. Tipo..vala que a gente viu.. Todo mundo aqui conhece a língua portuguesa.. A gente sabe.. Se falar.. é xerumarico [palavra inventada pela terapeuta].

J: Cruz credo!

T: Existe xerumarico?... A gente sabe as palavras que existem na nossa língua e as palavras que não existem..Se bem que tem uma palavras que a gente quase nunca escuta, nunca vê, mas essas não importam por enquanto.. Tamo falando das palavras que a gente usa.. que a gente usa bastante.. Então?

O episódio acima demonstra de que forma abordamos as substituições de grafemas que se opõem pelo traço de sonoridade, presentes nas escritas de nossos sujeitos. Se acreditamos que o “exercício” da leitura é fundamental à apropriação da ortografia da língua, é por meio desse exercício/uso que vimos as possibilidades de os

sujeitos assimilarem a grafia das palavras. Assim, trazer o conhecimento linguístico deles para a situação de aprendizagem é tornar o processo interativo e, portanto, efetivo. Chamar a atenção dos participantes do grupo para a existência ou não das palavras é buscar o saber linguístico já internalizado, pois um sujeito usuário da língua portuguesa escrita costuma conhecer as palavras frequentes em sua língua, podendo discernir sobre a adequação do uso de determinado vocábulo. Acrescenta-se a isso que, mesmo que se produza, com a substituição de um grafema, outra palavra existente na língua (como vaca/faca; pato/bato; queijo/queixo), o sujeito, ao usar a língua se dá conta, através do contexto de uso, da possibilidade desse uso.

O que podemos notar no contexto de muitas escolas é que as crianças não são conduzidas a *ler* um texto de fato, quando muito, ficam presas à decodificação do material lido. Com isso, alguns alunos tendem a não perceber os contextos de uso, já que em práticas não sociais de leitura e escrita, não se faz uso da língua e, neste não-uso, *tanto faz* se uma palavra significa ou não, já que, não se pretende, ou melhor, não se é conduzido a uma atitude de leitor; isto é, aquele que lê procurando estabelecer sentidos aos textos. Se o que se objetiva com a prática da leitura é apenas decodificar, é natural que os alunos apresentem *dificuldades* de leitura e escrita. O mais complicado é que quando o aluno se torna sujeito da clínica, se vê em situação de terapia frente a um profissional “especializado” em tratar os problemas de escrita de *pacientes*. Tais profissionais, os fonoaudiólogos, não todos evidentemente, mas a grande maioria, certamente “tratará” a linguagem como uma estimulação de habilidades, como podemos observar nas palavras de Santos (2004, p.344):

A estimulação das trocas auditivas [as que se opõem pelo traço de sonoridade] deve ser realizada associada a tarefas de processamento auditivo, como discriminação de ruídos ambientais, atenção dirigida e sustentada, figura-fundo e memória. Essas tarefas podem, a princípio, utilizar sons ambientais ou instrumentais, mas logo em seguida devem ser realizadas com sons de fala, como sentenças, palavras e fonemas, juntamente com tarefas de consciência fonológica.

Ora, é difícil imaginar como um sujeito em pleno processo de apropriação da escrita pode, através da estimulação de sons e ruídos,

totalmente distantes da realidade concreta do fenômeno da linguagem, ser conduzido à adequação de possíveis dificuldades relacionadas à escrita. Pensamos exatamente ao contrário, se focalizarmos os aspectos auditivos na relação dos grafemas que se opõem pelo traço de sonoridade, levaremos os sujeitos a certas confusões, porque, se observarmos, tais fonemas são auditivamente semelhantes e idênticos do ponto de vista articulatório¹⁰⁸. Fato comum na clínica é fazer com que os pacientes coloquem a mão na região laríngea (pescoço) para a percepção da vibração das pregas vocais nos fonemas sonoros e da ausência dessa vibração nos fonemas surdos. Esta prática é no mínimo questionável se considerarmos que não produzimos sons isolados¹⁰⁹ durante a comunicação discursiva; produzimos enunciados e estes se encontram repletos de palavras, que, por sua vez, são todas sonoras. Dessa forma, então, trabalhamos no nível do discurso e, neste, buscamos a significação dos vocábulos por meio dos conhecimentos linguísticos próprios do sujeito e o trazemos para a atividade de leitura para, juntamente com nossos sujeitos, conduzi-los à superação das ditas *trocias de letras*.

Continuando o processo de revisão, apresentamos, a seguir, episódios que demonstram como os conhecimentos acerca da escrita foram sendo apreendidos no decorrer das sessões:

(80) [04/06/09]: Referente à reenunciação do capítulo 13 escrito por ED e lido por J

T: Quem vai nesse?

J: Eu vou que é meu fofinho...

M: Eu vou que é meu fofinho (diz imitando a voz de J)

T: Então vai lá...

J: (lendo) Kat – o que eu tinha feito? Daniel..

T: A gente diz assim.. o que eu tinha feito? Não ficou estranha a fala da Kat?

M: O que eu tinha feito, ué.

T: Não acharam estranho?

L: Não.

T: Ela tá apavorada que enterrou o grool daí o irmão sumiu.. Aí ela bota a mão na cabeça e diz: O que eu fiz? Não soa melhor? Acho que é assim que a gente fala..

¹⁰⁸ Notas de aula: Professora Dra Ana Paula Berberian.

¹⁰⁹ Lembremos que os fonemas plosivos não podem ser pronunciados sem apoio de vogal; fato *esquecido* por alguns fonoaudiólogos.

L: Mas ela não pode pôr a mão na cabeça, ela tá com a pá..

T: Então larga a pá!

D: Larga a pá apavorada!

T: É.. Dá pra por como indicação.. Larga a pá apavorada.

(81) [04/06/2009]

..

J: (lendo)... se aqui estiver escrito, ele escreveu etiver... (continua)... quase sem conseguir falar nos nunca mais vamos ver o grool [(quase sem consegui fala) nos nunca mas vamos ver o grool]

M: O nunca é com n

L: Aqui é mais, né, é mais, nunca mais

T: É. (explica a diferença entre o mas e o mais).. Ah, e aqui é conseguir...

(82) [04/06/2009]

..

J: (lendo).. nos livros dizem que grool é um conto de fadas.. [estava escrito: nos livros disem que grool e um comto de fadas]

D: Livros..

T: Tá. E dizem? E conto? Vamo escrever?

[escrevem de acordo com a convenção]

(83) [04/06/2009]

..

J: (lendo)... e Daniel derruba [escrito: deruba] kat.

L: Derruba é com dois r..

J: (lendo)... gritou correndo [escrito: gritol corendo]

T: *Stop!* Ninguém mais tá vendo nada? Como é que é? Gritou correndo?

L: É grita..

T: Ah tá, é mesmo, é grita, eu ia dizer que é gritou com..

M: É com u, é fechado.

L: Mas é grita.

(84) [04/06/2009]

..

J: (lendo)...eu Daniel no nos estávamos nos empurrando [escrito: eu danieue no nos estávamos nos empurando]... tem que arrumar..

T: Como é que fica aqui, gente?

D: Deixa eu falar.

T: fala, D

D: Fica... Deixa eu ver... Fica, eu e Daniel estávamos nos empurrando no banheiro.

L: Não tem eu. Kat e Daniel estávamos nos empurrando no banheiro...

T: Não dá. Kat e Daniel estávamos? Não fica estranho? Kat e Daniel são eles.. eles estávamos? Nós estávamos... Kat e Daniel estavam... Eles estavam.. Kat e Daniel estavam... Estavam o quê?

D: Se empurrando no banheiro (diz rapidamente).

L: Kat e Daniel estavam se empurrando no banheiro.

T: Estão, né. Kat e Daniel estão se empurrando *no banheiro*.

Podemos perceber certa autonomia por parte dos sujeitos à medida que avançavam em seus conhecimentos em torno da escrita e eram estimulados a participarem. No entanto, dúvidas novas sempre surgiam conforme a leitura reflexiva do texto avançava. Assim aconteceu, por exemplo, com os tempos e modos verbais. Em (80), achamos pouco usual a fala da personagem Kat (*O que eu tinha feito?*) e levamos os sujeitos a uma reflexão em torno do dito. Do mesmo modo, em (84), surgiram questões a respeito da conjugação dos verbos, como se posiciona L, (*Kat e Daniel estávamos nos empurrando no banheiro*) o que levou o grupo a achar uma solução adequada à hipótese do sujeito. Interessante comentar que, nesse ponto, foram discutidas questões relativas ao gênero *peça de teatro* (adequação segundo a indicação da cena) e, nessas questões, já surgiram discussões acerca de pronomes e verbos. Por fim, L chega à conclusão de que a forma adequada seria *Kat e Daniel estavam se empurrando no banheiro* e reiteramos a necessidade de o verbo da indicação estar no presente, denotando o quanto a aprendizagem representa um processo que demanda muitos retornos ao objeto que se está conhecendo.

Nesse recorte, observamos ainda como os sujeitos estavam se apropriando das questões mais formais do discurso, sendo que em (81), (82) e (83) podemos constatar esse processo. Ao dizerem *o nunca é com*

n; aqui é mais, né, é mais, nunca mais; derruba é com dois erres; é com u, é fechado; mas é grita, esses sujeitos demonstraram estar trilhando uma trajetória de compreensão dos fenômenos notacionais da língua e, o mais importante, que esta compreensão está/foi acontecendo de forma natural, gradativa e sem sofrimento. Ao agir sobre a linguagem e com ela, os sujeitos da pesquisa foram apreendendo conceitos, e, à medida que estes foram sendo necessários, em virtude da situação de produção/revisão dos discursos que se apresentava para eles, esses conhecimentos foram sendo utilizados, revistos, repensados, partilhados na interação. Pensamos que (apenas) em situações significativas de produção de linguagem, seja possível a apreensão e a partilha de conhecimentos acerca da escrita. Isso pode ser explicado com base em Bakhtin, quando diz que:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 2006, p.153-154)

Assim, a orientação ativa dos sujeitos, revelando conhecimentos apreendidos na interação, representa reflexos de vivências significativas em que dividiram hipóteses e compartilharam experiências com o outro (terapeuta/colegas). Já que a palavra vai à palavra, tivemos como resultados sujeitos ativos, perceptivos e atuantes. Essa atitude revelou o quanto a situação de interação foi significativa, pois possibilitou aos sujeitos se apropriarem de uma série de conceitos relevantes para o conhecimento do funcionamento da língua. Nessa partilha, outras hipóteses foram sendo manifestadas, como podemos observar na situação que se segue:

(85) [04/06/09]: Referente à reenunciação do capítulo 16, escrito por J e lido por M

M: (lendo)... eu pensei que era vedade, vedade? Verdade (diz olhando pra J).

L: *Stop!* Pensei é com s!.. aqui também segundo é com s.. (escrito: pencei, cegundo)

M: Calma eu nem cheguei aí... (lendo)..alguns segundos com s.. o grool fica enchado, enchado?

D: É inchado ou enchado?

L: Fala com 'i' inchado e escreve com 'e' enchado, igual tomate, a gente fala tomati e escreve tomate...

T: Olha só... quantas reflexões... mas é *inchado* com i mesmo... Isso que o L falou é verdade, lá no Rio falam *Tumati*, aqui *tomati*, no interior do Paraná *tomate*, mas todo mundo tem que escrever tomate.. mas com inchado é inchado mesmo, com i mesmo..

Importante observar como a linguagem viva proporciona reflexões valiosas, que repercutem em aprendizagem, visto que se age sobre a língua e, nessa ação, mediada pelo outro, construções vão sendo permitidas e com o uso/constância vão sendo estabilizadas. Os sujeitos, ao lerem uma palavra grafada de forma não convencional (enchado), refletiram sobre a grafia da palavra e sobre a relação entre a oralidade e a escrita. A questão da variação linguística, das diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa em decorrência de fatores sociais ou regionais, deve ser trazida à tona, quando se pretende levar os sujeitos a reflexões acerca das diferenças entre a linguagem oral e a escrita. No caso acima, pudemos observar como tal discussão surgiu de forma espontânea, de modo que a terapeuta pôde discutir com os sujeitos essas questões. A respeito da variação, Bakhtin (2006, p.153) afirma:

A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas.

Desse modo, a consciência dos diversos modos de falar, das possibilidades que a diversidade na oralidade proporciona e das convenções presentes na escrita, são fundamentais de serem trabalhadas em nível terapêutico. Ao pensarmos que grande número de crianças é encaminhada à terapia, porque escrevem da forma como falam, torna-se terapêutico conduzir análises e discussões que permitam a conscientização sobre os reflexos que as condições regionais e sociais impõem sobre a língua oral e que tal flexibilidade não é aceita na escrita dita padrão. O importante é conduzir à compreensão dos fatos da realidade da linguagem, não como desordem ou problema, mas como propriedade da língua; no caso, a variação linguística como fenômeno natural da linguagem.

Finalizamos esta seção com a apresentação de um episódio que realiza um fechamento de tudo o que foi exposto até aqui, uma vez que traz as relações interpessoais como fundantes para a formação dos sentidos necessários a qualquer atividade significativa no campo da linguagem. Nesse episódio, sugerimos que fosse realizado algo diferente, que os sujeitos lessem o capítulo de forma silenciosa e anotassem no texto as suas observações. Vejamos:

(86) [18/06/09]: Referente à renúncia do capítulo 20 escrito por M.

T: Então? O que cada um viu que o M naquela hora que tava escrevendo o texto não viu?

M: Mas eu também achei umas coisas..

T: Claro, M. Quando a gente volta no texto da gente, a gente também enxerga um monte de coisa..

O mais relevante nessa atividade de linguagem, em que se propôs aos sujeitos que retomassem suas produções, foi ir além da significação que um processo de escrita requer; quisemos juntamente com os sujeitos enaltecer a presença do outro como fator de constituição da singularidade. Assim, as trocas de experiências representam um espaço importantíssimo para a construção de identidades. Bakhtin afirma que o *eu* de um sujeito só existe na fronteira com o *eu* do outro, sendo os sentidos apreendidos no encontro das *psiques* individuais. “O *eu* para Bakhtin só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Uma única consciência não pode dar sentido ao seu *eu*; só uma outra consciência pode dar ao *eu* um unificado sentido da sua própria personalidade.” (FREITAS, 2007b, p.149). Ao perguntarmos, após a

leitura do capítulo escrito por M, o que cada um tinha visto e que M não havia visto na hora em que estava escrevendo, quisemos, entre outras coisas, significar a presença do outro como a de alguém que, por estar presente em um outro espaço, tem condições de observar o que o sujeito, ele mesmo, do lugar em que se encontra, não pode ver. Essa complementaridade de visões, conforme Freitas (2007b), representa o germe do dialogismo bakhtiniano.

Dessa forma, em meio a construções de identidades, os sujeitos foram tomando certas atitudes inovadoras. Ao assumir perspectivas de leitores de seus próprios escritos e de seus colegas, eles foram, em meio a uma série de escolhas e possibilidades que a língua oferece, (trans)formando-se e constituindo-se.

Finalizado o processo de escrita, os sujeitos realizaram algumas sessões de ensaios da peça produzida (detalhadas mais adiante juntamente com as sessões de ensaios finais - seção 4.11.2). Após essas sessões, procederam à escrita da sinopse da peça. Na seção seguinte, especificamos como esse gênero foi trabalhado em terapia.

4.8 A PRODUÇÃO DA SINOPSE PELOS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa passaram à elaboração da *sinopse* da peça para que o texto pudesse ser publicado, uma vez que todas as peças publicadas no *site* do Recanto das Letras¹¹⁰ possuíam uma *sinopse*. Os leitores, quando entram e navegam nesse *site*, ao clicar no título da peça, recebem previamente sua *sinopse* e, em caso de interesse, podem baixar o texto completo.

As sessões em que trabalhamos com o gênero *sinopse* foram realizadas nos dias 16, 24, 30/07, 06/08 e 13/08/2009. Nosso procedimento metodológico, pautado na teoria de gêneros de Bakhtin (2003), fez com que propuséssemos atividades de leitura, análise linguístico-discursiva e produção de textos, proporcionando a vivência necessária ao domínio do gênero. Na sessão dia 13/08, em que realizamos a produção escrita das sinopses, os sujeitos foram atendidos em horários individuais e cada um produziu uma sinopse (e suas versões)¹¹¹. Para concretizarmos a produção textual da sinopse da peça

¹¹⁰ A página Recanto das Letras pode ser acessada em <<http://recantodasletras.uol.com.br/>>.

¹¹¹ Nossa opção pela produção individual das sinopses partiu do pressuposto de que a aprendizagem do gênero se efetiva também no processo de escrita. Assim, a escrita de apenas uma sinopse por todos em conjunto, poderia fazer com alguns sujeitos tivessem uma

produzida, realizamos um levantamento de textos para a composição do banco de dados de sinopses, que poderiam ser lidas e analisadas, para que então se procedesse ao processo de escritura. Esse procedimento terapêutico ocorreu de acordo com a perspectiva teórica que vimos adotando durante esta pesquisa. Assim, conforme sugestão de Barbosa (2001), tentamos abarcar o gênero em seus diversos suportes textuais (e diversidade textual, acrescentaríamos), para oferecer ao grupo uma visão mais global de sua função social e de organização textual.

Foram lidas várias sinopses, sendo que destas algumas foram extraídas de peças já lidas anteriormente pelo grupo: *Meu primeiro amor*; *Deu a louca nos contos de fadas* e *A revolução das enxadas*, todas postadas no site <www.recantodasletras.com>. Também da Internet <www.sampaonline.com.br> foram lidas as sinopses de algumas peças teatrais em cartaz em São Paulo: *A vingança de Milongaaaa!*; *Honey*; *Milkshake*; *O primo Basílio*; *Trair e coçar é só começar*; *De artista e louco todo mundo tem um pouco*. Do jornalismo impresso, foi lida a sinopse da peça *Peter Pan e Wendy*, publicada na revista Educar, bem como sinopses de novelas¹¹² e de filmes em cartaz no cinema, publicadas no jornal Diário Catarinense. Também fizeram parte da composição dos dados sinopses de romances e filmes em DVD; as sinopses de romances foram *Clarissa* e *Crepúsculo*, já abordados em sessões anteriores, portanto de conhecimento dos participantes, e do romance *Harry Potter e a ordem da Fênix*. Dos dois últimos livros (*Crepúsculo* e *Harry Potter*), foram fornecidos também os filmes¹¹³ aos sujeitos, para que os participantes pudessem assisti-los em casa após a leitura das sinopses. Com esta ação objetivamos abordar a função discursiva do gênero *sinopse*. Outros filmes oferecidos foram: *Indiana Jones e a caveira de cristal* e *A loja mágica de brinquedos*.

Para também apresentar aos sujeitos o funcionamento da *sinopse crítica*, levamos a uma das sessões a revista Veja e a revista CartaCapital e lemos as seguintes sinopses de filmes e livros: *30 dias de*

participação menos ativa dentro do grupo e nós, talvez, não conheceríamos em profundidade o conhecimento individual de cada sujeito. Ou seja, por meio do conhecimento das hipóteses individuais, pudemos agir juntamente com cada um dos sujeitos na produção de textos adequados à situação enunciativo-discursiva. Antes de postar a peça no site, nós realizamos uma única sinopse, aproveitando partes das já realizadas por todos os participantes do grupo. Fizemos isso para não privilegiarmos uma única produção. Desse modo, a sinopse publicada acabou sendo uma produção conjunta. Nesta seção, apresentamos todas as versões produzidas pelos sujeitos.

¹¹² No caso de novelas, como veremos adiante, a sinopse é, na realidade, um resumo.

¹¹³ O filme *Crepúsculo* já havia sido fornecido anteriormente ao início do trabalho com o gênero sinopse.

*noite; Se meu apartamento falasse; No tribunal de meu pai; O senhor Proust e Pequenas histórias*¹¹⁴. Finalmente, depois de encerrado o processo de escrita das sinopses por parte dos sujeitos, ainda com o objetivo de focar as propriedades do gênero, apresentamos a *sinopse* do livro *Goosebumps – ele saiu de baixo da pia*¹¹⁵.

Nossa primeira ação, antes de se proceder à leitura das sinopses, foi observar o que cada integrante do grupo já conhecia a respeito do gênero em estudo. Foi assim que realizamos a seguinte pergunta, que lançamos ao grupo: *you sabe o que é uma sinopse?*

(87) [16/07/2009]

L: Vou saber? [respondendo à pergunta da terapeuta posta acima]

J: Silêncio.

M: Vou saber?

D: Não sei.

Apesar de termos comentado em sessões anteriores sobre o que era uma *sinopse*, quando da leitura de entrevistas com os dramaturgos, os sujeitos demonstraram estranhamento com o termo. Então, para verificarmos nossa suposição, modificamos nosso questionamento e formulamos outra pergunta: *quando a gente vai a uma locadora e quer saber algo a respeito do conteúdo de um filme onde a gente procura a informação?*

(88) [16/07/09]

J: Pergunta pro moço que trabalha lá.

M: Lê na parte de trás da caixinha.

T: (para M) Você costuma ler na parte de trás do filme?

M: Não (risos).

T: Mas como sabe? [que tem de ler na parte de trás]

M: Às vezes eu leio, mas é difícil.

T: (dirigindo-se a todos). E vocês? Leem ou já viram alguém lendo a sinopse de algum filme?

J: Nunca li.

D: Eu já.

¹¹⁴ Importante comentar que o que nomeamos não são os títulos das sinopses, mas os textos a que elas se referem.

¹¹⁵ A *sinopse* do romance *Goosebumps* só foi apresentada depois da produção escrita para evitar que fosse tomada como modelo, já que os sujeitos escreveriam uma sinopse de uma peça adaptada dessa obra.

Continuamos com a nossa busca a respeito dos conhecimentos prévios dos sujeitos acerca do gênero, com mais perguntas: *e vocês sabem qual é o objetivo do escrito atrás do DVD?*

(89) [16/07/09]

M: Fazer a pessoa pegar o filme! (diz apressado como que querendo ser o primeiro a responder).

T: Isso, M.

M, apesar de ter respondido *Vou saber?*, quando da nossa pergunta inicial, demonstrou já ter um bom conhecimento a respeito do gênero, quando realizamos a abordagem de outro modo, menos focada no nome do gênero e mais nos processos interacionais; o problema estava bem provavelmente relacionado ao termo pouco conhecido dos participantes do grupo de terapia.

Depois da nossa primeira sondagem, demos uma explicação a respeito do gênero, relatando sua função de passar, em linhas gerais, o conteúdo central da trama e de, ao mesmo tempo, tentar criar no leitor/(tele)espectador o desejo de consumo do objeto em questão. Para ilustrar, começamos expondo as sinopses do romance e do filme *Crepúsculo*. Abaixo apresentamos essas sinopses para podermos melhor acompanhar a leitura reflexiva feita pelo grupo:

Quando Isabella Swan se muda para a melancólica cidade de Forks e conhece o misterioso e atraente Edward Cullen, sua vida dá uma guinada emocionante e apavorante. Com corpo de atleta, olhos dourados, voz hipnótica e dons sobrenaturais, Edward é ao mesmo tempo irresistível e impenetrável. Até então, ele tem conseguido ocultar sua verdadeira identidade, mas Bella está decidida a descobrir seu segredo sombrio. O que Bella não percebe é que quanto mais se aproxima dele, maior é o perigo para si e para os que a cercam. E pode ser tarde demais para voltar atrás... (sinopse do romance)

Isabella Swan é uma adolescente que vai morar com seu pai em uma nova cidade depois que sua mãe decide casar-se novamente. No colégio ela fica fascinada por Edward Cullen, um garoto que esconde um segredo obscuro. Eles se apaixonam,

mas Edward sabe que quanto mais avançam no relacionamento, mais ele está colocando Bella e aqueles à sua volta em perigo. (do filme)

M leu a primeira sinopse e L leu a segunda, depois realizamos algumas perguntas (uma de cada vez) para que eles pudessem refletir sobre o gênero. As perguntas que realizamos foram as seguintes:

- 1 – Em que lugar está a primeira sinopse e em que lugar está a segunda?
- 2 – O fato de a primeira sinopse estar no livro e a segunda estar no filme gera alguma mudança importante no conteúdo do escrito?
- 3 – Qual é a finalidade de uma sinopse? Para que se escreve uma sinopse?
- 4 – Quais são as informações que os textos trazem em relação à história?
- 5 – Qual é o tema? De que trata a história? É possível perceber somente com a leitura da sinopse?
- 6 – Localize nos textos passagens que tem o objetivo de convencer o leitor/espectador a ler/assistir o livro/filme.
- 7 – É possível identificar o desfecho da história pela leitura da sinopse? Justifique.
- 8 – Para que público esta história é dirigida? Justifique.
- 9 – Quem é o possível escritor das sinopses?
- 10 – Você consegue identificar, pela leitura da sinopse, se se trata de um drama, comédia ou tragédia?
- 11 – A história do livro é contada no passado, no filme é contada no presente, mas em ambas as sinopses os tempos verbais estão no presente. Você consegue formular uma resposta que justifique a prevalência dos tempos verbais no presente?

Quando da resposta à primeira pergunta, eles mostraram como lugar de publicação o romance e o DVD:

(90) [16/07/09]

J: Tá aqui oh (mostrando a contracapa do livro)

T: Tá, mas eu quero o suporte do texto; se tá no livro, na revista, no jornal, no site, no DVD, no cartaz de divulgação...

M: Ah... tá no livro e no DVD, só isso?

A segunda pergunta gerou um pouco de dúvida por parte dos sujeitos, que ficaram lendo as duas sinopses com o objetivo de encontrar possíveis diferenças. J disse que tinha diferença entre os dois textos, porque a sinopse do livro era maior. L, completando o raciocínio da colega, disse que a sinopse do romance era maior, porque o livro era também mais extenso do que a história retratada pelo filme e, folheando o livro, disse: *olha, tem mais de trezentas páginas, filme é uma hora só*. Reformulamos a pergunta para que eles percebessem que não estávamos nos referindo especificamente ao tamanho do texto e sim ao conteúdo veiculado por ele. Foi assim que já introduzimos a terceira pergunta, para que eles pudessem compreender melhor nosso questionamento.

(91) [16/07/09]

T: Qual é a finalidade, qual é o objetivo de se escrever uma sinopse?

M: Já falei, fazer a gente querer o filme.

T: Sim, tá certo, dependendo do lugar, do suporte, e do objetivo que se escreve uma sinopse, sim, dependendo do objetivo pode se escrever querendo fazer com as pessoas leiam o livro, assistam o filme... Depois vocês vão ver que se a sinopse de um livro estiver em um jornal ou em uma revista pode ser diferente... Às vezes o cara que escreve te diz no fim: não pegue! O filme não é bom, o cara se posiciona, sabe... Mas vamos pensar na sinopse do livro no próprio livro, é isso que o M falou. Mas tem mais coisa...

(Silêncio)

D: É que nem tu falou quem vai escolher o filme se ficar na dúvida pode ler atrás.

T: Ler o que atrás?

D: A história.

T: Que história?

M: Do livro, né?

T: A história toda?

D: Um resumo.

M: É. Um resumo.

T: Só que existe uma boa diferença entre a sinopse e o resumo. Alguém sabe dizer qual é essa diferença?

(Silêncio)

T: Tá. O que importa saber agora é que a sinopse tem a função de... de informar o conteúdo, por isso passa em linhas gerais alguns aspectos importantes da trama...pra pessoa saber do que se trata a história... e também tem a função de criar a vontade na pessoa que tá lendo de ver o filme ou ler o livro.

Para responder à quarta pergunta, os sujeitos inicialmente ficaram relatando as informações que estavam escritas, ou seja, ficaram reproduzindo o que já estava na ordem do *dado*. Sugerimos, então, que fizessem uma análise, tentando observar algumas características importantes, como a descrição dos personagens, do ambiente, do próprio conflito, pois queríamos que eles compreendessem de que forma o autor da sinopse seleciona os fatos e as características mais relevantes para a composição do gênero. Os sujeitos foram percebendo como em ambas as sinopses o foco principal estava centrado no romance dos protagonistas e no perigo que tal romance representava para a garota. Ainda com relação a essa questão, J comentou que o primeiro texto tinha mais informação, pois caracterizava de forma mais detalhada o personagem principal: *corpo de atleta, olhos dourados...* Aproveitamos para salientar que esse fato não estava relacionado ao suporte do texto, como eles haviam afirmado anteriormente, ou seja, relatamos que as sinopses acima citadas poderiam ser trocadas de suporte (do livro para o DVD e vice-versa), pois o fato de o filme ser uma versão compacta do livro não interferia na produção da sinopse, já que os aspectos mais relevantes são mantidos no filme e são justamente esses que interessam à composição temática do gênero.

A questão cinco foi facilmente respondida pelo grupo; disseram o tema e que era possível saber do que tratava a história apenas com a leitura da sinopse, mas como M reforçou: *saber bem de forma básica, né?* Dissemos que deveria ser sim um texto bem sucinto com alguns dados relevantes para apenas dar uma ideia (uma previsão) ao interlocutor em relação ao conteúdo.

Com relação à sexta pergunta, analisamos um texto de cada vez. Na primeira sinopse, J ficou entusiasmada com a leitura, pois ela já havia assistido ao filme (como todos do grupo) e, em sessões passadas, já havíamos lido várias partes do romance, mas disse que se não tivesse

assistido, ficaria convencida de assistir ao filme pela descrição do personagem principal: *irresistível, impenetrável, possui dons sobrenaturais, olhos dourados...* M e L, por sua vez, discordaram dizendo que não assistiriam ao filme ou não leriam o livro, conforme motivo observado no episódio a seguir:

(92) [16/07/09]

M: Tem várias coisas que dá vontade de pegar...mas acho que quando fala do segredo... aqui no final, acho que as pessoas iam querer saber o segredo... qual que era esse segredo.

L: É isso mesmo. O segredo.

T: Algo mais?

(Silêncio)

Concordamos com eles que o segredo, a curiosidade, a vontade de descobrir que segredo era aquele citado na sinopse poderia muito possivelmente *convencer*¹¹⁶ muitas pessoas a quererem desvendar o mistério. Expusemos que o mistério estava ligado à identidade de Edward, como o próprio texto dizia: *até então ele tem conseguido ocultar sua identidade*. Concordamos também com J, pois a descrição do personagem poderia influenciar os leitores. Contudo, salientamos alguns aspectos que eles não tinham observado, como a questão do perigo envolvendo o relacionamento dos personagens: *O que Bella não percebe é que quanto mais se aproxima dele, maior é o perigo para si e para os que a cercam*. Achamos que esse *perigo* era outro termo-chave, cuja finalidade, no texto, era de criar expectativa. A questão seguinte foi facilmente respondida por M e por L, que disseram que não havia desfecho: *Senão as pessoas perde a graça de pegar o filme*. Essa asserção causou dúvida em J e em D, que se mostraram pensativos, tentando encontrar um final para a história dentro da sinopse. No entanto, depois da resposta de M, D se convenceu e mostrou no texto: *É verdade, termina com os três pontinhos...* Dissemos que nem sempre a sinopse terminava com reticências e que, mesmo assim, o final ficava em suspenso, ou seja, o desfecho não poderia aparecer se não, como diz M, *não teria a menor graça assistir o filme ou ler o livro...* as pessoas certamente perderiam o desejo do consumo. Reforçamos que o objetivo do gênero era justamente criar a expectativa da descoberta dos acontecimentos, por isso não poderia revelá-los, apenas incitá-los.

¹¹⁶ Lembramos que os recursos linguísticos-discursivos usados com o intuito de convencer o outro, são, conforme GERALDI (1997), ações que realizamos *com* a linguagem.

A pergunta sobre o público para o qual a história era dirigida, por sua vez, foi respondida por todos (público adolescente), se bem que esse fato já era do conhecimento prévio deles. A pergunta nove apresentou dificuldades para o grupo; eles ficaram indecisos e acabaram por responder que o próprio escritor do livro foi quem escreveu a sinopse, e com relação ao filme, disseram que não sabiam; apenas M arriscou uma resposta dizendo que era o diretor. Foi assim que manuseamos o romance e o DVD (do Crepúsculo) à procura de indicações de autoria e não encontramos. No livro, por exemplo, havia as indicações de autoria do romance, da tradutora, do produtor da capa, do revisor do texto, do produtor da imagem da capa e da foto da autora, mas não havia indicação de autoria da sinopse. Por essa razão, ou seja, como não havia indicação da autoria, consideramos que a sinopse provavelmente teria sido redigida por alguém da editora; era a voz da editora que enunciava e não a de uma pessoa em particular.

A pergunta dez: *you consegue identificar apenas pela leitura da sinopse se se trata de um drama, comédia ou tragédia*, foi unanimemente respondida pelos sujeitos: *É um drama!* Novamente pensamos que eles já sabiam previamente que se tratava de um drama, então realizamos algumas perguntas que confirmaram nossa intuição:

(93) [16/07/09]

T: Sim, mas como vocês sabem que é um drama?

L: É porque tem final feliz...

T: E cadê o final da história na sinopse?

A última pergunta, a de número 11, que tratava do tempo da narrativa na sinopse, fez com que os sujeitos pensassem, mas eles não tentaram responder. Nós (a terapeuta), do mesmo modo, não tínhamos uma resposta pronta para a pergunta, apenas sabíamos que era uma propriedade da composição textual do gênero normalmente manter os verbos no presente. Ficamos fazendo hipóteses de que não poderia ser colocado no pretérito, pois a sinopse não contava a história por completo (começo, meio e fim), como em um resumo, ela apenas situava o indivíduo em relação ao enredo e deixava um final em suspenso, como se a história estivesse acontecendo. Para dar esse efeito de inacabamento e de acontecimento presente, os verbos da narrativa encontravam-se no presente.

Finalizamos a sessão observando todas as informações que a contracapa do DVD trazia: a classificação do filme, o gênero, o tempo

aproximado de duração, a empresa responsável pela produção e as fotos de algumas cenas.

Na sessão seguinte, dando prosseguimento ao nosso processo de análise, lemos as sinopses de algumas das peças que eles já haviam lido em sessões anteriores, considerando algumas das questões já formuladas quando da leitura das sinopses de *Crepúsculo*. Também nesse dia, levamos o jornal Diário Catarinense para que eles pudessem ler e analisar as sinopses veiculadas pelo jornal. Fomos folheando o jornal e paramos na seção *variedades > estreia* e lemos as sinopses dos filmes em cartaz: *Inimigos Públicos*, *Halloween – O início* e *Frenteira*. Foi importante realizar análise dessas sinopses, porque, diferentemente das lidas anteriormente, eles não tinham conhecimento do produto cultural tratado pela sinopse. Os sujeitos consideraram interessante a ênfase dada aos atores do filme, *nomes das pessoas*, no dizer deles. Vejamos:

Frenteira, dirigido e roteirizado por Rafael Conde, é baseado na obra homônima de Cornélio Penna, de 1935. A história se passa no interior de Minas Gerais, no início do século 20. A protagonista é a jovem Maria (Débora Gómez), que tem fama – e alcunha – de santa. No velho sobrado onde vive, ela recebe a Tia Emiliana (Berta Zemel), empenhada em preparar seu grande milagre. Ao mesmo tempo, chega à cidade um viajante (Alexandre Cioletti), por quem Maria Santa se apaixona. Conde dirigiu uma trilogia de curtas baseados nas obras do mineiro Luis Vilela: *Françoise* (2001), *A rua da armagura* (2003) e *Chuva nos telhados antigos* (2006).

Comentamos com eles que como os filmes eram dirigidos a um público mais adulto, talvez esse público fosse influenciado também por esses aspectos, ou seja, pelo corpo de profissionais responsáveis pela produção do filme (atores, diretores, roteiristas, produtores), por isso a sinopse conteria uma espécie de minicurrículo deles, ou seja, trabalhos dos quais já participaram. Inclusive na sinopse de *Inimigos públicos*, cujo protagonista é um ator bastante conhecido (Jonny Depp), encontramos esse minicurrículo:

Aos 46 anos e com uma filmografia repleta de papéis marcantes, o ator Johnny Depp já fez um pouco de tudo no cinema – logo mais estará em *Alice no país das maravilhas*.

Do jovem problemático de *Edward Mãos de Tesoura* (1990) ao bucaneiro maluco de *Piratas do Caribe* (2003/2006/2009), Depp segue reinventando nas telas sem perder o charme, característica, aliás, potencializada em sua nova empreitada.

Sob o comando do diretor Michael Mann (*O últimos dos moicanos* e *Colateral*), o ator é a estrela de *Inimigos públicos*, que chega hoje aos cinemas...

Perceberam também que, nos filmes citados, o ano de estreia era colocado entre parênteses ao lado do nome do filme. E que igualmente, entre parênteses, iam os nomes dos atores que representavam os personagens. Outro fato que chamou a atenção deles, especialmente a de J, foram as fotos das cenas colocadas no jornal.

Aproveitamos, ainda, nesta sessão, para discutir com eles o significado das palavras desconhecidas e percebemos que essa atividade foi significativa para eles. Pudemos constatar tal fato pela atenção na atividade e pelas perguntas realizadas por eles:

(94) [24/07/09]

L: Na escola a professora não explica as palavras difíceis...

T: Mas você pergunta pra ela?

L: Não.

J: Eu também não pergunto...

T: Por que vocês não perguntam? (dirigindo-se a todos)

(Silêncio)

T: Por que perguntam pra mim?

M: Ah, você tá mais perto.

Continuamos manuseando o jornal à procura de mais sinopses e encontramos no suplemento *Revista de inverno* a divulgação de uma peça em cartaz em Florianópolis, *A cabra ou quem é Sylvia*, que continha uma *minisinopse*. A ênfase da sinopse estava nas informações relativas à direção e elenco da peça e aos aspectos relacionados ao local da apresentação, período das apresentações, telefones para contato, valores, modalidade (comédia). A sinopse destacava que a *peça havia sido eleita a melhor de 2008 pela Veja SP*. Sugerimos a eles que ficassem atentos ao conteúdo da sinopse presente no anúncio publicitário, principalmente ao trecho que referia que *a peça havia sido*

eleita a melhor de 2008..., ou seja, à função valorativa representada no escrito. Buscamos a atenção deles, lembrando que eles teriam de confeccionar cartazes publicitários para divulgação da peça deles à época da encenação.

No *Guia hagh*, ainda no mesmo jornal, encontramos outras sinopses de peças e de outros eventos que estavam por acontecer ou estavam acontecendo em Florianópolis e em outros municípios de Santa Catarina. Nesse Guia, também achamos as sinopses das novelas que estavam no ar nos principais canais de televisão. Com a sua leitura, pudemos perceber que a *sinopse* de novela, na realidade, era um resumo do que estava por vir. Tal constatação pôde ser observada nas palavras de *Mas não tá contando tudo?* Também chamamos a atenção deles para o fato de que como o *resumo* era dirigido a um público que já acompanhava a novela, muitas informações eram omitidas, pois se esperava que já fossem do conhecimento dos telespectadores. Assim, entre outras coisas, os nomes dos personagens são apenas citados; não existe a necessidade de maiores explicações:

Maya e Bahuan discutem e ele desconfia que é o pai do filho dela. Komal vai buscar a família de Deva para hospedar em sua casa. Shivani diz a Bahuan que seu pai quer falar com ele. O milionário deixa claro que sabe do namoro dele com Maya. (Caminho da Índias – RBS – TV).

Ainda no Guia, pudemos encontrar um conjunto de *minisinopses*, com o objetivo de informar a programação da TV aberta e por assinatura. Alguns exemplos:

A ÚLTIMA PROFECIA – De Mark Pellington. Com Richard Gere. Jornalista se envolve com influência alienígena. Suspense, EUA, 2002, 119min. Universal, 16h30min.

DR. DOLITTLE 3 – De Rich Thomé. Menina herdou de seu pai o poder de falar com os animais. Comédia, EUA, 2006, 95min. Fox, 22h.

Acerca dessa leitura de *minisinopses*, os sujeitos destacaram a pequena extensão textual das sinopses. Reforçamos que a finalidade do gênero era apenas especificar os filmes que estariam passando na TV, para que as pessoas pudessem escolher. Para isso não era necessário

muito espaço (nem o jornal disporia desse espaço, já que a programação de filmes é bastante extensa), e também porque não se objetivava, nesse caso, convencer o leitor a assistir determinado filme. É um serviço que o jornal presta ao seu leitor (mantê-lo informado a respeito da programação da TV). Observamos, desse modo, que eram fornecidas apenas as informações estritamente necessárias: nome do filme, produtor, algum ator famoso do elenco, uma frase que situe o leitor em relação ao tema do filme, o “gênero” (modalidade), horário, duração e o canal veiculador.

Neste dia, finalizamos com a seção de culinária do jornal, porque eles se cansaram das sinopses, então, nos minutos finais da sessão, ficamos lendo as receitas contidas no jornal.

Na sessão que se seguiu, discutimos as sinopses dos filmes que eles já haviam assistido: as sinopses dos filmes *Harry Potter*, *A loja mágica de brinquedos* e *Indiana Jones e a caveira de cristal*. Do filme *Harry Potter*, levamos o romance que deu origem ao filme e analisamos a sinopse do mesmo modo que havíamos feito com *Crepúsculo*. Nessa leitura reflexiva, os sujeitos se colocaram também na posição de autores, pois sabiam que, após as sessões de leitura, iriam produzir uma sinopse, então, essa condição (de autoria) antecipada na leitura, fez com que eles pensassem a respeito dessas questões: *D se fosse eu, acho que não conseguia fazer sinopse do Harry Potter... Muito difícil*. Essa posição, entretanto, não fez parte do discurso de *L Eu consigo. Eu consigo escrever sinopse do Harry Potter*. Também nesse dia, entramos na Internet (outro suporte) e procuramos sinopses de peças em cartaz. Encontramos algumas publicadas no *site* do sampaonline, como a que segue abaixo:

A Vingança de Milongaaaaaa!

A peça conta a história de Milonga, uma dona de casa de meia idade que descobre, através de uma carta do marido, que seu casamento de 15 anos, 6 meses, 38 segundos e 2 milésimos chegou ao fim. Depressiva e desiludida, ela procura a ajuda de um psiquiatra. O médico aconselha que ela desabafe suas angústias para que consiga esquecer mais facilmente seu ex-marido. É a partir daí que o público se torna confidente da simpática dona de casa. Assim, Milonga prova que falar mal do marido diverte tanto as mulheres quanto os homens. Com um humor refinado e um texto agradável, Loló Neves encanta a todos com suas

brincadeiras. E proporciona ao público um momento de reflexão sobre a posição da mulher, as questões do casamento e as amarguras e delícias de uma vida a dois.

Texto, interpretação e direção: Loló Neves

Teatro do Ator

Ingressos: R\$ 30,00 e meia-entrada

Nesta sessão de leituras de sinopses, pudemos retomar as observações sobre as regularidades do gênero que vínhamos analisando até então. Os sujeitos pareciam já estar cientes de algumas características do gênero.

Na quarta e última sessão de leituras de sinopses, levamos para a sessão de terapia as revistas *Veja* e *CartaCapital*, para que eles pudessem manuseá-las e para que pudessem ler o que poderíamos chamar de *sinopses críticas*. Nessas revistas, na sinopse, há um posicionamento mais explícito da revista ou do jornal, que recomenda ou não o consumo de determinado produto cultural (livro/filme/espetáculo). Pensamos que, diferentemente das sinopses que objetivam convencer para o consumo (o que vimos analisando até o momento), aquelas podem (ou não) agir no sentido contrário. Lemos a primeira sinopse (da seção *Bravo!* de *CartaCapital*) e depois passamos a refletir sobre alguns aspectos. Vejamos:

Estreia

Em *Pequenas Histórias*, em cartaz desde a sexta feira 11, o mineiro Helvécio Ratton retorna à temática infantil. Se em *Menino Maluquinho* (1994) o diretor contava com um personagem em si inventivo, aqui ele desdobra o universo da imaginação em diferentes histórias. Seu propósito é fazer um “filme para a família” e recuperar os causos contados ao pé do ouvido.

O carinho e a sinceridade com que trata os relatos é evidente. Mas algumas histórias soam por demais ingênuas e a magia verbal nem sempre se traduz nas imagens.

Seu grande acerto é o engraçado episódio *Zé Burrado*, com Gero Camillo.

Pedimos a eles que tentassem observar o tom apreciativo com que é tratado o filme, ou seja, nosso objetivo era fazer com que os sujeitos percebessem que, nessa sinopse, havia uma espécie de avaliação, cuja

finalidade não era induzir o leitor da revista a assistir ao filme e, sim, expressar um posicionamento crítico.

Os sujeitos julgaram a sinopse *estranha*: J comenta: *Não tá dizendo a história, não entendi nada...* Dissemos que o objetivo da sinopse não era relatar a *história*, pois tratava de várias histórias, então seria complicado falar de todas, mas que existiam alguns comentários relevantes a respeito dessas histórias: *um filme para a família; casos contados ao pé do ouvido*. Eles não observaram por si mesmos as questões valorativas implicadas no escrito, então fizemos com que eles pensassem a respeito de algumas passagens, principalmente: *O carinho e a sinceridade com que trata os fatos é evidente. Mas algumas histórias soam por demais ingênuas e a magia verbal nem sempre se traduz nas imagens*. Antes de perguntar a função do *mas* na passagem, nós explicamos do que tratavam os trechos acima destacados.

(95) [06/08/09]

(Silêncio)

M: Tem coisa boa e coisa ruim (referindo-se ao *mas*).

T: Isso aí. Vocês acham que esta sinopse... quando o filme for para o DVD.. que esta sinopse poderia estar assim desse jeito no DVD?

D: Não.

T: Por que não?

M: Porque lá (no DVD) não pode falar nada de mal, só coisa boa.

T: Senão?

M: Lá tem que falar coisa boa senão as pessoas pode não querer pegar.

T: Lá o objetivo é fazer pegar. Então a finalidade é outra. Por isso que eu falei, é importante saber o lugar que tá o texto para saber também um pouco da função dele, né?

J: Mas também fala embaixo... aqui... do grande acerto do episódio do Zé Burrardo (risos).

T: Gente, oh, crítica não precisa ser só coisa ruim tá, você pode fazer uma crítica e só falar coisas boas, ou só coisas ruins, ou ruins e boas, crítica é você... por exemplo... assistir um filme e fazer uma análise... expressar sua opinião, pode comparar com outras coisas. Olha aqui, tá comparando com outro filme que o cara dirigiu *O Menino Maluquinho*.

Neste dia, lemos ainda outras sinopses críticas (de filmes e romances) contidas nas revistas, sempre realizando o exercício de reflexão em relação às condições de produção desses textos, considerando, claro, a esfera do jornalismo e a finalidade e o estilo do gênero. Também observamos as resenhas críticas de filmes, que possuem um texto mais extenso e mais argumentativo e que, ao contrário das sinopses, possui indicação de autoria.

Na sessão seguinte, após o processo de leitura e análise das sinopses selecionadas, os sujeitos procederam ao processo de escrita da sinopse da peça que eles haviam produzido. Realizamos algumas perguntas (que também foram entregues por escrito) antes da produção textual, que estão abaixo sucintamente apresentadas.

1- Pense que você vai escrever uma sinopse, então se lembre das características desse gênero de texto.

2- Lembre-se da finalidade de sua sinopse, ou seja, com que objetivo você estará produzindo este texto. Para isso reflita sobre O LUGAR em que seu texto será colocado.

3- Lembre-se do público alvo que será o provável leitor de seu texto.

4- Escreva seu texto e depois o releia, veja se está compreensível, claro. Não esqueça a pontuação e preste atenção na ortografia das palavras. Também não esqueça que os verbos costumam estar no tempo presente.

Apresentaremos, desse modo, o processo de produção das sinopses de cada um dos sujeitos, realizadas em sessões individuais, como mencionamos anteriormente. Começamos por J. Explicamos o que deveria ser realizado (a produção textual da sinopse), atentando principalmente para as questões acima expostas, e ela, mostrando-se bastante segura, começou a escrever. J não titubeou, não questionou e, mostrando-se decidida, produziu o seguinte texto:

Na casa nova KAT encontra uma coisa que dá muito azar a quem encontra.

Kat vai quase morer mas ela vai descobrir como acabar com o groot.

(26) [13/08/09]:Sinopse escrita por J – primeira versão

Em primeiro lugar, após a produção da sinopse, ressaltamos os aspectos positivos de seu texto, como o fato de ela conseguir enunciar situações relevantes do conteúdo em pouco espaço textual, ou seja, J havia realizado uma boa síntese do enredo da peça de teatro, mas, ao mesmo tempo, demos algumas sugestões para que pudesse aprimorar sua produção, com vistas a adequá-la mais ao gênero, aos aspectos da textualidade e da língua.

(96) [13/08/09]

T: J, acho que para dar mais cara de sinopse e menos cara de resumo pro seu texto, você vai ter que falar menos...

J: Ficou muito grande?

T: Não, o tamanho tá bom, mas... olha o segundo parágrafo... você diz que ela vai quase morrer, mas vai descobrir como acabar com o grool... quer dizer, cê tá dizendo tudo, tá dando o desfecho... lembra que sinopse não tem desfecho? Tem que criar o desejo na pessoa que tá lendo... Se falar tudo não dá graça... Lembra?

Assim, depois de refletir sobre o diálogo empreendido, realizou sua segunda versão:

KAT e seu irmão Daniel se mudam para uma nova casa. Lá eles encontram uma esponja que dá muito azar. KAT não pode matar a esponja senão morre em um dia. O problema é que o grool parece imortal...

(27) [13/08/09]: Sinopse escrita por J – segunda versão

Depois de lermos a produção, dissemos a J que ela conseguiu melhorar muito o texto, tanto que agora tinha mais características de uma sinopse, pois tratava do tema de forma bem resumida, não apresentava o desfecho (achamos muito interessante a utilização das reticências para marcar o suspense) e, ao mesmo tempo, criava o desejo de ler e/ou assistir à peça. No entanto, percebemos um detalhe que poderia denotar um problema de coerência interna, uma contradição entre os fatos do enredo apresentado. Quando ela redigiu: *Kat não pode matar a esponja senão morre em um dia*, sugere que Kat não poderia matá-la, mas, em seguida, quando escreve *o problema é que o grool*

parece imortal, pode levar o leitor a inferir que Kat tentou matá-lo. Mas se ela não podia matá-lo, por que, então, tentou fazer isso? Ao dialogarmos com ela levantando as questões acima colocadas, criamos uma espécie de conflito para que pudéssemos pensar juntas em uma possível solução. J pensou e disse que não sabia o que fazer. Sugerimos, dessa forma, como uma possibilidade de textualização, que ela simplesmente omitisse a informação de que a personagem poderia morrer caso tentasse matar o groot. J produziu, então, a terceira versão de sua sinopse:

Kat e seu irmão Daniel se mudam para uma nova casa. lá eles encontram uma esponja que dá muito azar. eles tentaram (tentarão) dar um fim nela, mas o problema é que a esponja parece imortal...
(28) [13/08/09]:Sinopse escrita por J – terceira versão

A terceira versão de J mostrou muito mais adequação ao gênero. Do mesmo modo que na versão anterior, o texto apresenta uma visão geral da trama e deixa o final em suspenso. Também cria no leitor uma expectativa em relação ao desenrolar do enredo, como pode ser observado em algumas passagens: *eles encontram uma esponja que dá muito azar; eles tentaram (tentarão) dar um fim nela*, bem como o fechamento está bem elaborado: *mas o problema é que a esponja parece imortal....* Ou seja, a busca pela descoberta desse enigma poderia instigar o leitor para a leitura e para assistir à peça, que é o objetivo discursivo do gênero sinopse. Assim, podemos concluir que o texto produzido por J cumpriu sua função social e que J conseguiu materializar sua intenção discursiva ao produzir a sinopse. A última versão do texto foi destinada à revisão dos aspectos formais da língua:

Kat e seu irmão Daniel se mudam para uma nova casa. Lá eles encontram uma esponja que dá muito azar. Eles tentarão dar um fim nela, mas o problema é que a esponja parece imortal...
(29) [13/08/09]: Sinopse escrita por J – versão final.

M, da mesma forma que J, realizou sua primeira produção textual da sinopse sem maiores problemas. Ouviu nossas observações iniciais, descritas acima, e iniciou a produção do texto escrito, apresentada abaixo:

Há um novo morador na casa que irá trazer muito azar para todos da casa.

(30) [13/08/2009]

Vale ressaltar que M apenas perguntou se o *Há* no texto era com h; a propósito, ele havia escrito sem h e depois de nossa confirmação colocou a letra. Depois de escrito, ele nos entregou o texto e perguntou se estava bom. Dissemos que sim, que ele havia produzido uma sinopse, e devolvemos a pergunta a ele:

(97) [13/08/09]

T: E você, acha que tá bom?

M: Mais ou menos.

T: Por que mais ou menos?

M: Não sei.

(Silêncio)

M: Tem pouca coisa?

T: Acho que dá pra melhorar...

M: Como?

T: Você diz que há um novo morador que vai trazer azar para todos. Sim, e daí? Só isso te faria assistir a peça, ler o livro, sei lá... Se fosse naquele espaço do jornal que tem que dizer em uma frase só estaria perfeito, mas você tem espaço... aproveita esse espaço e vende teu peixe. Você não quer que assistam, que leiam a sua peça?

M: Tá...

T: Só uma coisa, não é um novo morador, a casa é que é nova, a família se muda, lembra? Acho que também cê podia dar uma explicada melhor, que morador é esse?

Após a interação apresentada acima, M produziu a segunda versão de sua sinopse:

Há um morador na casa nova de Kat que irá trazer muito azar para a família. É o groot, uma esponja viva que se alimenta do azar e quando algo de ruim acontece ele fica feliz.

(31) [13/08/09]

Percebemos que M reescreveu seu texto e considerou o que havíamos discutido quando da análise de sua primeira produção textual.

Podemos considerar que o texto resultante ficou melhor elaborado, mais informativo e mais atrativo ao leitor que o anterior. Também não apresenta o desfecho da história, ou seja, as informações estão na medida certa, apresentando adequação ao gênero. Mas julgamos que o final poderia ser melhor estruturado a fim de provocar mais o desejo do leitor. Sugerimos uma terceira versão, mas M recusou-se a realizá-la, alegando cansaço. Pedimos a ele que tentasse em casa produzir um fechamento mais instigante para sua sinopse. Ele disse que tentaria, mas não realizou a atividade. Desse modo, deixamos a segunda versão como a versão final da sinopse de M. L, da mesma forma que J e M, ouviu nossas orientações iniciais e deu início à escrita da primeira versão de sua sinopse, apresentada a seguir:

Valente achou uma coisa de baixo da pia aí Kat começou a ter azar. Kat enterrou o gcool, jogou no lixo, passou com a bicicleta por cima dele e ele continuou vivo dando muito azar. Todo mundo se machucava perto dele.

(32) [13/08/09]

A sinopse de L adequou-se ao gênero: passou, em linhas gerais, os acontecimentos mais relevantes da trama, mostrando que o sujeito tem boa capacidade de síntese. Também seu texto não apresentou o desfecho da história, como ocorre no gênero. No entanto, os fatos foram colocados no pretérito como em um resumo, e o desfecho poderia, segundo nosso ponto de vista, ser melhor elaborado. Dissemos para ele os aspectos positivos de sua produção textual e refletimos no que ela poderia ser melhorada no processo de reescritura.

(98) [13/08/09]

T: Diz pra mim, os verbos devem estar no passado?

L: Ih, esqueci...

T: Você coloca aqui (lê): “Valente acha uma coisa debaixo da pia aí Kat começa a ter azar”... Pode gerar um pouco de dúvida... você conhece a história, tudo bem, eu também, mas quem vai ler talvez não conheça... Por que Valente acha a coisa e Kat é quem tem azar? (...) E Valente? Quem é Valente?

L: Cachorro da Kat...

T: Cachorro da Kat... O cachorro era só dela? Ou era da família? Bom, então explica que ele é o

cachorro dela, que ela pegou a esponja dele... E quem fica com a esponja...

L: O dono é quem tem azar...

T: É. O dono... Kat é a dona e quem fica perto dela também tem azar... Aqui cê colocou (lê): “Todo mundo se machuca perto dele”. Por que todo mundo se machuca perto dele?

L: Por causa que tão perto da Kat.

T: Então acho que dá pra colocar essa parte em cima quando diz que Kat tem azar... Kat e quem tá perto dela tem azar... Que que cê acha?

L: Acho que sim...

T: Última coisa: vamos tentar criar um suspense, fazer esse povo querer ler, ver a peça...

Depois de conversarmos sobre o texto produzido, L partiu para a reescritura. Essa ação resultou na segunda versão da sinopse, apresentada a seguir:

Valente encontra debaixo da pia da cozinha uma esponja do mal. Kat a dona de Valente fica com a esponja e aí todos perto dela começam a ter azar. Kat tenta destruir o *groot*, joga ele no lixo, passa com a bicicleta por cima dele, enterra, mas não da certo porque o *groot* sempre volta...

(33) [13/08/09]

A sinopse apresentou adequação ao gênero, uma vez que apresenta as suas finalidades e características, como já mencionado anteriormente. Na nova versão, L incorporou ao seu texto as questões que havíamos comentado com relação à versão anterior: não especificou claramente que Valente era um cachorro, mas esclarece que Kat é a dona de Valente, dando a entender que se trata de um animal. Deixa claro que *Kat fica com a esponja* e que, por isso, ela e todos perto dela começam a ter azar.

Acreditamos que o texto cumpriu sua finalidade de expressar aspectos relevantes da trama em pouco espaço e de também suscitar o interesse por parte do leitor. O fechamento com a expressão *o groot sempre volta* insinua suspense para a trama, suspense esse que merece ser desvendado pelo leitor.

Diferentemente dos outros integrantes do grupo, D ficou olhando o papel e segurando o lápis por alguns momentos, alegando que não tinha ideia de como começar a escrever. Mesmo a conversa que tivemos

no início da sessão em que retomamos as dimensões e finalidade do gênero e também as condições em que o texto dele deveria ser produzido, todas essas informações (apoiadas nas questões postas no início da questão) não foram suficientes para provocar o ato da escrita. Então, intervimos de forma um pouco mais direta.

(99) [13/08/09]

T: Você tem que dar algumas informações importantes... o que é que não pode faltar na sua sinopse? O que que você tem que falar de qualquer jeito?

D: Do grool.

T: Isso, tem que falar do grool. O que você pode falar sobre ele que informe e que ao mesmo tempo deixe a pessoa com vontade de ler a história toda?

D: Que ele dá azar?

T: Isso, D. O conflito da história gira em torno disso, que eles acham o carinha e ficam tendo azar. É o principal, você sabe...

D: Mas não sei começar, não sei como colocar isso.

T: Que tal começar pelo começo da história... lembra... o que aconteceu no começo?

D: Eles acharam o grool.

T: E antes de achar o grool?

D: Eles ficaram andando de bicicleta no bairro pra ver a casa nova.

T: Então, Kat e Daniel se mudam para uma casa nova... e daí é com você...

D escreveu o início do texto, conforme nossa sugestão, depois pensou um pouco e finalizou seu texto:

Kat e Daniel se mudam para uma casa nova, mas eles não sabem que lá a uma coiza que os vais dá muito azar é o GROOL

(34) [13/08/09]

Ao analisarmos o enunciado acima, percebemos que se trata de uma sinopse, já que enuncia as informações mais relevantes do enredo, não contém o desfecho da história, fala do objeto que traz azar e que está na casa nova da família, o que poderia provocar o desejo da leitura do texto completo. Mesmo assim, embora percebendo a satisfação de D em relação a sua sinopse (e considerando essa situação), demos algumas

sugestões para torná-la ainda melhor. Essas sugestões passaram também por aspectos relacionados ao sistema linguístico, pois, entre outras questões, a expressão: *uma coisa que os vais dá muito azar* necessitava de uma reelaboração. Também perguntamos a ele se não ficaria melhor especificar um pouco mais sobre o grol, pensando na função de conquistar um possível leitor para sua peça. Após reflexão conjunta, D realiza a reescritura de seu texto. A seguir apresentamos a segunda versão da sinopse:

Kat e Daniel se mudam para uma casa nova, mas eles não sabem que lá há uma coisa que vai trazer muito azar para a família. É uma esponja nojenta e o pior é que ela está viva, escondida embaixo da pia da cozinha...
(35) [13/08/09]

A produção textual de D apresenta adequação ao gênero *sinopse* da mesma forma que a primeira versão do texto. Nessa versão, percebemos que ele aceitou nossa sugestão de especificar melhor do que se tratava o grol: *é uma esponja nojenta e o pior é que ela está viva...* No ato da redação da segunda e última versão do texto, nesse ponto da escrita, o sujeito parou a escritura, pois não sabia se dava por encerrado o texto onde havia parado de escrever ou se continuava a descrever o grol com maiores detalhes, como podemos observar na pergunta realizada por D *Dá pra parar aqui?*. Sugerimos que ele finalizasse com algo que fortalecesse a sensação de suspense e que, da mesma forma, criasse no leitor o desejo da descoberta desse suspense. D ficou bastante tempo pensando e resolveu dar por encerrada sua produção nesse ponto do texto, foi assim que sugerimos o trecho *escondida embaixo da pia da cozinha...*

O trabalho com as sinopses na perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) teve por objetivo criar uma situação dialógica geradora de processos reflexivos em torno da linguagem. Assim, por exemplo, na produção escrita da sinopse por cada sujeito, fomos (a terapeuta) o interlocutor imediato a fim de, por meio de nossas perguntas/considerações, propiciarmos ao outro, sujeito da terapia, uma postura analítica e crítica necessária à construção de conhecimentos linguístico-discursivos. Acreditamos que as palavras do outro se materializam nas nossas próprias palavras, como no caso da apropriação de um dado gênero, quando a esse outro são dadas as condições para que a aprendizagem se efetive, condições essas que passam pela elaboração

de um projeto de discurso que envolva, entre outros aspectos, uma finalidade enunciativa e um interlocutor definido. Nesse sentido, foi possível observar que os sujeitos foram hábeis na produção das sinopses, uma vez que produziram textos adequados ao gênero em questão.

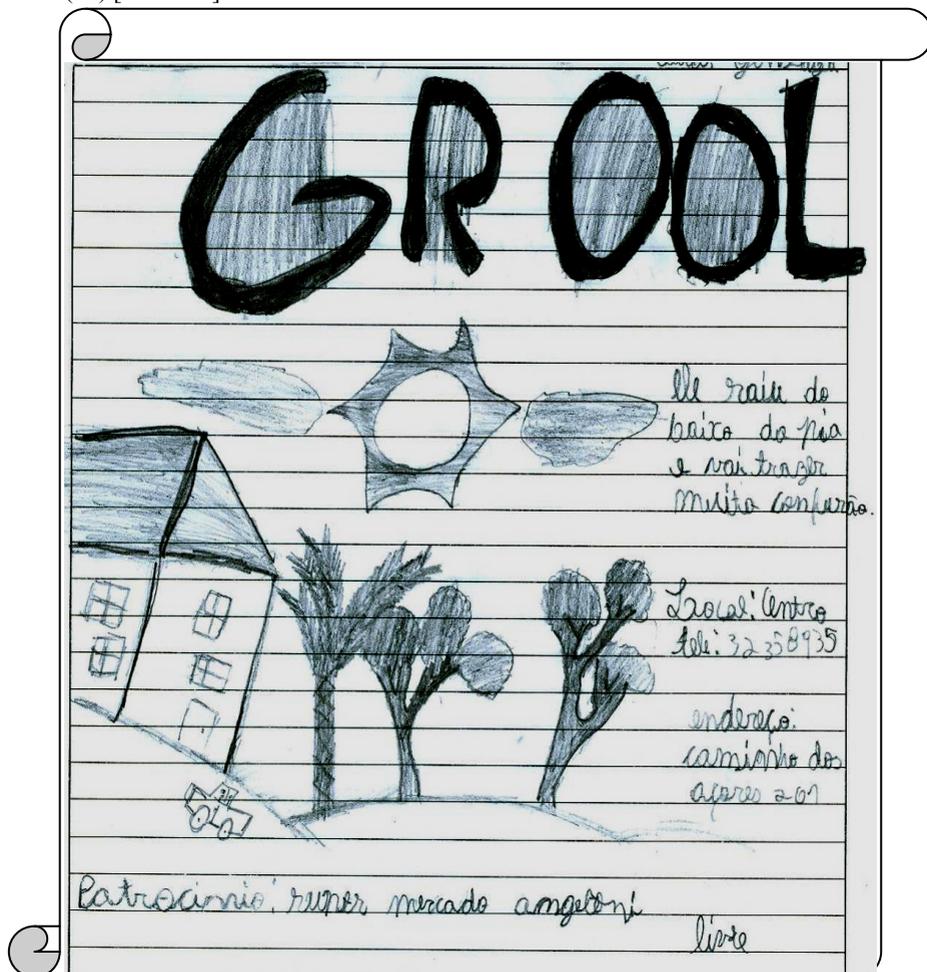
Com a produção das sinopses, o roteiro poderia ser enviado para publicação. No entanto, o envio ao *site* ocorreu somente no mês de outubro de 2009. O processo de publicação da peça está descrito e analisado na seção 5.1. Também pensando na publicidade da peça que seria encenada, sugerimos ao grupo que realizassem cartazes de divulgação da peça. Como eles não sabiam qual seria a data da apresentação, tampouco o local, pois ainda não o tínhamos definido, eles colocaram datas e locais fictícios. A seguir, os cartazes produzidos por cada integrante do grupo; na sequência, o trabalho preparatório para a encenação teatral (os ensaios) e, por fim, a encenação final.

4.9 A PRODUÇÃO DOS CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DA PEÇA DE TEATRO

As sessões dos dias 20 e 27/08/2009 foram destinadas à produção de cartazes de divulgação da peça que seria encenada pelo grupo. No dia 20/08, ficamos analisando anúncios publicitários de eventos culturais em revistas e jornais impressos e veiculados pela internet. Nesta sessão, os sujeitos já iniciaram a produção de seus cartazes, que foram finalizados na sessão do dia 27. J e D deram continuidade à produção em casa e apenas finalizaram em sessão, ficando, desse modo, em interação com M e L, pois eles não haviam finalizado seus cartazes em casa.

A seguir analisaremos os cartazes produzidos pelo grupo.

(36) [27/08/09]: Cartaz de L.



O cartaz de L retrata uma das cenas iniciais da trama, que mostra a família chegando de carro à casa nova. Percebemos que a figura realizada como fundo do cartaz teve uma nuance meio sombria, como que significando terror. O próprio sol não era amarelo e sim cinza escuro, aliás, como toda a figura. Importante comentar que o grupo tinha a seu dispor uma caixa cheia de lápis de cor e canetinhas coloridas, que poderiam utilizar, mas, mesmo assim, L optou por realizar seu cartaz apenas com o lápis convencional (cinza escuro). Do mesmo modo, o próprio traçado e a pintura do nome *Grool* já dão ao cartaz certo tom

sinistro, importante para chamar a atenção do interlocutor para a leitura do cartaz e para assistir à peça.

Ele não especificou que se tratava de uma peça de teatro, mas ao trazer outras informações como local, endereço, classificação e patrocínio, dá a entender ao interlocutor de que se trata de uma apresentação de teatro. Além das informações acima, ele colocou uma *minisinopse* no cartaz: *ele saiu debaixo da pia e vai trazer bastante confusão*, muito sugestiva, pois não indicou o desfecho da trama, razão pela qual consideramos essa parte do texto como próximo de uma intercalação de uma sinopse no cartaz. Entretanto, o sujeito não indicou dia e hora da apresentação da peça, que são elementos essenciais para que o cartaz desempenhe adequação à sua finalidade¹¹⁷. Porém, mesmo esquecendo desses dados, observamos que seu cartaz apresentou, de modo geral, adequação ao gênero cartaz publicitário.

A seguir, o cartaz de D:

¹¹⁷ Indicamos essa inadequação após a produção. Importante comentar que, com o decorrer dos encontros, adotamos uma postura de tentar propiciar autonomia aos sujeitos. Assim, algumas vezes, a intervenção ocorreu após a produção textual independente deles. Foi o que aconteceu com a produção dos cartazes, no entanto, durante o processo de produção textual, sempre estivemos à disposição dos sujeitos.

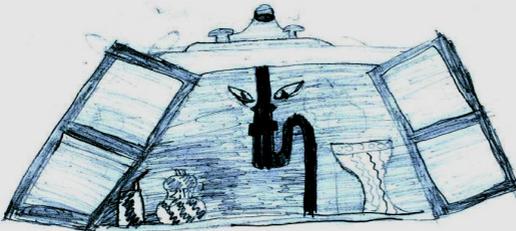
(37) [27/08/09]: Cartaz de D.

7 de Setembro
às 16 horas

O grupo teatral LEDJM. apresenta
a peça.

GROOL

Realidade. ou Imaginação



É quente...
está respirando
e não lava a louça!

Única apresentação
Teatro Hijos
Rua - Rui Barbosa nº 50
Agrupamento Florianópolis
Direção D.

Elenco
- R
- R
- G
- Rita
Patrícia
Minimizada
estrela

O cartaz de D apresenta todas as informações necessárias para a divulgação da apresentação de uma peça teatral, de modo que podemos dizer que seu texto apresenta todas as particularidades do gênero. A *minisinopse* - *é quente, está respirando e não lava a louça* -, foi renúnciação da capa do romance, bem como o desenho da pia como os olhos que seriam da criatura assustadora é uma adaptação da figura que consta na capa do livro. Já a expressão *Grool realidade ou imaginação*, foi de criação exclusiva dele. Um detalhe importante a ser registrado é

acerca do nome do grupo teatral indicado por D o grupo teatral LEDJM apresenta..., que é uma sigla produzida a partir das iniciais dos nomes dos integrantes do grupo. Os nomes dos membros do elenco, segundo D, são nomes de seus familiares (pais e irmã) e o nosso (terapeuta). Já ele se colocou na posição de direção do espetáculo. Quando perguntamos por que trocara os nomes do elenco por nomes fictícios, disse apenas que *fez sem pensar*.

A seguir, o cartaz de M [27/08/09]

(38) [27/08/09]: Cartaz de M.

ANAMNESE, EXAME FÍSICO E EVOLUÇÃO CLÍNICA – ANOTAÇÕES SEQUENCIAIS

GROOL

Ele está escondido na casa e vai trazer muito AZAR



Local: Teatro Pedro Ivo Campos.

Classificação: Livre.

Dias 30 e 31.

Horário: 17:30 as 18:30 HS.

Duração: 60 Minutos.

Ingressos a Venda.

Lojas: Ri-Happy (Shopping Floripa)

Elenco:

M

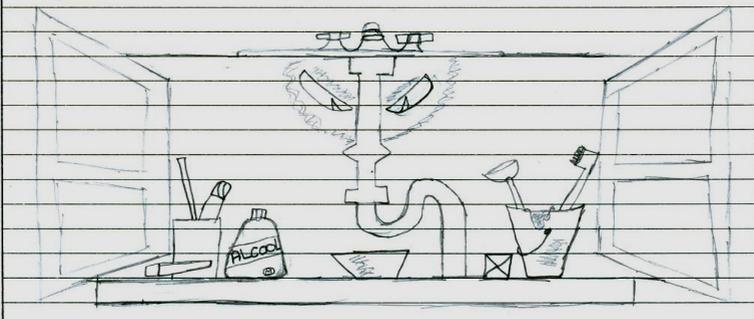
E

D

Le

J

Rita



O cartaz de M, como o de D, também trouxe todas as informações presentes em um cartaz de divulgação de peça de teatro. Assim, o suposto local do evento, a classificação etária, os dias e horários da apresentação, o local de venda dos ingressos, foram elementos contemplados por M em seu cartaz, tornando-o adequado ao gênero em questão. A *minisinopse* foi criação exclusiva de M, mas a figura, como no texto de D, cujos detalhes do desenho produzem o caráter assustador dos olhos presentes embaixo da pia, foi criada por M a partir da capa do romance.

J, por sua vez, realizou em seu cartaz um desenho com os integrantes do grupo. Inclusive, colocou-se ao lado de ED, pois se dizia apaixonada por ele. Interessante observar que ED, mesmo tendo se desligado do processo terapêutico, esteve de certa forma “presente” todo o tempo, mostrando como foram criados laços afetivos entre os componentes do grupo. Sua presença se fez notar também nos cartazes dos demais participantes do grupo. No trabalho de J, podemos verificar como ela apresentou todas as informações referentes a um cartaz de divulgação de espetáculo de teatro. Vejamos:

(39) [27/08/09]: Cartaz de J.



Observamos, entretanto, que, no elenco e na direção, ela havia colocado apenas as iniciais dos participantes, algo sobre o qual a alertamos, salientando que apenas nós do grupo compreenderíamos essas iniciais. Também no item *adaptação*, algo bem lembrado por ela e esquecido por todos (a adaptação do romance), ela colocou apenas as iniciais dela e de ED como se apenas os dois tivessem trabalhado na produção do roteiro; algo em relação a que também chamamos sua atenção. Contudo, seu cartaz cumpriu a função social de representar um veículo de divulgação de um evento cultural.

Avaliamos a atividade de escrita dos cartazes de forma positiva, uma vez que, distante de situações artificiais de produção de linguagem, os sujeitos se engajaram, motivados por um projeto discursivo definido, na produção de textos para interlocutores reais. Para Bakhtin (2003), toda construção de sentido se faz por meio da interlocução. O querer-dizer, segundo o autor, é determinado no jogo interlocutivo e se concretiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso. A intenção discursiva acaba por se adaptar ao gênero selecionado. Assim, os sujeitos, intentando dar informações a possíveis espectadores da apresentação teatral, apresentaram elementos importantes à adequação ao gênero: data, local, horário, elenco, direção etc. Encontramos, ainda, nos cartazes, além das informações mencionadas, *minisinopses* que, mais do que informar, significam uma possibilidade de conquista de espectadores, firmando-se, desse modo, o posicionamento dos sujeitos locutores através das estratégias do dizer (GERALDI, 1997).

Após a produção dos cartazes de divulgação da peça, nós (a terapeuta) entramos em férias e o atendimento foi interrompido no mês de setembro. Quando retornamos, em 01/10/2009, sugerimos aos sujeitos que realizassem um texto escrito avaliando criticamente as atividades desenvolvidas em torno do gênero peça de teatro, tema tratado na próxima seção.

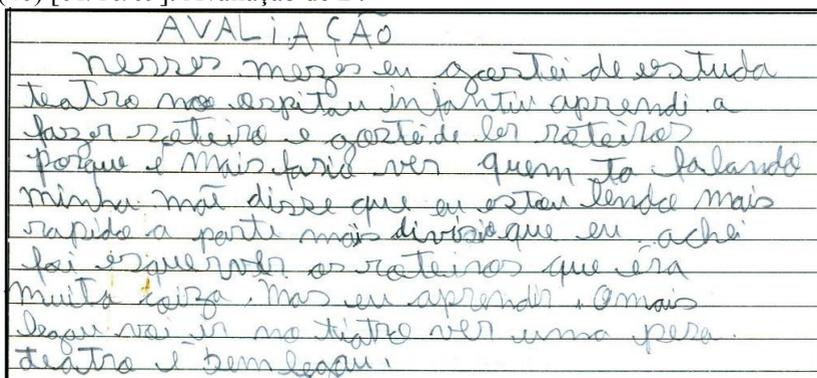
4.10 A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PELOS SUJEITOS

No dia 01/10/09, antes de dar continuidade ao trabalho com a peça de teatro, sugerimos aos participantes da pesquisa que, por meio de um texto escrito, realizassem uma avaliação do projeto de pesquisa desenvolvido, ou melhor, que nos dissessem, por meio desse texto escrito, o que significou o projeto desenvolvido para eles. Assim sendo,

para realizarmos a avaliação dos resultados do trabalho com a peça de teatro no contexto clínico, vista sob o ponto de vista dos sujeitos, dissemos a eles que nosso objetivo era repetir essa experiência com outros sujeitos e, por essa razão, gostaríamos de ter uma avaliação do trabalho realizado. Sugerimos que nos escrevessem um relato sobre o que foi, ou não, interessante; o que foi mais fácil, mais difícil; o que eles gostariam que tivesse sido diferente; e sugestões para o melhoramento do trabalho, se possível. Dissemos que a avaliação deles seria muito importante para a condução da nossa prática futura com outros sujeitos, considerando também o fato de eles terem sido os primeiros a participarem da *experiência* com o gênero *peça de teatro*.

Os textos produzidos e a análise que deles fazemos seguem abaixo:

(40) [01/10/09]: Avaliação de D.



AVALIAÇÃO

Nesses mezes eu gostei de estuda teatro no ospitau infantiu aprendi a fazer roteiro e gostei de ler roteiros porque é mais fasio ver quem ta falando minha mãe disse que eu estou lendo mais rápido a parte mais divisio que eu achei foi esquerter os roteiros que era muita coiza. Mas eu aprender. O mais legau voi ir no teatro ver uma pesa. Teatro é bem legau.

AVALIAÇÃO

Nesses mezes eu gostei de estuda teatro no ospitau infantiu aprendi a fazer roteiro e gostei de ler roteiros porque é mais fasio ver quem ta falando minha mãe disse que eu estou lendo mais rápido a parte mais divisio que eu achei foi esquerter os roteiros que era muita coiza. Mas eu aprender. O mais legau voi ir no teatro ver uma pesa. Teatro é bem legau.

A avaliação de D, com relação ao trabalho desenvolvido com o gênero *peça de teatro*, demonstrou os aspectos positivos e negativos subjacentes à atividade. Quando diz *gostei de estuda teatro[...] aprendi a fazer roteiro e gostei de ler roteiros porque é mais fasio ver quem ta falando*, demonstra a valoração positiva que atribuiu ao trabalho realizado e ao seu processo de aprendizagem da escrita. A parte do texto

em que julga ser mais fácil/rápida a localização dos personagens e o que enunciam no texto¹¹⁸ nos leva a inferir que a leitura de peças de teatro pode ser uma atividade propícia e eficiente para leitores com pouco contato com textos escritos do âmbito da arte e que possuem dificuldades de atribuir sentido a esses textos. Ao que indica, nossa experiência com a pesquisa realizada, a composição textual do gênero, que segmenta a fala dos personagens e as identifica (em função da finalidade discursiva desse gênero), constitui-se como um índice importante para a compreensão do material lido. Essa constatação é relevante, uma vez que a construção dos sentidos dos textos lidos é fundamental à conquista de leitores, motivo de existência da clínica nesta área, bem como a construção dos sentidos é a finalidade da leitura do texto. Portanto, podemos propor a leitura de peças de teatro como um recurso terapêutico eficaz na medida em que é um texto cuja configuração facilita a construção de sentidos por parte do leitor, bem como é um texto que desenvolve o gosto pela leitura.

Também sua avaliação de que *o mais legau voi ir no teatro ver uma pesa*, demonstra que assistir a uma peça de teatro para construir conhecimento sobre o gênero e para levar o grupo a se constituir como interlocutor desse gênero (melhor dizendo, levá-los a ser partícipes dessa situação social de interação), constituiu-se como uma *estratégia* interessante para o processo terapêutico, na medida em que D e todos os outros sujeitos relataram com entusiasmo no texto, e no decorrer do processo, a experiência realizada e sugeriram que fosse repetida (assistir a uma peça teatral).

Essa atividade realizada demonstra que o trabalho com os usos efetivos da linguagem nos contextos interacionais, mediada pelos gêneros do discurso, é um caminho produtivo para os sujeitos no contexto da clínica, uma vez que ela permite desconstruir a relação negativa e de sofrimento que esses sujeitos têm com a linguagem escrita. Ainda, já transcendendo o contexto da clínica, indica a necessidade de maior acesso dos sujeitos aos bens culturais.

No contraponto, quando D avalia que achou difícil escrever porque *era muita coisa*, podemos concluir que o trabalho acabou sendo exaustivo para ele, uma vez que redigia os textos em casa e os reescrevia em sessão. No entanto, durante os atendimentos, nunca manifestou qualquer desconforto com relação ao volume de atividades. Nós, aliás, sempre trabalhamos no limite de cada sujeito, solicitando

¹¹⁸ Este comentário foi realizado algumas vezes também por ED, durante as sessões de atendimento fonoaudiológico.

atividades de acordo com as possibilidades de cada um. No entanto, consideramos que a avaliação de D merece reflexões em torno da quantidade de atividades realizadas no projeto. Nossa conduta de propor atividades para serem realizados em casa precisa ser melhor avaliada por nós.

Por fim, quando D afirma que sua mãe havia observado que ele estava lendo de forma mais fluente, podemos perceber que ele faz uma avaliação do seu melhor desempenho na leitura por meio de um outro discurso, o discurso da mãe: o excedente de visão (BAKHTIN, 2003) do outro, no caso, a mãe, constitui a avaliação que D constrói de si mesmo. Assim, se pensarmos, conforme Bakhtin, que nos constituímos pelo outro, pelo olhar do outro, na relação com o outro mediada pela linguagem, pela tensão de vozes que nos dão a nossa própria medida e a do mundo no qual estamos inseridos, podemos observar no discurso de D, ao revelar: *minha mãe disse que eu estou lendo mais rápido*, a voz da mãe atuando na construção positiva de sua autoimagem.

Vale comentar que, no início do trabalho com o grupo, apenas M relacionava a atividade com a peça de teatro ao trabalho de leitura e escrita. Já no final do trabalho, D e os demais participantes do grupo, inclusive L, que não manifestou isso no seu texto escrito, voltaram para a sua condição de leitores e produtores de texto.

M, por sua vez, também, como já mencionamos, manifestou sua melhora na compreensão leitora e na produção textual: *aprendi a transformar uma história em roteiro e melhorou um pouco a minha escrita e melhorou muito a minha leitura*, bem como revela sua melhora no desempenho na escola: *depois que eu comecei a vir aqui minhas notas na escola aumentaram*, como podemos observar abaixo:

(41) [01/10/09]: Avaliação de M.

AVALIÇÃO

EU achei isso muito legal porque fiz amigos aprendi a transformar uma história em roteiro e melhorou um pouco a minha escrita e melhorou muito a minha leitura.

Eu perdi um pouco da minha timidez e gostei muito de ler o livro e ver o teatro e depois que eu comecei a vir aqui as minhas notas na escola aumentaram.

Não teve nada chato, só as vezes os deveres.

AVALIÇÃO

Eu achei isso muito legal porque fiz amigos aprendi a transformar uma história em roteiro e melhorou um pouco a minha escrita e melhorou muito a minha leitura.

Eu perdi um pouco da minha timidez e gostei muito de ler o livro e ver o teatro e depois que eu comecei a vir aqui as minhas notas na escola aumentaram.

Não teve nada chato, só as vezes os deveres.

M, como D, em relação aos aspectos negativos acerca do projeto desenvolvido, ao avaliar que *não teve nada de chato, só as vezes os deveres*, nos leva igualmente a repensar nossa conduta de sugerir atividades de leitura e escrita para serem realizadas em casa. Salientamos que foram poucas as vezes que M realizou as atividades sugeridas para casa e, mesmo assim, elas ressoaram como um aspecto negativo. Já a leitura do romance, a escrita do roteiro, a ida ao teatro, bem como a oportunidade de fazer amigos, foram aspectos valorados positivamente por ele: *eu achei isso muito legal*. J, do mesmo modo que M e D, também se reportou aos mesmos aspectos positivos do trabalho realizado: *o que eu mais gostei foi escrever roteiro e ler a História da Kat; Ver a peça[...] e está me ajudando na escola*, como podemos observar a seguir:

(42) [01/10/09]: Avaliação de J.

AVALIAÇÃO	
o que eu mais gostei foi interpretado escrever roteiro e ler a História do Kat.	
Ver a peça que foi interpretada por 2 meninos e 2 meninas foi interessante e está me ajudando na escola e foi isto.	
J	

AVALIAÇÃO

o que eu mais gostei foi escrever roteiro e ler a História da Kat.

Ver a peça que foi interpretada por 2 meninos e 2 meninas foi interessante e está me ajudando na escola e foi isto.

J.

Vale lembrar que J, após ter assistido à peça de teatro, disse que havia ficado com mais vontade ainda de encenar a peça produzida pelo grupo de terapia e constantemente nos perguntava se a experiência de ir ao teatro poderia ser repetida. Também achou interessante o fato de apenas quatro atores representarem oito personagens diferentes (quatro crianças/filhos e dois casais (dois homens e duas mulheres/pais das crianças). Assim, ao trocarem de papéis, os atores também trocavam de roupa, modificavam a voz, o estilo de fala e a própria movimentação em cena, levando J a realizar comentários a esse respeito durante a apresentação (J estava sentada ao nosso lado – da terapeuta). Por esse motivo, pensamos, que J registra em sua produção textual que foi interessante *ver a peça que foi interpretada por 2 meninos e 2 meninas*. Vale comentar que J teve, durante o tempo em que assistiu à peça, uma postura analítica. Ela não se comportou como uma simples espectadora, mas como uma analista, pois não se ateve apenas ao deleite, mas realizou vários comentários relacionados ao esquema de produção do espetáculo. Pensamos que o objetivo pelo qual fomos ao teatro, em decorrência de um trabalho mediado pela noção de gêneros (BAKHTIN, 2003), fez com que J tomasse essa postura. J finaliza sua avaliação escrevendo que o projeto voltado para o gênero *peça de teatro* a estava

ajudando na escola, vinculando sua inserção em práticas de leitura e escrita no contexto de terapia ao seu melhor desempenho na escola.

L, a seu turno, apresentou um texto que, do ponto de vista da enunciação, diferenciou-se do de seus colegas. Inicialmente, na sessão destinada à atividade, ele relatou *oralmente* o que havia achado de bom no trabalho, ressaltando, inclusive, que havia obtido nota oito na disciplina de Língua Portuguesa. Em seguida, começou a escrever, e produziu seu texto como um relato, cujo interlocutor previsto já não era mais a terapeuta, mas os próximos integrantes a compor o novo grupo de trabalho com a peça de teatro. Ele textualiza, inclusive, essa relação interativa, como se pode observar no início do texto: *Bom, gente eu vou contar para vocês um pouco da minha pequena historia durante todo o tempo em que eu passei para estudar para teatro, como se pode observar no seu texto a seguir:*

(43) [01/10/09]: Avaliação de L.

O teatro e eu

Bom gente eu vou contar para vocês um pouco da minha pequena historia durante todo o tempo em que eu passei para estudar para teatro, tudo começou quando a Rita me convidou para apresentar uma peça de teatro aí eu me interessei e aceitei.

Eu digo não é muito facil nem muito dificil é um desafio fazer os roteiros e depois apresentar. A parte mais legal de todo foi o ensaio, em me apaixonar pelo teatro desde o primeiro ensaio fiquei lendo o roteiro de agora e depois rápido e depois mais rápido e mais forte sem o publico não escuta mas tem que fazer o certo para a garganta não falhar.

Teatro é muito legal não dá pra fazer por conta própria, tudo é em equipe.

O teatro e eu

Bom gente eu vou contar para vocês um pouco da minha pequena historia durante todo o tempo em que eu passei para estudar para teatro. tudo começou quando a Rita me convidou para apresentar uma peça de teatro aí eu me interessei e aceitei.

Eu digo não é muito facil nem muito dificil é um desafio fazer os roteiros e

depois apresentar. A parte mais legal de todos foi os ensaios, eu me apaxonei pelo teatro desde o primeiro ensaio fiquei lendo o roteiro devagar e depois rápido e depois mais rápido e mais forte senão o público não escuta mas tem que fazer exercício para a garganta não falhar. teatro é muito legal não dá pra fazer por conta própria, tudo é em equipe.

Interessante comentar que, diferentemente dos colegas, o título dado por L ao texto não foi o *Avaliação*, mas *O teatro e eu*, indício de que ele se colocou na autoria de um relato de experiência direcionado para os futuros participantes da atividade com o gênero *peça de teatro*, o que consideramos bastante interessante. Esse texto trouxe algumas questões que nos fizeram refletir. A principal delas diz respeito à avaliação de L de que *não é muito fácil nem muito difícil é um desafio fazer os roteiros*. Importante comentar como L abordou um ponto fundamental na clínica fonoaudiológica: o desafio no campo da linguagem, a apropriação dos usos da linguagem e a mudança de relação dos sujeitos com a linguagem. O projeto em torno da peça de teatro ganhou uma dimensão de desafio, uma vez que apresentava muitos desdobramentos, como leitura de romance, assistir a uma peça de teatro, leitura de peças de teatro, produção de uma peça de teatro, produção de sinopse, produção de cartazes de divulgação da apresentação, ensaios e apresentação da peça produzida. Mas, considerando a capacidade de cada um e as possibilidades do trabalho *em equipe* (como diz L) em torno da linguagem, fomos percebendo que seria possível.

Sendo assim, ao propormos novos desafios em clínica, estamos oferecendo oportunidades de uma nova relação desses sujeitos com a linguagem. Ao acreditarmos que os desafios são o que move o ser humano e que, por isso, em clínica, são fundamentais à recuperação da autoestima e à apropriação dos processos de leitura e produção textual, vimos no trabalho com o gênero *peça de teatro* um desafio que, pelos resultados do trabalho desenvolvido e a avaliação dos participantes, indica que atingiu os objetivos propostos.

Quanto aos outros aspectos significativos do trabalho destacados por L, podemos observar que cita os ensaios, dizendo que se *apaixonou pelo teatro desde o primeiro ensaio*, o que é um relato muito importante quando se pensa na inclusão dos sujeitos nas interações mediadas pelos gêneros secundários (BAKHTIN, 2003). Quando lemos as entrevistas com dramaturgos, ainda no início das sessões, e mesmo quando conversamos com profissionais da área artística, percebemos que tais profissionais tiveram seus interesses direcionados em função da vivência

nessas práticas. Um dos dramaturgos relatou que, após ter assistido a uma apresentação de teatro, começou a desenvolver a escrita de peças dada a paixão que havia sido despertada.

Por essa razão, pensando na concepção de linguagem e de sujeito que norteia esta pesquisa, acreditamos que cabe a nós, profissionais da área da linguagem, oferecer experiências nesse sentido, para que sujeitos em clínica fonoaudiológica/sujeitos alunos tenham oportunidade para que *paixões* sejam despertadas, *desafios* sejam enfrentados e, com isso, esses sujeitos estabeleçam uma relação mais produtiva com a linguagem e dominem as práticas de linguagem mediadas por esses gêneros, de modo que possam interagir em novas situações sociais.

As avaliações positivas do grupo em relação às atividades realizadas no projeto proposto, como ler um livro, assistir a uma peça de teatro, redigir uma peça de teatro, dentre outras atividades já mencionadas nesta seção, são indícios de que o trabalho efetivo com as práticas de linguagem, cuja unidade de interação são os enunciados mediados pelos gêneros do discurso, tal como proposto no nosso objetivo de pesquisa são um caminho promissor para o trabalho na clínica fonoaudiológica, pois contribuem, como já destacado, para construir uma nova relação desses sujeitos com as práticas de linguagem (que era antes caracterizada como uma prática de sofrimento), em especial as da escrita, bem como contribui, como podemos observar no percurso de análise dos textos produzidos pelos participantes, na visível melhora dos participantes no que tange à compreensão leitora e à produção textual escrita.

4.11 A PUBLICAÇÃO DA PEÇA, OS ENSAIOS E A ENCENAÇÃO

Esta seção, que está dividida em três subseções, trata da publicação do roteiro escrito, dos ensaios que foram realizados em dois momentos distintos do processo, e da encenação, que acabou tomando um rumo diferente do que havíamos planejado.

4.11.1 A publicação da peça de teatro

No início do processo terapêutico mediado pela noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), conversamos com os participantes da

pesquisa sobre uma proposta de trabalho voltada à produção de uma peça de teatro, como já mencionamos nesta pesquisa. Nos momentos iniciais, a publicação da peça produzida pelo grupo seria em forma de *encenação* do texto escrito, depois, com o decorrer das sessões, surgiu a ideia de também publicar a peça produzida em um *site* da internet.

A publicação visou tornar a situação de produção de linguagem efetiva, na medida em que partimos do pressuposto bakhtiniano de que todo enunciado tem autor e destinatário. Assim, para fazer dos encontros terapêuticos um espaço de interação verbal, tivemos como um objetivo produzir textos para leitores/espectadores reais. Também, pensando no texto como enunciado e como um elo na comunicação discursiva, da forma como propõe Bakhtin, pensamos nas possíveis reações-respostas dos destinatários que por ventura lessem e/ou assistissem à peça produzida. Ou seja, durante todas as atividades de produção de texto, os sujeitos foram levados a pensar em seu interlocutor, a produzir sentidos com vistas a agir sobre ele, produzindo uma contrapalavra.

Desse modo, uma ação fonoaudiológica embasada em noções como a de enunciado, interação verbal, gêneros do discurso, dialogismo, vê no interlocutor uma condição *sine-qua-non* para a efetividade de uma elaboração didática/terapêutica. Diante disso, o interlocutor serviu como uma motivação para que os sujeitos escrevessem. A esse respeito, Geraldi (1997) diz que não existe locução a não ser numa relação interlocutiva, ou seja, se não se tem a quem dizer, não há uma razão para que diga algo.

Assim, na sessão do dia 01/10/09, após a escrita da *avaliação* pelos sujeitos, iniciamos conjuntamente a última leitura do roteiro no computador (a terapeuta foi lendo o texto e juntamente com o grupo realizando os ajustes finais), visando à publicação no *site*. Lembramos que a ideia de rever o texto no computador havia sido dos sujeitos, pois antes de realizarmos a revisão no papel, eles, com o intuito de facilitar e agilizar o processo (já que o computador auxilia na identificação de problemas no texto e suas adequações sem a reescritura de todo o texto), sugeriram que a revisão fosse feita diretamente via máquina. O roteiro produzido pelo grupo, então, foi enviado (pela terapeuta) para publicação no *site* <www.recandodasletras.com.br> no dia 18/10/2009. O texto completo pode ser baixado seguindo o seguinte percurso: roteiros>>peça de teatro>>infanto-juvenil>>Grool.

4.11.2 Os ensaios

Como já esclarecemos no capítulo metodológico, os ensaios foram realizados em duas etapas distintas. A primeira, que podemos chamar de fase de pré-ensaios, aconteceu previamente aos ensaios planejados e ocorreu como decorrência do interesse dos participantes do grupo. O que aconteceu é que de posse do texto completo e já revisto, os próprios sujeitos sugeriram que começássemos a ensaiar. Tínhamos imaginado primeiramente trabalhar com as sinopses e depois iniciar o preparo para a encenação, mas observando a ansiedade dos participantes do grupo e o desejo deles em realizar os ensaios, demos início, então, a essa atividade que aconteceu em três sessões, realizadas nos dias 25/06, 02/07 e 09/07/09.

Nestas sessões, realizamos exercícios de corpo (relaxamento e postura) e voz (vibração de lábios e língua, principalmente, para relaxamento do trato vocal e orientações sobre higiene vocal), seguindo procedimentos indicados pela literatura da área (BEHLAU E PONTES, 1995; QUINTEIRO, 2007), bem como houve a realização de alguns jogos teatrais¹¹⁹ propostos por Spolin (2006), adaptando-os, claro, às nossas possibilidades e espaço. Após os exercícios prévios, os sujeitos tomavam o texto e sentávamos em círculo, realizando leituras dramatizadas (trabalho focado na oralidade). Depois dessas leituras, o apoio do texto era retirado e eles tentavam improvisar as cenas de acordo com o que haviam memorizado por meio das leituras.

Como o texto ficou bastante longo (17 páginas), vimos que seria inviável uma apresentação final a partir dele, então, ficou acordado que faríamos uma nova adaptação adequada à encenação dos participantes do grupo. Além disso, nessa etapa de encenação inicial, pudemos perceber que a quantidade excessiva de texto estava sendo um elemento complicador, e os sujeitos estavam achando difícil apresentar a peça sem o apoio do texto escrito¹²⁰. De qualquer modo, a última sessão de pré-ensaios foi assistida por duas mães e uma funcionária do hospital. Nesta havíamos ensaiado por várias vezes algumas cenas e eles conseguiram

¹¹⁹ Jogos teatrais são, segundo Spolin (2006), jogos que objetivam trabalhar com a consciência sobre o próprio corpo e o do outro, o espaço cênico, a atenção dirigida, a espontaneidade, bem como na redução da timidez. Esses exercícios visaram também, sob nosso ponto de vista, à descontração. Importante comentar que, objetivando trabalhar com práticas de leitura, levávamos o livro do Spolin para a terapia e solicitávamos aos sujeitos que lessem e escolhessem, entre as atividades sugeridas e possíveis, as que mais lhes agradassem.

¹²⁰ Vale comentar que dividimos o roteiro em três partes e sugerimos que estudassem o texto em casa, uma parte a cada semana, antes dos ensaios em sessão.

apresentar sem o apoio do roteiro. Percebemos que esta sessão ganhou por parte deles o *status* de *encenação*, pois seus comentários e atitudes deixaram transparecer tal sensação. Eles estavam meio ansiosos e tímidos, mesmo com um público tão pequeno e composto por duas mães deles (mãe de J e mãe de L); até mesmo D, que se mostrava sempre bastante extrovertido, mostrou-se um pouco nervoso. Mas, mesmo assim, a apresentação aconteceu sem maiores problemas e o nervosismo inicial foi desaparecendo.

Após realizarmos estas sessões de pré-ensaios, demos seguimento ao processo terapêutico, período em que foram trabalhados os gêneros *sinopse* e *cartaz de publicidade*, já mencionados em seções anteriores. Em setembro, o atendimento foi interrompido devido às férias da terapeuta. Em outubro, realizamos a escrita da avaliação e a última revisão da peça teatral no computador, para posterior publicação. Nas sessões dos dias 22 e 29/10, realizamos a *redução* do roteiro para encenação (de 17 para 6 páginas digitadas). Convém registrar que não realizamos uma redução do texto, mas uma *adaptação* da primeira peça teatral. Como havia no grupo três sujeitos do sexo masculino e um do sexo feminino, deixamos na peça a presença de três personagens masculinos e um feminino. A mãe e Carlo (o amigo dos protagonistas) foram omitidos do roteiro e a personagem professora Vanderhoff virou professor. Ficaram, assim, os seguintes personagens: Kat, o pai, o professor e Daniel, representados por J, D, M, e L, respectivamente. O cachorro Valente, que também apareceu nas cenas, foi representado por D, que acabou ficando com dois personagens. Finalmente, nos dias 26/11, 03, 10 e 17/12/2009, foram realizados os ensaios para a encenação final, que foi realizada no dia 08/01/2010.

Nesses ensaios finais, já de posse do roteiro reduzido, procedemos aos mesmos exercícios para corpo e voz que havíamos realizado quando do pré-ensaio. Também fizemos as leituras dramatizadas e trabalhamos com a questão dos aspectos articulatórios da oralidade, pois, às vezes, eles, sobretudo L, falavam rápido demais, o que poderia comprometer a escuta do público e a efetividade do discurso. D, por sua vez, falava baixo demais e, em vista disso, trabalhamos questões relativas à oralidade e alcance de voz. O texto foi exaustivamente estudado, a ponto de várias falas terem sido decoradas por eles. Porém, quando no dia 17/12/09 estávamos elaborando a lista de convidados, M decidiu que não gostaria mais de participar da encenação. D, que estava bastante ligado ao colega, disse que se M não participasse, ele, D, também não participaria.

Vendo a decepção nas feições de L e J tentamos convencê-lo, mas M dizia estar *com vergonha e sem coragem* de apresentar: *me dá um gelo toda vez que escuto essa história de apresentar, não quero mais...* . O fato de em vários momentos M ter apresentado um discurso que remete a uma autovisão de pessoa tímida e reservada, serve para validar o pressuposto bakhtiniano do sujeito dialógico; aquele que se constitui na relação com o outro, e na forma como esse outro interfere na imagem que o sujeito tem de si. Assim, a preocupação com a avaliação do outro sobre ele fez com que M, na última hora, resolvesse não querer encenar mais a peça. Aliás, quando M relata a sensação fisiológica (um gelo) que sentia ao falar na encenação, mostra que ele travou um embate interno na tentativa de superar o seu receio em relação à visão do outro.

Na tentativa de convencer M a encenar, chegamos a dizer que poderíamos apresentar só para crianças, sem a presença de qualquer adulto, nem mesmo os pais deles, mas M estava irredutível. Foi nesse momento que L deu uma sugestão aceita por todos, menos por J: *e teatro de boneco? Ai a gente fica atrás e só aparece os boneco*. M disse que assim poderia ser, mas J estava meio inconformada: *J Poxa, tanto trabalho... eu li tanto isso (com o roteiro na mão)... eu queria aparecer, pra que tanta vergonha, a gente é estudante*. A parte da fala de J que refere à sua condição de estudante está atravessada pelo nosso discurso (da terapeuta), pois, em algumas ocasiões, quando os sujeitos demonstravam certa preocupação com a encenação, nós dizíamos que não havia a necessidade de receio, porque eles não eram atores profissionais e, sim, estudantes em processo de aprendizagem de uma prática nunca vivenciada anteriormente por eles. Dizíamos, do mesmo modo, que a vivência nessa prática, ou melhor, os ensaios e os estudos constantes do texto da peça, fariam com que eles fizessem uma boa apresentação. Para que J não se sentisse contrariada em seu desejo, acordamos que ela faria uma espécie de apresentação, antes da encenação propriamente dita com os fantoches, ou seja, apresentaria o grupo e uma sinopse da peça antes da encenação.

A seguir, discorreremos sobre o processo de encenação.

4.11.3 A encenação

Acordado que a encenação seria na forma de teatro de fantoches, compramos (a terapeuta) um palco de madeira de mesa, quatro bonecos

em forma humana e um fantoche de cachorro. Também realizamos e encaminhamos convites a pré-adolescentes atendidos no ambulatório de leitura e escrita do Hospital Infantil, que perfizeram o público que assistiu à peça¹²¹. Conseguimos a sala de uma das psicopedagogas do hospital emprestada, pois a psicopedagoga estava em licença médica. Esta sala era mais ampla do que a que estávamos utilizando para os atendimentos e pôde acomodar as sete cadeiras para os convidados da apresentação da peça de teatro.

Combinamos (participantes e terapeuta) de nos encontrar no hospital às 8h da manhã para realizarmos um ensaio com o teatro de fantoches, da forma como aconteceria na apresentação, e marcamos a encenação para o mesmo dia, às 14h. De manhã cedo, arrumamos a sala, adequamos os cartazes que haviam sido produzidos por eles conforme a data, o local e o horário da apresentação, e os penduramos nas paredes da sala de espera do ambulatório do hospital e um na porta da sala em que ocorreria a apresentação, e demos início aos ensaios. Fizemos dois ensaios.

Com tudo pronto, saímos para almoçar e percebemos (a terapeuta) que os sujeitos estavam bastante tranquilos. De volta ao hospital, ficamos na sala onde seria a apresentação, realizando exercícios de relaxamento (corpo e voz) e também alongamento para a musculatura dos braços e mãos, dado que segurar os fantoches com o braço semierguido era uma atividade cansativa.

Perto das 14 horas, os convidados começaram a chegar. Como faltaram duas das sete crianças que havíamos convidado, chamamos duas crianças que estavam na sala de espera aguardando atendimento médico.

Durante a apresentação, que teve 25 minutos de duração, percebemos que os sujeitos ficaram meio presos ao texto. É que sugerimos a eles que ficassem cada um com seu roteiro, com as suas respectivas falas destacadas para, caso esquecessem a fala, terem um recurso para se lembrarem. Então, em uma das mãos seguraram o fantoche e com a outra, que estava meio livre, manipulavam o roteiro, que estava apoiado próximo a eles. Notamos que mesmo já tendo

¹²¹ Vale comentar que a ideia inicial de apresentar a peça na festa de encerramento das atividades do ano não pôde ser realizada, uma vez que a coordenadora do ambulatório (e organizadora da festa) encontrava-se em afastamento para tratamento de saúde. No ano de 2009 não houve festa de encerramento no ambulatório de leitura e escrita do HJIG. Sendo assim, já tínhamos decidido que realizaríamos uma pequena apresentação para poucas pessoas e no próprio hospital. No entanto, deixamos (a terapeuta) claro que a experiência poderia ser repetida em outro momento, se assim eles o desejassem.

ensaiado suas falas várias vezes sem o apoio do texto, eles, em diversos momentos, procederam à leitura de suas falas, o que tornou a apresentação “menos natural” do que a já realizada nos ensaios, mas não foi menos efetiva, na medida que as crianças da plateia não se dispersaram.

Ao término da encenação, J saiu de trás do palco para agradecer ao público, como havíamos combinado, mas os outros participantes permaneceram atrás do palco e não quiseram “aparecer”. Nós (a terapeuta) agradecemos ao público juntamente com J e só depois que eles se retiraram é que os demais saíram detrás do palco. Nós (a terapeuta) elogiamos a apresentação e não perguntamos o motivo de eles terem se apoiado no roteiro escrito em boa parte da apresentação, pois não queríamos que soasse como uma possível crítica (o que de fato não era), no entanto, esse assunto apareceu logo depois, naturalmente. Quando J perguntou o motivo de eles não terem saído para agradecer ao público, disseram que foi porque M permaneceu encolhido meio que envergonhado atrás do palco e, sinalizando aos colegas que não sairia, fez com que todos resolvessem continuar atrás do palco. Quando perguntamos o que eles haviam achado da apresentação, disseram que tinha sido boa. Não obstante, M avaliou não ter sido muito boa, porque eles haviam lido muito. L, a esse respeito, disse: *Na hora mesmo esqueci o começo e daí peguei o texto e depois que peguei não consegui mais soltar...* Dissemos a eles que mesmo com a presença do roteiro, a apresentação fora muito boa e os parabenizamos pelos esforços deles, que ficaram um ano inteiro participando de atividades relativas ao gênero *peça de teatro*.

Findo o trabalho com o gênero *peça de teatro*, procedemos a mais duas sessões de terapia antes da alta definitiva dos pacientes (M L e J). As produções textuais finais serão discutidas na próxima seção.

5 FINALIZANDO O PROCESSO TERAPÊUTICO¹²²

O nosso objetivo ao propor e realizar o trabalho com o gênero *peça de teatro* não era, de forma alguma, demonstrar um processo terapêutico acabado, com “começo, meio e fim”, e possível de ser “reaplicável” a quaisquer contextos, como uma proposta modelar. Nosso objetivo é/era apresentar um estudo de uma experiência no campo clínico, na área de leitura e escrita, embasada na perspectiva sócio-histórica da linguagem e do sujeito de Bakhtin e seu Círculo, com foco especialmente dirigido para a compreensão dos gêneros do discurso como mediadores de uma ação terapêutica na clínica fonoaudiológica. Pretendíamos, por meio da elaboração e desenvolvimento de um projeto terapêutico voltado para os processos de leitura e escrita, analisar de que forma a apropriação de conhecimentos relativos à linguagem escrita se efetiva, na clínica, por meio de uma prática fundamentada nessa teoria. Contudo, mesmo sem a intenção inicial de demonstrar um trabalho terapêutico do início ao final, M, J e L tiveram alta no dia 21/01/10, desse modo, para esses sujeitos, apresentamos os dados até o momento da alta fonoaudiológica. D, como colocamos pra ele e sua mãe, estava em *processo de alta*¹²³, necessitando de mais algumas sessões de terapia.

Como nossa pesquisa está relacionada ao campo da clínica, precisamos ainda cotejar o trabalho realizado com algumas observações referentes à ação fonoaudiológica, no caso, a alta fonoaudiológica, que faz parte do processo terapêutico. Em primeiro lugar, temos de refletir sobre a seguinte questão: quando um sujeito está pronto para se desligar do atendimento fonoaudiológico? Quais são os critérios que devem ser considerados, dada a unicidade/singularidade dos sujeitos, mesmo constituídos na relação com o outro?

A pesquisa realizada mostra que o processo terapêutico baseado na perspectiva dos gêneros do discurso permite um redimensionamento de alguns posicionamentos. O que parece ser maior, nesse momento de reflexão, é a operação sobre o entendimento da noção de linguagem. Trabalhando nessa perspectiva com os sujeitos encaminhados para o atendimento clínico, o processo de alta inicia quando, por meio da

¹²² Importante comentar que os textos apresentados nesta seção representam a primeira versão da produção, realizada de forma autônoma, (sem o auxílio da terapeuta). Contribuímos com sugestões de melhoria apenas após a produção dos mesmos. Desse modo, os textos representam um estado de *conhecimento individual* de cada sujeito em relação à apropriação da leitura e escrita.

¹²³ D acabou tendo alta definitiva no mês de junho de 2010.

gradativa recuperação da autoestima, o sujeito começa a se aproximar da linguagem escrita e ver que é possível estabelecer uma relação de sentido com a língua. Desse modo, a alta se inicia quando o sujeito começa a assumir uma *atitude de leitor e produtor de textos*; quando começa, de forma autônoma, a operar com e sobre a linguagem (GERALDI, 1997), que se concretiza por meios de questionamentos (direcionados ao terapeuta e aos integrantes do grupo), retomadas, críticas, escolhas (conscientes) entre as possibilidades da língua.

Dessa forma, observando nos sujeitos atitudes de leitores e autores, por meio do engajamento nas práticas sociais de leitura e escrita, e, claro, os avanços operados sobre a linguagem escrita nos aspectos discursivos, textuais e notacionais, em virtude da imersão nessas práticas, vimos que havia chegado o momento do desligamento dos sujeitos do atendimento na clínica. D, apesar de todos os avanços operados sobre sua *atitude* perante a língua, sobre sua *autoimagem e ressignificação* da queixa, ainda necessitou de mais alguns atendimentos. Assim, no dia 14/01, almejando finalizar o processo terapêutico, que ocorreu no dia 21/01 para M, J e L, sugerimos aos sujeitos uma produção textual para uma *revista de verão* que seria distribuída para turistas em férias em Florianópolis. Essa revista estava sendo confeccionada por outro grupo de terapia e pedimos a contribuição deles com textos (produzidos por moradores), que trouxessem dicas sobre a cidade ou apresentassem sugestões de atividades interessantes que poderiam ser realizadas na terra natal deles.

Nessa atitude de autores reflexivos, podemos citar a postura de J quando da produção de seu texto: *Floripa show de bola*, posto mais adiante nesta seção. Nesse dia 14/01, J chegou à sessão dizendo que queria escrever: *T eu quero escrever!*; veio da praia, onde passa os verões, especialmente para a sessão de fonoaudiologia. Depois de produzir seu texto, releu-o de forma espontânea, perguntou à T como se escrevia *show* e se projeto era com g ou com j. Também completou parte de uma frase que havia ficado inacabada. Após a releitura de seu texto, disse assim: *Sabe T, este foi o melhor texto que escrevi na vida* e demonstrou muita satisfação com sua produção textual. Também passou a carregar livros na bolsa e, mais do que carregá-los, passou a lê-los. É possível afirmar que com J, atingimos nosso objetivo terapêutico principal: conquistar um leitor. Ainda nesse dia, levamos, à sessão, livros para oferecer aos sujeitos e foi empolgante vê-los disputando um dos livros, *Diário de um banana*, pois já tinham ouvido falar desse livro. No fim da sessão, dissemos a eles que gostaríamos de presentear-los na sessão seguinte com uma lembrança de, digamos assim, *despedida* dos

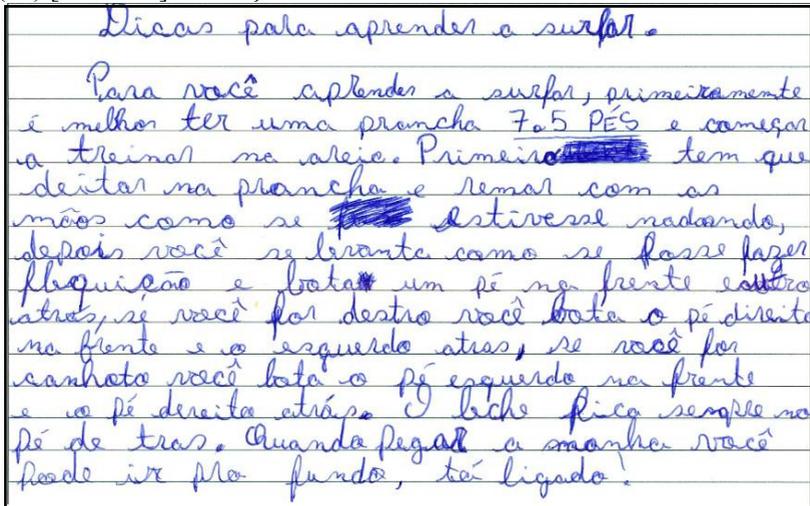
nossos encontros. M nos disse assim: *Livro de novo não, tá. Pode ser revista de surf.* D e L, a seu tempo, disseram que gostariam de ganhar boné, óculos escuro ou pulseira. J assim falou: *eu gosto de livro, tá T. Pra mim pode ser livro de novo*, o que aumentou nossa convicção de que ela efetivamente se tornou uma leitora de fato. É possível que J estivesse distante da leitura não por vontade própria, mas em decorrência do desconhecimento dos prazeres que esta poderia proporcionar. E agora, percebendo suas capacidades, conseguindo ler com mais proficiência, uma vez que compreendia o material lido, pôde se constituir como um sujeito próximo da linguagem escrita.

M, do mesmo modo, ao dizer *livro de novo, não*, e depois que gostaria de revista de surf, também demonstrou sua afetividade em relação à linguagem. Inclusive, na sessão seguinte, chegou dizendo que fez sua mãe ir ao shopping comprar o *Diário de um banana* para ele e que já estava na metade do livro. Também disse (para D) que agora, depois de fazer o quinto ano pela terceira vez, *chegou a hora de levar a sério*, demonstrando maior comprometimento com seus estudos.

L e D não demonstraram, nessas sessões finais, sinais de interesse por leituras para além do contexto da clínica; salvo pela disputa pelo *Diário de um banana* não disseram que gostariam de ler alguma leitura em especial. Inclusive, quando perguntamos a D - *o ganhador do livro em questão* - (na sessão seguinte), se havia começado a ler o livro, disse que ainda não. Todavia, observamos a postura dos dois sujeitos nas sessões de atendimento, engajando-se e comprometendo-se com as atividades de leitura e escrita. Podemos finalizar nossas considerações acerca da alta fonoaudiológica e do processo de alta de D, afirmando que os sujeitos estavam prontos sim para a alta, já que avançaram na leitura e escrita, na compreensão e produção de textos (nos aspectos discursivos e formais), nas suas posturas frente à língua, assumindo-se como locutores, como sujeitos do discurso, que tendo o que dizer e a quem dizer, têm motivos para dizê-lo e, portanto, dizem. Nesse dizer, ao darem aos turistas de Florianópolis sugestões para o aproveitamento das belezas da cidade, produziram os seguintes textos, que apresentamos abaixo, a título de produções finais.

Começamos apresentando o texto de M:

(44) [14/01/09]: Produção textual de M.



Dicas para aprender a surfar.

Para você aprender a surfar, primeiramente é melhor ter uma prancha de 7.5 PÉS e começar a treinar na areia. Primeiro tem que deitar na prancha e remar com as mãos como se estivesse nadando, depois você se levanta como se fosse fazer flequição e bota um pé na frente e outro atrás, se você for destro você bota o pé direito na frente e o esquerdo atrás, se você for canhoto você bota o pé esquerdo na frente e o pé direito atrás. O leche [leash] fica sempre no pé de tras. Quando pegar a manha você pode ir pro fundo, tá ligado!

M escreveu seu texto para um interlocutor definido, os turistas em férias em Florianópolis. Havíamos sugerido aos sujeitos que dessem dicas para que os turistas melhor aproveitassem as belezas da cidade, como já mencionamos. Assim, M produziu um texto dando dicas de como aprender a surfar, já que apresentava conhecimento sobre esse esporte, que, por sinal, era muito apreciado por ele.

M começa a sua produção dirigida ao interlocutor e explicando o tipo de prancha e a forma mais adequada de iniciar a aprendizagem do esporte: *Para você aprender a surfar, primeiramente é melhor ter uma prancha 7.5 PÉS e começar a treinar na areia.* Ou seja, pensando que em Florianópolis um dos maiores atrativos são as praias e que muitas pessoas visitam a cidade para aproveitá-las, M sugere uma atividade esportiva que se realiza no mar, e que, segundo ele, deve iniciar pela aprendizagem na areia da praia. Depois, M segue com outras dicas:

Primeiramente tem que deitar na prancha e remar com as mãos como se estivesse nadando [...]. Interessante notar que, nessa passagem, M havia escrito *primeiramente* e, riscando o sufixo *mente*, produziu a palavra *primeiro*. Pensamos que tal operação sobre a escrita partiu da intenção de evitar a repetição, já que a palavra *primeiramente* já havia sido escrita na frase anterior.

Observamos também outra operação reflexiva, no apagamento do que seria a palavra *fosse*, substituindo-a por *estivesse*. Assim, M, ao agir sobre a língua, dá-se conta que escrever *como se estivesse nadando* poderia ser mais apropriado do que escrever *como se fosse nadando*. Em seguida, M escreve: **depois** *você se levanta como se fosse fazer flequição e bota um pé na frente e outro atrás [...]*. É possível observarmos o uso adequado dos operadores temporais por parte de M, assim, ele sinaliza ao leitor o que deve ser feito em um primeiro momento e o que deve ser realizado posteriormente [**depois** *você se levanta...*], tornando seu discurso coerente e organizado, plenamente acessível ao leitor.

Também percebemos a riqueza de detalhes na explicação de que se for destro deve colocar o pé direito na frente, e se canhoto, o pé esquerdo na frente, demonstrando a preocupação em que sua mensagem seja efetiva. Da mesma forma, ao dizer: *O leite fica sempre no pé de trás*, M dá a entender o que é *leash*, mesmo sendo essa uma palavra pouco frequente na língua. Por fim, M, ao escrever: *Quando pegar a manha você pode ir pro fundo, tá ligado!*, mostra um estilo adequado ao seu interlocutor previsto e a sua condição de adolescente surfista. Percebemos que M concretizou sua intenção discursiva ao produzir um texto com dicas para que turistas aprendessem a surfar.

Com relação aos aspectos notacionais, podemos observar que o texto está também adequado nesses aspectos. Assim, M usa maiúsculas e minúsculas, vírgulas e pontos finais de forma adequada. Dá o espaçamento de parágrafo também de forma adequada. Salientamos que o uso desses elementos de pontuação tem por finalidade facilitar a apropriação de sentidos por parte do leitor e denota, portanto, a preocupação do escritor em fazer com que sua produção seja mais facilmente compreensível pelo outro. São essas operações sobre e com a linguagem que nos mostram os conhecimentos de M e suas reflexões no uso da língua escrita.

Percebemos, do mesmo modo, adequação no uso das estratégias de referenciação. Sobre os aspectos ortográficos, é possível analisar pequenas ocorrências de hipóteses sobre a grafia de algumas palavras. Em *flequição*, M mostra uma hipótese altamente previsível sobre a escrita dessa palavra, já que flexão, além de ser uma palavra de uso

pouco frequente, revela uma escolha arbitrária sobre o grafema, que leva aprendizes a levantarem hipóteses nem sempre condizentes com a convenção. A palavra *sempre*, escrita por M, apresenta uma refacção por parte dele em relação ao uso de m e n. Ou seja, percebemos certa instabilidade na marcação da nasal, mas, pelo texto, não ficou clara a opção realizada por M. Já na palavra *primeiramente*, temos a marcação indevida. No entanto, ao observarmos as demais palavras escritas: *aprender*, *prancha*, *nadando*, *levanta*, *frente* (três ocorrências), *fundo*, podemos afirmar que este uso já está praticamente sistematizado por ele.

Ao analisarmos a produção final de M, sua atitude perante a língua e sua demonstração de maior comprometimento com a escola, como já mencionamos, vimos que ele já poderia ser desligado do atendimento terapêutico. Para finalizar nossa discussão, gostaríamos de nos voltar para as produções iniciais de M, (5) e (6), já apresentadas na seção metodológica, e contrastá-las com a produção final, a fim de refletirmos sobre os avanços operados por M sobre a linguagem, demonstrando que o trabalho na área da linguagem escrita, mediada pela noção de gêneros do discurso de Bakhtin, tende a aproximar o sujeito de práticas sociais da língua, repercutindo, por meio dessa aproximação, em avanços no campo da leitura e escrita.

Os textos (5) e (6) foram analisados no capítulo metodológico e havíamos chegado à conclusão de que os “problemas” relacionados à escrita denotavam as hipóteses de M no uso da língua e que, apenas por essas hipóteses, não se justificava o atendimento clínico. No entanto, ao assumirmos uma perspectiva social e história, vimos em M uma rejeição forte em relação à escola e às práticas de letramento realizadas naquele contexto, refletidas em dizeres como: *não faço nada* [na escola] (fala de M) e na queixa de sua mãe. Assim, nosso objetivo ao aceitar M para a terapia fonoaudiológica foi o de ressignificar a queixa apresentada e aproximá-lo da linguagem escrita por meio de contextos significativos. Nesses contextos, permeados pela noção de linguagem vinculada à interação, de sujeito sócio-histórico e de gêneros do discurso como mediadores de interações que se efetivam na língua e através dela, podemos perceber, no cotejamento de textos, alguns avanços importantes por parte de M em relação à linguagem escrita. Ficaremos restritos principalmente às questões notacionais, uma vez que as condições de produção desses textos foram bastante distintas, levando a produções distintas, sobretudo, nos aspectos discursivos e textuais, o que dificulta um contraste efetivo, relacionando esses aspectos.

Quando analisamos as produções iniciais, especificamente no que se refere às questões formais, havíamos dito que M tinha algumas

D, a seu turno, produziu um texto dando uma dica de verão em primeira pessoa: *Minha dica aqui em Florianópolis é [...]*. A dica de realizar passeio de barco se pautou em uma vivência dele, pois ele já havia realizado o tal passeio com sua família. D relata informações importantes em relação ao passeio, como a duração: *vai de/manhã cedo e só volta a tarde, no fim do dia*. Também ao dizer: *pasa por muito lugares lidos como inatamiri [Anhatomirim] e lugares que da pra ver gofinho*, cumpre a função enunciativa que vai além de dar uma dica de passeio, andar de barco. D diz os encantos do passeio, tornando seu texto um verdadeiro convite ao leitor/turista. Outro atrativo presente no texto de D é referente à parada para o almoço em um restaurante na praia: *da pra dar um mergunho*. Interessante comentar que D avisa ao turista que o restaurante é bem caro. No entanto, afirma, que mesmo sendo bem caro, vale à pena (o passeio). Quando finaliza sua produção, chama a atenção do leitor usando o pronome pessoal *você*, fortalecendo, ainda mais, a sensação causada de que o passeio seria interessante: *porque você nunca mais vai esquecer*. Percebemos no texto de D, que ele está adequado do ponto de vista discursivo, pois cumpre a sua função de oferecer uma dica de passeio aos turistas da cidade, fazendo sua dica bastante convidativa ao leitor/turista, como expresso acima.

Com relação aos aspectos formais, podemos notar várias adequações no uso de pontuação. Contudo, logo após a marcação do ponto final, D não usou maiúsculas para registrar o início de duas frases, a saber: *vai de/manhã cedo* (na segunda linha) e em *gando pra aumosar* (sexta linha). Observamos algumas hipóteses também nos aspectos ortográficos, nas seguintes palavras: *paseio, cedo, pasa, lidos, gofinho, gando, aumosar, mergunho e fale* [vale], hipóteses essas que sinalizam para seu processo de aprendizagem e que nos fizeram mantê-lo um pouco mais de tempo em processo de terapia. Durante a reflexão em conjunto, pedimos a D que realizasse mais uma leitura de seu texto, tentando observar possíveis inadequações. Com relação à ortografia das palavras, solicitamos a ele que reescrevesse, em uma folha em branco, as palavras que ele julgasse fora da convenção, para podermos analisar juntos. Nesse processo, D reescreveu as palavras: *mergulho* no lugar de *mergunho* (sorriu ao observar a troca dos grafemas); escreveu *lidos* por *goufinhos* no lugar de *gofinho* e *paseio* ao invés de *paseio*. Depois dessa reescrita, sugerimos a D que fizesse o *vale-tudo* com as palavras que ainda estavam distantes da norma, buscando o apoio da memória lexical.

Da forma como fizemos com M, sugerimos ao leitor que se reporte às produções iniciais de D, a saber: (2) e (4), do capítulo de

metodologia, para refletirmos sobre alguns avanços operados sobre a linguagem escrita.

Antes de tecermos comentários acerca das produções de D, é importante lembramos que D dizia que escrevia *tudo errado*, referindo-se aos “problemas” de ortografia em suas produções escritas. Com as sessões de terapia, tentamos fazer com que D construísse uma noção de língua que superasse os aspectos meramente formais, ou seja, que desconstruísse a noção, socialmente marcada, de que escrever corretamente é apenas escrever seguindo a convenção ortográfica. Tivemos a preocupação em fazer com que o sujeito percebesse, na *forma*, um recurso para a materialização do sentido. Assim, as revisões, reescritas, releituras, ganharam um *status* de recurso inerente à escrita e favorecedor das percepções de sentido por parte dos leitores possíveis. Realizadas essas considerações que incidem sobre a relação de D com a sua autoimagem, como sujeito do discurso, passamos, a seguir, a nos voltar para suas produções textuais, observando especialmente seus aspectos formais¹²⁴ e analisando suas hipóteses em relação à língua.

Nos textos iniciais, notamos algumas instabilidades relacionadas a questões formais, como a segmentação de palavras [temdistente (bem distante); semsorte; o teu (hotel); seatirar (se atirar)]. Também observamos algumas trocas entre fonemas surdos e sonoros (q/g; f/v; t/d) e substituições de outra natureza (p/t; lh/nh; a/e; m/n), além de supressões, acréscimos de letras e apoio na oralidade. Se formos contrastar as produções iniciais e a final, podemos observar alguns avanços operados, como o uso de vírgulas, a segmentação adequada de vocábulos (podemos observar na produção final que *de/manhã* D havia escrito de forma hipossegmentada e dando-se conta do fato realizou a segmentação com um corte); melhora significativa na substituição entre surdos e sonoros e supressão da troca p/t (observada já em outras produções de D). No entanto, algumas hipóteses permaneceram, como já comentamos na análise de sua produção final, razão pela qual o mantivemos em atendimento por mais tempo, apesar de todos os avanços demonstrados por ele.

Importante comentar que no relatório da escola, sua professora havia comentado que: *na maioria das vezes ao escrever trocas as letras [...] Entendemos que o mesmo precisa de ajuda profissional, pois*

¹²⁴ Afirmamos que as três produções textuais de D veiculam uma mensagem linguisticamente organizada, possível de formação de sentidos por parte do leitor. Nosso olhar estará voltado sobretudo para o fenômeno formal no cotejamento entre os textos, em virtude da dificuldade já mencionada em contrastar aspectos discursivos em textos que foram produzidos em gêneros diferentes, sob condições de produção distintas.

fazendo projeto gólfinho a 6 anos, este projeto é assim: agente limpa a praia e além disso aprendemos a **nadar**. As férias são interessantes aqui. Com os turistas a praia ficaria melhor ainda. Mais pensando bem eles trazem dinheiro para cidade, e a gente conhece muitas pessoas de lugares diferentes. No verão passado fiz amizade com uma argentina, foi bem legal e eu ainda aprendi umas palavras em espanhol.

Prá quem quer vizitar uma cidade vempreparada(o) para gastar muito didim porque aqui nas férias é tudo caro, mais além disso venha preparada(o) para se divertir porque aqui tem 42 praias com tando com a minha, claro. E traga protetor solar porque o sol é de rachar, e além disso você vai voltar morena(o) e com lembranças daqui. **Há, só lembrem turistas, lugar de lixo é na lixeira, Tá!!!**

Na produção de J, podemos observar três *movimentos* em relação ao seu interlocutor, os turistas. Primeiramente, ela marca um distanciamento do interlocutor turista e não se dirige a ele, até porque em seu discurso mostra um sentimento de rejeição em relação aos turistas: *A vida em Florianópolis é divertida, quando não tem turista*. Em seguida, ela explica o motivo de seu afastamento: *Porque eles não sabem as regras, tipo lixo no lixo*. Interessante observar o uso do pronome *eles* marcando que nesse primeiro momento, definitivamente, J não fala ao turista e sim do turista. Talvez pelo tom depreciativo em relação ao interlocutor, J se sentiu constrangida de falar diretamente a ele. O fato é que J participa de um projeto na praia em que passa os verões e, nesse projeto, nomeado de *projeto gólfinho*, as crianças e adolescentes recebem aula de natação com professores de educação física e, na contrapartida, ajudam a limpar a praia. J, então, ciente do acúmulo de lixo na *sua* praia durante o verão, e vendo que alguns turistas são responsáveis por parte desse acúmulo, acabou por criar uma representação ruim das pessoas que vêm de fora da cidade. Por isso, diz: *Com os turistas a praia ficaria melhor ainda*, ou seja, a praia ficaria mais limpa. A partir desse ponto, chegamos ao segundo momento discursivo, que é quando J começa a se dar conta de que existem fatores positivos com a chegada dos veranistas, que são, segundo ela, o fato de se poder fazer amizades, conhecer pessoas diferentes e também o fato de os turistas gerarem renda para muitos moradores de Florianópolis. Assim, ela muda seu foco: *mais pensando bem [...]* e cita as vantagens do turismo. Dentre essas vantagens, relata que, no verão passado conheceu uma argentina, e continua: *foi bem legal e eu ainda aprendi umas palavras em espanhol*. Vale observar que ela havia escrito *espanhou* e depois realizou a correção. Dessa fase em diante, percebemos um *terceiro movimento*, em que J começa, após discursar

sobre as vantagens do turismo, a se aproximar do seu interlocutor e a se dirigir a ele, ainda de forma genérica, não tão direta: *Prá quem quer visitar uma cidade vempreparada(o) para gastar muito didim porque aqui nas férias é tudo caro [...]*. A parte *é tudo caro* foi acrescentada por J após a releitura de seu texto. Depois, segue com dicas da cidade, falando que Florianópolis possui quarenta e duas praias, alertando para *o sol de rachar* e sobre a necessidade do uso de protetor solar. Nesse último momento, J se dirige diretamente ao interlocutor: *E traga protetor solar [...] e além disso você vai voltar morena (o) e com lembransas daqui*. No fechamento do texto, J retoma o problema do lixo e encerra com um recado ao turista: *Há, só lembrem turistas, lugar de lixo é na lixeira, tá!!!*

Percebemos que o texto de J está adequado à proposta de escrita. Ela não apenas dá dicas sobre a cidade, falando das quarenta e duas praias, alertando para o uso do protetor solar e também para o fato de que, no verão, em Florianópolis, o custo de vida é bastante elevado, como chama a atenção do turista para a importância de manter a praia limpa para o uso mais proveitoso e saudável para os usuários, e em benefício da própria natureza. O texto permite a percepção de sentidos por parte do leitor e J concretiza sua intenção discursiva em uma produção linguisticamente organizada.

Em relação aos aspectos formais, percebemos a estruturação do texto em três parágrafos bem distribuídos. J também faz uso de vírgulas, pontos finais, maiúsculas e minúsculas. Percebemos algumas poucas palavras fora da convenção ortográfica, que são totalmente previsíveis se pensarmos que J tinha recém finalizado o quarto ano do ensino fundamental quando realizou a produção. Importante comentar que ela mesma, ao reler seu texto, em uma atitude de escritora eficiente, perguntou se *projeto* era com g ou j; perguntou ainda como se grafava a palavra *show* e completou uma frase que havia ficado incompleta, como mencionamos anteriormente.

Se nos voltarmos para uma produção inicial de J, em (1), que se encontra na seção metodológica, observaremos possíveis avanços operados sobre a linguagem escrita. Só para citar alguns exemplos, é possível notar que, em (1), existe um maior apoio na oralidade do que na produção final. No texto inicial, J marcou o encadeamento entre as frases por um conectivo muito usado na oralidade, o ‘e’. Também observamos, na produção final, o uso de maiúsculas, algo notado apenas no início do primeiro parágrafo no texto inicial. Lembramos que as duas produções são veiculadoras de sentido e estão adequadas do ponto de vista enunciativo-discursivo.

A seguir, apresentamos o texto de L.

(47) [14/01/09]: Produção textual de L.

As belezas de Floripa.

Floripa tem muitas belezas como praias, dunas de areia, lagoas e muito verde minha cor favorita. Todos estão lutando contra o desmatamento para que ainda tenha muito verde em floripa. No morro perto da minha casa cortaram muito mato só para colocar coisa de radio. O meu primo disse radio amador mataram ~~uma~~ muita árvore e isso é ilegal. Eu adoro ir brincar nas dunas de Joaquina eu fico esquiando chama esquibunda dá pra ir em pé ou dá pra ir sentado. Você compra a prancha ou aluga lá mesmo nas dunas tem que tomar muita água para não morrer de sede.

Em Floripa também tem shopping, museus, shows de rua e muita agito. no fim do ano tem muita gente que vem só pra curtir quando vão embora fica mais sussegado, mas também mais triste.

As belezas de Floripa.

Floripa tem muitas belezas como praias, dunas de areia, lagoas e muito verde minha cor favorita. todos estão lutando contra o desmatamento para que ainda tenha muito verde em floripa. No morro perto da minha casa cortaram muito mato só para colocar coisa de radio. o meu primo disse radio amador mataram muita árvore e isso é ilegal. Eu adoro ir brincar nas dunas da joaquina eu fico esquiando chama esquibunda dá pra ir em pé ou dá pra ir sentado. você compra a prancha ou aluga lá mesmo nas dunas tem que tomar muita água para não morrer de sede.

Em Floripa também tem shopping, museus, shows de rua e muita agito. no fim do ano tem muita gente que vem só pra curtir quando vão embora fica mais sussegado, mas também mais triste.

L, como os demais sujeitos do grupo, apresentou aos seus leitores previstos as belezas da cidade de Florianópolis. Discorreu sobre as

praias, dunas, lagoas e sobre o fato de *Floripa* ainda ter muito verde. Nesse ponto, alerta para o fato de que, na cidade, estão acontecendo alguns desmatamentos ilegais. Interessante observar o posicionamento crítico, expresso principalmente nas produções de J e L. Ambos sinalizaram para questões de ordem prática, não ficaram restritos à proposta de escrita da terapeuta de apresentar *dicas* de moradores da cidade para os turistas. Ao contrário, no papel de moradores da cidade, marcaram uma posição de cuidadores/preservadores do patrimônio natural dessa cidade, destacando dois problemas fundamentais: o excesso de lixo na praia (produção de J) e a questão do desmatamento ilegal (produção de L). Vemos que dessa maneira, J e L assumem a postura de escritores, autores; responsabilizam-se pelo dito, evidenciando seus posicionamentos por meio de um discurso não apenas informativo, mas também crítico.

Nesse ponto, L retrata sua preocupação com o futuro da cidade: *todos estão lutando contra o desmatamento para que **ainda** tenha muito verde em floripa*. Ou seja, o verde que para ele é uma das belezas da cidade, deve ser preservado, para que Florianópolis continue sendo dona de muitos recursos naturais. Dando prosseguimento ao seu texto, L revela outras belezas da cidade que também proporcionam divertimento, como *esquiar* na areia, nas dunas da Joaquina. Nessa parte do texto, revela informações importantes ao turista, como o fato de poder *comprar* [o esqui de areia] *ou alugar lá mesmo nas dunas*. L escreve que a diversão se chama *esquibunda*, relatando que dá para esquiar sentado ou em pé, e finaliza dizendo que tem de tomar muita água, informação relevante e que mostra sua preocupação com o interlocutor. O último parágrafo do texto sinaliza outras atrações da cidade e também revela a afeição de L pelos turistas: *quando vão embora fica mais sussegado [menos movimentado], mas também mais triste*.

Percebemos que o texto de L está adequado do ponto de vista enunciativo-discursivo. Em relação aos aspectos textuais, observamos um texto coeso, coerente e sem problemas no uso de elementos de referência. No que tange aos aspectos formais, observamos algumas poucas palavras escritas fora da norma ortográfica, o que é perfeitamente compreensível, considerando que L havia acabado de encerrar o quinto ano do ensino fundamental. Além disso, todas as hipóteses ortográficas são explicáveis se tomarmos o percurso natural de apropriação da escrita. Também observamos o uso de maiúsculas, com exceção do início da segunda frase: *todos estão lutando [...]*, o uso de vírgulas, e a divisão do texto em três parágrafos. A propósito, o uso de pontuação não era encontrado nas produções iniciais de L. Lembramos

tal fato com a reapresentação da produção inicial de L, que consta na seção metodológica, em (9).

Chamamos a atenção para outras questões, além do uso da pontuação por parte de L, na produção final. L ocupa, no texto final, melhor o espaço do papel e apresenta uma letra mais legível, algo que podemos afirmar que ocorreu em virtude do próprio exercício da escrita. Realizamos este comentário sobre a legibilidade da letra em decorrência da queixa apresentada pela escola e pela mãe de L, que via no traçado da letra dificuldades para a leitura dos escritos de L.

Com o texto de L, fechamos nossa apresentação de dados. Para fins de fechamento da seção, gostaríamos de tecer algumas considerações, não ainda considerações finais, mas as de fechamento dos dados. O mais importante nesse momento de término de apresentação dos dados é, sob nosso modo de ver, refletirmos sobre o sujeito bakhtiniano, *o sujeito relacional*, aquele que se constitui pela linguagem [e que se apropria da linguagem] na relação com o outro.

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

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

Para o fonoaudiólogo, interessa compreender a história do *sujeito relacional*, constituída nas interações sociais pelos discursos que se engendram na vida social desse sujeito. Essa compreensão é necessária para que o fonoaudiólogo possa partir de uma proposta terapêutica pensada na *ressignificação* da queixa (atravessada por tais discursos). Nosso percurso analítico esteve centrado nas fronteiras entre esferas (BAKHTIN, 2003), a esfera da clínica e a esfera da escola e é nessa fronteira que operamos na produção de *novos sentidos* para os sujeitos em suas relações com a linguagem e consigo mesmos. Pan (2006) considera que no caso das dificuldades dos sujeitos perante a apropriação da língua escrita, escola e especialistas se concentram em

análises *avaliativas* (que se aproximam de uma crença vaga e universal) das produções de linguagem infantis. Os sujeitos/alunos/pacientes circunscritos nesses meios produzem discursos que materializam, ao mesmo tempo que denunciam, práticas educacionais que impõem uma homogeneização, massificação, e que se mostram avessos quando alguém se diferencia daquilo que é esperado. Nos termos de Pan (2006, p.110),

A criança em si, incompreendida como devir, negada em sua condição de incompletude, ao aceder à linguagem da escola – a suposta linguagem una – sucumbe à verdade presente em seus discursos. A diferença deixa de ser da ordem da natureza das coisas humanas e passa à ordem do discurso, dos sentidos, do outro alfabeto com o qual a escola ensina a criança a ler e a escrever o mundo. Nesse alfabeto ela é o alvo principal. A partir de seus efeitos, a primeira lição introduz a mais central e subliminar das indagações: Quem somos nós e quem são os outros? A primeira diferença que começa a operar nesse universo de sentidos, em face da normalização da vida.

Cabe a nós, fonoaudiólogos, como um desafio, adentrar a polifonia dos discursos e juntamente com os sujeitos, marcados pelo estigma da *incapacidade* linguística, construir possibilidades de gerar novos sentidos nas vivências mediadas pela língua escrita. Pensamos que nesse processo de ressignificar discursos e vivências, insere-se um trabalho voltado para o uso da língua em contextos de sentido. Nesse ponto entramos com a teoria de gêneros de Bakhtin (2003). Ao trazeremos o mundo da leitura e da escrita para o mundo da vida, atuamos na ressignificação do discurso da *incapacidade linguística*, por meio da (re)constituição de uma subjetividade permeada por outros discursos. Os sujeitos *responsivos* responderam à mediação do outro; mediação esta que acabou por interferir na imagem que o sujeito tinha de si. Os sujeitos se engajaram nas práticas de leitura e escrita e, com isso, permitiram-se assumir-se como leitores e autores. Percebemos, nos discursos explícitos apresentados no início desta seção e nas produções textuais finais dos sujeitos, uma mudança de atitude frente à língua e à própria condição de sujeitos que participam ativamente de interações mediadas pela linguagem, questões essas tão específicas ao trabalho

clínico, as quais serão pormenorizadas em nossas considerações finais, apresentadas a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de gêneros do discurso de Bakhtin pressupõe conceber a linguagem como um fenômeno sociointeracional, ideológico e, portanto, dialógico. Ao buscarmos essa perspectiva teórica para o campo da atuação fonoaudiológica com sujeitos encaminhados para atendimento clínico em virtude de portarem supostas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, segundo “diagnóstico” das escolas frequentadas por eles, 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. Almejávamos, ainda, desenvolver/ampliar as capacidades linguístico-discursivas dos sujeitos através das práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas na interação grupal. Dito de outro modo, nossa intenção, entre outras, foi oportunizar um ambiente de aprendizagem da linguagem escrita que favorecesse a apropriação, por parte dos participantes da pesquisa, de conhecimentos acerca da linguagem e de seus usos, e que, nesse processo, fossem ressignificadas as práticas de leitura/escuta e produção textual nas quais estavam inseridos dentro e fora da escola.

A fim de concretizarmos nossos objetivos de pesquisa e terapêuticos, selecionamos um gênero ligado ao campo da arte dramática, a peça de teatro, que se mostrou significativa para o grupo de sujeitos atendidos e, em torno do qual construímos nosso processo terapêutico de apropriação da leitura e da produção textual. O trabalho com esse gênero foi desenvolvido de modo que outras atividades e outros gêneros integrassem a concretização do projeto proposto, ampliando o espectro de trabalho com leitura/escuta e produção textual.

Nossa trajetória mostrou que trabalhar na perspectiva dos gêneros implica, em primeiro lugar, uma postura profissional de analista de linguagem. Para embasar a ação terapêutica é necessário buscar um conhecimento de referência que, muitas vezes, não está dado. No nosso caso, por exemplo, com o gênero *peça de teatro*, tivemos de recorrer a muitas fontes para que fosse possível construir, durante a interação com os participantes da pesquisa, um conhecimento epilinguístico sobre a linguagem, necessário para nortear as interações mediadas por esse gênero e outros a ele ligados, como a sinopse. Dúvidas surgiram,

dúvidas que eram deles (dos sujeitos de pesquisa) e também nossas (da terapeuta), e, na busca por soluções, fomos construindo um saber visando à busca da proficiência na escuta/leitura e produção textual dos textos dos gêneros trabalhados, de modo a promover a inserção dos sujeitos nas interações mediadas por esses gêneros. Acreditamos que essa construção conjunta do conhecimento pode ser vista como positiva, uma vez que os sujeitos vão “aprendendo” junto com o terapeuta a buscar os conhecimentos de que necessitam.

Com relação aos procedimentos estabelecidos no processo terapêutico para a apropriação dos usos dos gêneros, melhor dizendo, para a apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos necessários aos sujeitos para que participassem efetivamente das interações mediadas pelos gêneros com os quais trabalhamos, podemos refletir a respeito de nossas opções. Ao se trabalhar o gênero *peça de teatro*, não houve uma delimitação precisa entre as atividades de leitura/escuta e de produção textual, o que consideramos um procedimento terapêutico acertado. Desde o início da leitura das peças, os participantes da pesquisa realizaram produções textuais escritas, bem como participaram da construção de conhecimentos sobre o gênero por meio de discussões orais por nós mediadas.

Na primeira proposta de reenunciação em forma de peça de teatro, pudemos constatar que a falta de vivência dos participantes do grupo como este gênero (a peça de teatro) dificultou o processo de escrita, o que era esperado, dada a relação anterior dos sujeitos com o teatro de modo geral e com a elaboração de uma peça de teatro de modo particular, a qual era marcada por um desconhecimento ou por um quase desconhecimento. Ou seja, se é a experiência em torno do gênero que, como diz Bakhtin, leva ao seu domínio, é natural que a pequena vivência fosse, naqueles primeiros momentos, um obstáculo à produção textual. Assim, as dúvidas geradas nas situações de uso da escrita conduziram a um novo olhar, que tomou corpo durante as leituras analíticas, para as dimensões constitutivas do gênero. Outras atividades significativas realizadas para a apropriação da finalidade da produção escrita de uma peça de teatro foram: a leitura de entrevistas com autores de peças de teatro e a ida ao teatro para assistir à apresentação de uma peça teatral.

Também a análise do processo de produção textual escrita nos norteou em relação à aprendizagem de cada um dos participantes da pesquisa. Assim, por exemplo, o fato de eles, na fase inicial do processo de reenunciação do texto do romance na linguagem da peça de teatro, voltarem-se principalmente para o discurso direto do romance

(esquecendo-se da parte narrada), fez-nos enfatizar a finalidade da produção de uma peça de teatro e, nesse contexto, a necessidade da produção de sentido no texto e, a partir dele, o que ficaria comprometido caso se realizasse apenas a reenunciação dos diálogos do romance.

Também, durante as leituras das peças, pudemos focar as indicações de cenas e de personagens, fomentando a construção do conhecimento de que a peça, textualmente, não se configurava apenas de diálogos, mas também em aspectos como a expressividade, o tom das falas dos personagens e a movimentação em cena dos atores. Sendo assim, apesar de termos tido situações de leitura e situações de escrita, efetivadas, por vezes, em momentos distintos, uma atividade sempre esteve entrelaçada à outra. Por exemplo, durante a escrita, quando dúvidas surgiam, as peças eram consultadas. Inclusive, na segunda fase de escrita da peça, quando a atenção esteve voltada para a divisão em cenas e marcação das vistas, tivemos de retomar a leitura de uma peça para (re)analisar como a autora havia realizado tais demarcações.

Outra observação que se faz extremamente relevante, melhor dizendo, que é constitutiva deste trabalho com os gêneros na clínica fonoaudiológica (e também de outros contextos de aprendizagem das práticas de linguagem escrita) está ligada à situação de interação autor/leitor/espectador. Trazer tal situação de interação para o universo das discussões em grupo foi fundamental para as reflexões realizadas pelos participantes da pesquisa quando da produção da peça de teatro e sua posterior apresentação. Ou seja, pensar que no romance se contava uma história já vivida e que na peça de teatro a interação concomitante com o público fazia que a linguagem se moldasse de forma diferente, fez com que, nos momentos de produção textual, os participantes escrevessem seus textos balizados por essas diferenças na linguagem, provocadas pela situação de interação. Do mesmo modo, o fato de levar os sujeitos para assistirem a uma peça de teatro foi um procedimento importante, já que esta atividade também serviu para balizar o processo de escrita centrado na interação.

Contudo, apesar de todas as atividades que foram realizadas para mediar o processo de aprendizagem da produção escrita da peça de teatro, e mesmo que os sujeitos tenham produzido em torno de seis textos cada um; dois dos cinco sujeitos, revelando as singularidades do processo de escrita, ainda mostraram algumas instabilidades em torno de algumas características da textualização do gênero. Isso ficou claro, por exemplo, na alternância dos tempos verbais utilizados nas indicações de cena (ora grafados no presente, ora no pretérito), inadequação que foi resolvida durante as releituras e reescrituras dos

textos. Aliás, essas inadequações, quando percebidas pelos sujeitos, eram tomadas por eles apenas como um esquecimento (“sabia e esqueci”).

Assim, as *práticas conjuntas* de leitura/escuta, análise e produção das peças foram um procedimento necessário e pertinente para a apropriação das dimensões de uso (leitura, produção textual) do gênero *peça de teatro*. Ainda com relação à apropriação/construção desse conhecimento, pudemos observar que um dos aspectos mais difíceis de ser apropriado pelos sujeitos, na produção textual da peça de teatro, foi o uso dos tempos verbais. Essa situação deveu-se, provavelmente, a maior familiaridade com os gêneros cuja narrativa realiza-se no pretérito, como o conto, o relato de fatos etc. Por outro lado, os participantes do grupo apresentaram boa proficiência em relação à produção da divisão das cenas e das macrorubricas (vistas). Levantamos a hipótese de que essa maior facilidade decorreu da menor complexidade do procedimento, se formos comparar com o primeiro momento de escrita, (apresentação do personagem no canto esquerdo seguido de sua fala e colocação das microrubricas), e também porque, nessa segunda etapa da produção da peça de teatro, os sujeitos já tinham estabelecido uma boa vivência com o gênero, ou seja, já estavam em outra fase de construção de conhecimentos sobre o gênero. Também observamos, nessa segunda fase da produção escrita, uma maior autonomia por parte dos participantes do grupo, que apenas recorriam à terapeuta quando surgia alguma dúvida que eles não conseguiam resolver sozinhos. E, mesmo assim, mostraram-se *ativos* em relação às “soluções” apresentadas pela terapeuta, ora aceitando-as, ora discordando delas e propondo outras soluções.

No que tange à produção das sinopses, entretanto, as atividades de leitura e análise foram realizadas conjuntamente, mas a produção das sinopses ocorreu em outro momento, posterior ao das leituras. Contudo, tínhamos a premissa de que, em caso de necessidade, durante a produção escrita, retomariamos as leituras e análises das sinopses, procedimento que não foi necessário. Tivemos como resultado uma adequada apropriação do gênero por parte dos sujeitos na atividade escrita, pois esses produziram textos (sinopses) do gênero adequados à situação enunciativa; quer dizer, produziram textos que continham as propriedades linguístico-discursivas inerentes a uma sinopse.

Outra observação importante a ser feita referente ao trabalho desenvolvido com os gêneros na clínica fonoaudiológica foi o redimensionamento de algumas concepções em torno da aprendizagem do gênero. Já tínhamos lido algumas pesquisas voltadas para a

apropriação dos gêneros na esfera escolar e nestas pesquisas percebemos, de certa forma, a predominância das atividades de leitura e análise de textos do gênero em detrimento das atividades de produção textual. Em outras palavras, havia uma gama extensa de textos que eram lidos, ao passo que se produzia apenas um texto (e suas versões) no gênero abordado. Nossa pesquisa nos levou a perceber que muito da aprendizagem das dimensões constitutivas do gênero se dá também no processo de escrita. Isso significa que o conhecimento a respeito dos usos do gênero tende a aumentar após a produção de vários textos nesse gênero. Ou seja, o conhecimento das propriedades do gênero apreendido nos processos de leitura/análise desse gênero nem sempre é total e imediatamente transferido para as atividades de produção de textos, ou ressignificado nelas. No nosso caso, os sujeitos/pacientes tiveram de vivenciar situações de escrita para que, por meio dos conflitos gerados pela situação de produção de linguagem escrita, fossem gradativamente, na/pela interação com o outro (terapeuta, colegas de grupo), apropriando-se dos conhecimentos anteriormente analisados.

Além disso, as diferentes versões produzidas de um mesmo texto serviram como um elemento de reflexão importante para que os participantes da pesquisa pudessem se apropriar das particularidades mais específicas do gênero, para os processos interacionais, porque oportunizaram a retomada das propriedades genéricas já estudadas anteriormente. Assim, com a revisão, releitura e reescrita das produções textuais, os sujeitos puderam materializar em seus textos suas intenções discursivas, levando em conta as particularidades do gênero que baliza a sua produção.

Ao considerarmos a noção de gêneros como mediadores da interação humana, os quais se constituem diferentemente com base nas atividades humanas que propiciaram/propiciam sua formação e funcionamento e, no interior dessas atividades, relacionam-se diversamente com os suportes textuais que os veiculam; vimos a necessidade de, para sermos coerentes com a teoria, abarcarmos os diferentes suportes em que os gêneros com os quais trabalhamos circulam e as condições de produção que os engendraram. Assim, por exemplo, ao trabalharmos com as sinopses de filmes produzidas para os suportes DVD e revista/jornal, tivemos como objetivo fazer com que os sujeitos conhecessem esses suportes e as particularidades que os textos do gênero assumem para se adequar a tais portadores de texto, aproximando-se mais da situação de interação mediada pelo gênero para perceber que o objetivo de uma sinopse, o leitor presumido e o portador/suporte do texto são fatores que balizam a produção escrita e a

leitura. Percebemos que os participantes da pesquisa se apropriaram desses aspectos sociais, ideológicos e discursivos da linguagem, quando, por exemplo, no processo de leitura de sinopses veiculadas por revista/jornal, observaram que o posicionamento assumido pelo autor da sinopse poderia resultar na recomendação ou não do consumo do filme; ao passo que, no DVD, tinha-se como objetivo provocar esse consumo.

É desse modo que vemos, no trabalho com os gêneros, possibilidades de ampliação das capacidades discursivas dos sujeitos no contexto da clínica fonoaudiológica. Esses são levados a refletir nas/pelas práticas de linguagem também sobre os aspectos não verbais dos textos, tais como as implicações valorativas e ideológicas do discurso. Isso significa propiciar o exercício da análise e compreensão de textos, o qual pode levar o sujeito a assumir-se efetivamente como leitor e autor. 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 aprendiz.

Ainda com respeito à abordagem das práticas de escuta/leitura e produção textual centrada nos gêneros do discurso, vale destacar, conforme Rodrigues (2008, p.212), que “dadas as particularidades de funcionamento, o domínio de determinados gêneros de uma esfera não garante a eficácia da interação em outros contextos discursivos. Ou seja, não há transferência de conhecimento, de domínio entre gêneros.”. Desse modo, o que pretendemos na clínica não é fazer com que os sujeitos *transfiram* os conhecimentos apreendidos de um gênero para o outro, o que seria contraditório com a noção de gêneros que assumimos. Almejamos, sim, propiciar condições para que o sujeito desenvolva capacidades que lhe permitam buscar o conhecimento necessário para a apropriação das dimensões constitutivas do gênero mobilizadas em cada interação específica. Em outras palavras, esperamos contribuir para que o sujeito saiba se posicionar ativamente frente a situações que impliquem a produção e compreensão de textos de diferentes gêneros do discurso em virtude de necessidades ligadas à vida escolar/acadêmica, privada, profissional etc.

A partir das considerações realizadas acima, podemos sistematizar as respostas às questões que nos propusemos no início desta pesquisa.

Primeiramente havíamos perguntado se é possível embasar a atuação clínica do fonoaudiólogo na perspectiva teórica dos gêneros do

discurso de Bakhtin. Entendemos que a presente pesquisa demonstrou ser possível, viável e produtiva a atuação fonoaudiológica centrada na perspectiva dos gêneros. Inicialmente, pudemos observar que, em todos os relatórios das escolas em que os sujeitos desta pesquisa estudavam, no seu próprio discurso e no de seus familiares, havia marcas que revelavam a rejeição desses sujeitos em relação às práticas de leitura e escrita estabelecidas no ambiente da escola. Em clínica, apesar de observarmos algumas rejeições iniciais, decorrentes, provavelmente, de vivências prévias estabelecidas em torno da escrita, percebemos, à medida que o trabalho de leitura e produção textual mediado pelos gêneros avançava, a aproximação maior às práticas desenvolvidas em terapia. Isso nos leva a propor que o trabalho centrado nos gêneros não é somente possível, mas também viável e produtivo, como já mencionamos, uma vez que propicia o engajamento dos sujeitos nas atividades de linguagem, um dos motivos do trabalho em clínica.

Esse engajamento favorece a aproximação entre o sujeito e a linguagem escrita, e o desenvolvimento gerado com essa aproximação acaba por agir positivamente no sentido da diluição das relações de sofrimento relativas à linguagem. Ao recuperar a autoestima abalada, através da inserção em práticas significativas de uso da língua, a noção de dificuldade de aprendizagem é ressignificada, toma novo sentido. Assim, do *não sei, não consigo, não consigo [sem o medicamento], escrevo tudo errado*, ao saber ler e escrever, ou seja, interagir, por meio de textos produzidos sob a baliza dos gêneros, os sujeitos desta pesquisa adentraram num mundo de possibilidades de uso da língua. Eles produziram discursos, materializaram neles suas intenções comunicativas, aprenderam conceitos, desenvolveram valores e reconstruíram a afetividade no que se refere às atitudes perante a leitura e escrita.

Nossa segunda pergunta era: de que forma o trabalho com os gêneros pode ser desenvolvido? No presente estudo, demonstramos de que forma os conhecimentos em torno dos gêneros abordados foram sendo construídos, colaborativamente, pelos sujeitos de pesquisa e pela terapeuta. Em outros termos, o trabalho com o gênero *peça de teatro*, realizado sob uma perspectiva enunciativa, fez com que precisássemos estudar as suas dimensões constitutivas. Esse trabalho foi se concretizando à medida que construíamos um conhecimento de referência, o qual embasou nossa análise das particularidades do gênero e conduziu o processo terapêutico.

Esta pesquisa levou em conta a análise do campo da arte dramática, considerando os agentes sociais que realizavam as atividades

ligadas a esse campo, os tipos de atividades que eram desenvolvidas nesse campo e os suportes textuais que lhe são típicos, com vistas ao conhecimento da socioformação do gênero, seus usos e funções. Feita tal análise, partimos para a seleção de textos do gênero para compor o conjunto de textos que seria usado na terapia. Durante a leitura e produção textual da peça de teatro, foram enfatizadas as características que são peculiares ao gênero, como sua finalidade, seus interlocutores, sua composição textual, seu estilo etc, as quais estão atreladas às ações realizadas nesse campo específico, que é a arte dramática.

Importante mencionar que a escrita da peça teve de ser dividida em duas fases, devido à complexidade do processo e o tempo curto da terapia, com já mencionamos. Provavelmente, num retorno ao gênero em outra oportunidade, com os conhecimentos já construídos, não seria mais necessário realizar essa divisão da atividade para a produção textual de uma peça de teatro. (In)felizmente, em clínica, não é tão viável voltar a trabalhar com um mesmo gênero, devido ao tempo relativamente curto que o sujeito permanece em terapia, mas seria interessante, se possível, retomar o gênero e, nesse retorno, observar o processo de apropriação da produção textual desse gênero, igualmente, seria interessante trabalhar com produções de peças a partir da reenunciação de textos de outros gêneros, como história em quadrinhos, crônica, conto, etc, ou mesmo a partir de vivências dos autores. Enfim, existe uma gama de possibilidades de trabalhos com os gêneros do discurso na terapia. Nesse espaço, além do trabalho com gêneros da esfera da arte, como aconteceu neste estudo, consideramos relevante e produtivo também um trabalho voltado para a leitura e produção de textos de gêneros jornalísticos, como artigo assinado, crônica, notícia, reportagem etc.

Para além da diversidade de textualizações contempladas por essa variedade de gêneros supracitada, o trabalho também possibilita a inserção dos sujeitos em outras práticas interativas. Lembramos, a esse respeito, que os sujeitos desta pesquisa, por exemplo, nunca haviam assistido a uma peça de teatro. De qualquer forma, independentemente do gênero que esteja mediando o enfoque terapêutico, consideramos que é produtivo o fonoaudiológico tentar responder as seguintes perguntas para a elaboração de seu trabalho, perguntas essas sugeridas por Barbosa (2001)¹²⁵ em seu estudo:

¹²⁵ Importante comentar que Barbosa (2001) se refere ao processo de ensino e aprendizagem de gêneros no contexto da escola; logo, não é possível elaborações terapêuticas, a partir das considerações de Barbosa, sem refletirmos sobre as especificidades de um trabalho focado nos gêneros em um contexto clínico.

Em que esfera o gênero circula?¹²⁶ Quais são as características da esfera? Quais são seus agentes sociais? As atividades desenvolvidas? Quem produz o gênero? Para quem produz? Com que finalidade produz? Qual é o objeto do gênero? Como é o processo de produção textual? Em qual suporte o gênero está inserido? Como se dá a estruturação da composição textual do gênero? Quais são as marcas linguísticas? Que conteúdo temático é abordado? De que forma é possível analisar o estilo (do autor/ do gênero)?

Essa perspectiva de abordagem dos gêneros na clínica fonoaudiológica, baseada na noção de gêneros de Bakhtin, distancia-se da proposta de Perrota, Masini e Martz (2004), por exemplo, que propõem como trabalho terapêutico a *visitação aos gêneros*. As autoras sugerem que se trabalhe em uma perspectiva de visitação aos gêneros em situação de clínica e que se deixe para a escola a responsabilidade de se trabalhar em uma perspectiva mais sistemática, no sentido do trabalho mais longo e aprofundado com o gênero em foco.

Em primeiro lugar, observamos que, se as escolas dos sujeitos enviados à clínica trabalhassem as atividades de leitura e produção textual em uma perspectiva enunciativo-discursiva, talvez esses sujeitos não fossem conduzidos à clínica, já que aprenderiam a linguagem no contexto de uso, tal qual aconteceu no processo terapêutico aqui enfocado. Em segundo lugar, a perspectiva enunciativa a partir da qual Bakhtin pensa os gêneros e o processo de elaboração da prática fonoaudiológica desenvolvida com base nessa perspectiva, impõem que se apreendam as dimensões constitutivas do gênero em estudo, as quais

¹²⁶ No caso do trabalho voltado para gêneros jornalísticos, como, por exemplo, a notícia, a concretização da esfera “imprensa” e dos seus respectivos suportes (jornal, rádio, revista, televisão, internet) é importante para que se determine a dimensão do *corpus*, pois seria necessário cobrir uma gama de textos que se realizam nesses suportes. Uma quantia extensa de exemplares do gênero para essa composição favorece a percepção das características e variações internas próprias ao gênero. Ainda com relação ao *corpus*, deve-se contemplar, no mesmo suporte, exemplares dirigidos a diferentes públicos (exemplo: jornal produzido para a classe social mais favorecida e menos favorecida da população). Enfim, tem-se que observar e buscar compreender as esferas sociais e, nelas, as condições de produção dos gêneros do discurso, para que se possa ter parâmetros confiáveis para a formação do *corpus* (BARBOSA, 2001).

não se dão a conhecer de forma imediata. Além do mais, para a apropriação efetiva das características de um gênero é necessário um tempo de vivência maior com atividades de leitura e produção textual em torno desse gênero, uma vez que a aprendizagem é processual.

Entendemos, contudo, que balizar a prática fonoaudiológica nessa perspectiva sistemática de trabalho com o gênero torna a tarefa do terapeuta “mais complexa”, uma vez que exige desse profissional adentrar o campo da análise de discursos e que, a cada gênero abordado, ele busque conhecimentos, os quais muitas vezes não estão postos, como dissemos anteriormente. É possível pensar que se mais pesquisas forem desenvolvidas no campo clínico, a dificuldade de acesso a textos sobre os gêneros tenderá a se diluir, favorecendo a entrada dos gêneros na clínica.

Nossa terceira pergunta era: quais efeitos tende a produzir a terapia embasada na perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin nos sujeitos encaminhados para atendimento clínico? Percebemos que atender crianças e adolescentes encaminhados por suas escolas com queixas de dificuldades de leitura e escrita demanda, entre outras coisas, que se compreenda a relação de rejeição que esses sujeitos constroem em relação à escrita. Essa rejeição não representa, em muitos casos, uma rejeição à linguagem, mas, sim, à proposta de trabalho com a linguagem desenvolvida pelas escolas das quais os sujeitos provêm. Desse modo, o trabalho com os gêneros tende a colaborar na reversão de estigmas e relações sofríveis que se estabeleceram em torno da linguagem e das práticas de uso da escrita, na medida em que se criam, através dessa abordagem fonoaudiológica, contextos significativos propícios à aprendizagem da modalidade escrita da língua, como já dissemos na primeira questão.

Esta ressignificação envolve as diversas dimensões do *eu* propostas por Bakhtin (2003) ao analisar a constituição da identidade: o *eu para mim* (como eu me vejo); o *eu para os outros* (como os outros me veem) e o *outro para mim* (como eu vejo o outro). Assim, quando o sujeito chega à clínica, vê-se (o eu para mim) como alguém que porta uma suposta patologia de linguagem; como alguém que não gosta de ler e escrever e que tem dificuldades de aprendizagem; apresenta em sua autoimagem uma visão distorcida acerca de si próprio enquanto sujeito-aprendiz. Tal visão (autocompreensão) foi assimilada a partir do olhar do outro (como o outro [professor, por exemplo] me vê), considerando que no diálogo/na fronteira com o *eu* do outro que o sujeito se constitui. A terceira categoria do *eu* (como eu vejo o outro), está vinculada à maneira como o sujeito vê esse outro e atribui a ele valores, no caso do

professor, é comum que o sujeito o veja como um detentor de saberes, aquele responsável pela transmissão dos conteúdos e, portanto, hábil para “classificá-lo” (o aluno) como portador de distúrbios de aprendizagem/comportamento. Do mesmo modo, vê no outro [Médico? Psicólogo? Psicopedagogo? Fonoaudiólogo?] um profissional conhecedor da verdade absoluta e com poderes de diagnosticar supostas patologias no campo da linguagem; portanto, toma a *verdade* do outro para si sem sequer questioná-la, *verdade* essa que se tornou motivo de reflexão nos episódios dialógicos desenvolvidos na terapia foco desta pesquisa.

Podemos afirmar, com base em nossos resultados de pesquisa, que os sujeitos desta pesquisa passaram a se envolver e se engajar nas práticas de linguagem desenvolvidas na clínica, apresentando avanços em suas condições de leitores e produtores de textos. Nesse ponto, podemos reafirmar que as práticas fonoaudiológicas embasadas na teoria de Bakhtin, ao possibilitarem a aproximação do sujeito com a linguagem e, com isso, viabilizarem a aprendizagem, contribuem para a *ressignificação da queixa*. Podemos retomar os discursos apresentados pelos sujeitos da nossa pesquisa: J parecia incomodada em sala, pedia para sair da sala de aula, dizia ter dores de cabeça e de barriga. M dizia que sentava no fundo da sala e simplesmente não fazia as atividades propostas pelos professores. ED dizia que detestava ler e escrever e, segundo relatório, tinha dificuldades de se manter sentado na cadeira. O relatório da escola de L dizia que ele estava sempre distraído, com o olhar distante e que nunca entendia as explicações dadas pelos professores. D, por seu turno, dizia que escrevia *tudo errado* devido à constante troca de grafemas e que não gostava de ler e escrever. É possível na análise desses discursos observar quão distantes estavam dos usos da linguagem escrita na esfera escolar. Pretendemos, durante nossa prática, (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 em desenvolvimento e, com outra imagem acerca da linguagem escrita e de si próprios, produziram discurso, tornaram-se leitores e escritores mais eficientes/proficientes.

Os *efeitos* da terapia podem ser sentidos no redimensionamento de vivências anteriores em torno da linguagem escrita. Podemos analisar essa transformação operada “nos modos de ver e compreender o mundo”, voltando às dimensões do *eu* propostas por Bakhtin (2003). A atuação centrada na perspectiva teórica dos gêneros tende a operar no confronto dos *eus* - onde o sujeito se (re)constitui na/pela linguagem na

interação com o outro. Assim, o *eu para mim* tomou um novo sentido, pois o sujeito começou a se conceber como alguém que pode e consegue ler e produzir textos, ou seja, interagir por meio da língua escrita, já que produz linguagem e, nessa produção, observa mais conscientemente suas capacidades e potencialidades perante a linguagem.

Na situação de clínica (como o outro [terapeuta] me vê), agimos, com base na teoria de Bakhtin, promovendo um contexto significativo para a apreensão/ampliação de conhecimentos. Os sujeitos passaram a serem vistos como sujeitos históricos e sociais, expressivos e falantes (BAKHTIN, 2003) e as ditas “dificuldades”, as quais foram tomadas como pontos de partida para a nossa atuação profissional, foram encaradas como processos instáveis decorrentes da própria aprendizagem da língua. Visto dessa forma, cada sujeito de pesquisa, sua autoestima e sua relação com o objeto tomaram nova dimensão, já que o que o outro [terapeuta] diz para o sujeito/paciente, o que o outro diz do sujeito/paciente, a forma como esse outro age no espaço da interlocução afeta a imagem que o sujeito/paciente tem acerca de si.

Observamos esse estado de transformação nos discursos produzidos pelos sujeitos que participaram da pesquisa ao final do trabalho, como, por exemplo, quando M diz que chegou a hora de *levar a sério*, mostrando seu maior comprometimento com a escola e também lendo por espontânea vontade. Quando J, do mesmo modo, lê e carrega livros na bolsa, dizendo que gostaria de ganhar livro de presente. Ainda, quando D, por sua vez, reportando-se ao discurso de sua mãe que afirmava seus progressos relacionados à leitura, demonstra a recuperação gradativa de sua autoestima. E quando L, como os demais colegas do grupo, revela um estado de *transformação* gerado pela própria participação nas produções escritas e nas práticas de leitura. Esses resultados demonstram que a escolha por uma abordagem sociodiscursiva no trabalho com a escrita, na clínica, pode proporcionar aos sujeitos a recuperação de sua autoestima abalada e a aproximação da leitura e escrita, pela inserção em *práticas sociais* de leitura e escrita, como já dissemos antes. Diferentemente de perspectivas 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 abstraídos dos aspectos funcionais da língua) vimos, por meio desse estudo, uma perspectiva teórica de ação fonoaudiológica operar na (re)constituição da subjetividade.

Concordamos com Massi (2007, p.64) quando diz:

Tendo em vista que o signo é um elemento da realidade externa que compõe o universo da interação verbal, a formação e a organização da atividade mental não se constituem no interior do sujeito mediante características puramente biológicas ou psicológicas que lhe são inerentes, mas no próprio fluxo das relações dialógicas.

Em suma, em uma atuação centrada na teoria de gêneros do discurso e no dialogismo que lhe é imanente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos linguístico-discursivos não são entendidos como a emergência de um sistema linguístico dado *a priori* e que simplesmente se reproduz. Ao contrário, aprendizagem e desenvolvimento estão atrelados a situações de interação que envolvem o jogo dialógico na construção da significação (MASSI, 2007). Considerando que todos nós interagimos por meio de gêneros do discurso, vimos a necessidade de focar nos gêneros o jogo dialógico que se efetiva na construção da significação. Trabalhando na teoria de gêneros, portanto, estamos trabalhando na concretude do fenômeno da linguagem. Machado (2008, p.152), a esse respeito, afirma que

os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra.

É a partir desse entendimento da linguagem, que travamos um embate sociodialógico nos processos de aprendizagem da escrita em situação de terapia fonoaudiológica. A descrição e análise de nosso estudo nos levou a perceber que, ao assumirmos a *interlocução* como espaço de produção de linguagem escrita e, nesse espaço, as hipóteses desses sujeitos como mecanismos de reflexão para as próprias práticas desenvolvidas, pudemos observar os sujeitos produzindo textos, apropriando-se dos gêneros do discurso focados nas práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, das competências necessárias a essa apropriação. No trabalho visando à apropriação do gênero, o sujeito, em contextos de sentido, opera na construção do objeto escrito ao mesmo

tempo em que desenvolve determinadas posturas frente à língua/linguagem.

Pudemos observar durante as práticas de leitura, por exemplo, os sujeitos se portarem como “analistas” de discurso na busca da compreensão dos mecanismos enunciativos responsáveis pela construção dos textos escritos. Quando D, a título de ilustração, ao ler uma sinopse específica, a do romance Harry Potter, disse que havia considerado aquele texto difícil, estava, na realidade, mostrando que se colocou não apenas como um leitor na busca de uma informação sobre um determinado romance, mas na posição de alguém que, analisando os dispositivos usados na criação daquele discurso, observou a complexidade envolvida na construção daquele objeto específico. J, por sua vez, ao assistir a peça de teatro, também não se colocou na posição de mera espectadora, e sim, de analista da peça, observando e realizando comentários acerca das condições de produção daquele evento cultural. O trabalho na perspectiva dos gêneros opera uma transformação de visões de mundo, de pontos de vista, oferecendo meios para que os sujeitos operem sobre os discursos, nos processos de interlocução com o texto do outro, não de forma passiva, mas de forma dialógica, procurando observar as estratégias enunciativo-discursivas postas em jogo na construção desses discursos, as quais levam em conta as condições em que esses foram produzidos e as questões ideológicas aí implicadas. Do mesmo modo, nos processos de produção de textos, os sujeitos são levados a operar sobre a língua de forma a balizarem a produção de seus textos nas particularidades dos gêneros adequados a cada situação enunciativo-discursiva, levando em conta as condições de produção de cada situação de interação específica. Com base em tudo o que expusemos, pensamos no trabalho com os gêneros do discurso no contexto clínico como uma forma de contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e responsivos, no pleno sentido desses termos.

REFERÊNCIAS

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.

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.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, p.95-114.

ANGÉLIDA, P. O ABC do sonho. Peça de teatro. In: DUTRA, D. D. **Teatro na escola: jogos, peças e outras propostas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

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

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: HUCITEC, 1988.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p.149-181.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa.** Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2001.

BEHLAU, M. e PONTES, P. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995.

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

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

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. M. A clínica fonoaudiológica voltada para os chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva de linguagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v 1, n 10, 2005, p. 43-52.

BERRETINI, C. **O teatro ontem e hoje**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

BORTOLOTTI, N. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAIT, B., MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, 61-78.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. P.9-31.

BRASIL MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

C.,A.S. **Meu primeiro amor**. Peça de teatro. Disponível em <www.recantodasletras.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

CAPOVILLA, F., CAPOVILLA, A. Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com base no tratamento de consciência fonológica. In: SANTOS, M. T., NAVAS, A. L. **Distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Manole, 2004. p.225-261.

COBRA, R. Q. **Noções de teoria do teatro**. Disponível em <www.cobra.pages.nom.br>. Acesso em 5 de janeiro de 2009.

_____. **Como escrever uma peça de teatro**. Disponível em <www.cobra.pages.nom.br>. Acesso em 5 de janeiro de 2009.

_____. **A arte de representar no teatro escolar**. Disponível em <www.cobra.pages.nom.br>. Acesso em 5 de janeiro de 2009.

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

DAUDEN, A.T.B.C., MORI-DE ANGELIS, C. C. **Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast, 2004.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões. In: ROJO, R (Org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 13-31.

ELIBERTO, M. L. **As árvores também sentem**. Peça de teatro. In: DUTRA, D. D. Teatro na escola: jogos, peças e outras propostas. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009a. p. 95-111.

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

FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. 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.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.22, p.9-39, 1992.

_____. In: COUDRY, M. I. **Diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes, 1986, XIII-XVI (prefácio).

FREITAS, M. T. A perspectiva sociohistórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2007a, p.26-37.

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

GERAB, W. T. L. Interação e conversação literária na peça de Nelson Rodrigues: Viúva, porém honesta. **Estudos Linguísticos**, XXXV, p.2003-2009, 2006.

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

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

KOCK, I., ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCK, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, M. L. **Grupo de linguagem escrita: uma proposta de intervenção fonoaudiológica**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTP, 2007.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2008, p. 151-166.

MACHADO, N., RAMOS, A.P.F. A relação entre oralidade e escrita e suas implicações na prática fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.;

- MORI-DE ANGELIS, C.; MASSI, G. **Letramento: referenciais em educação e saúde**. São Paulo: Plexus, 2006, p.145-189.
- MAES, D. R. **A educação acima de tudo**. Peça de teatro. In: DUTRA, D. D. Teatro na escola: jogos, peças e outras propostas. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2006. p.115-131.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.
- 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.
- MASINI, L. Considerações sobre o trabalho terapêutico fonoaudiológico no trabalho com a escrita. In: DAUDEN, A. T. e MORI-DE ANGELIS, C. **Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast, 2004. p.65-85.
- MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.
- _____. A. **A outra face da dislexia**. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2004.
- MEYER, A. M. **O teatro como um recurso psicopedagógico alternativo para a criança na escola**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2002.
- MEYER, S. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- NASCIMENTO, A. **Deu a louca nos contos de fadas**. Peça de teatro. Disponível em <www.recantodasletras.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.
- PAN, M. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A.P., MORI-DE ANGELIS, C. E MASSI, G. (Org). **Letramento: referências em educação e saúde**. São Paulo: Plexus: 2006, p.66-116.

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

PERROTTA, C. Redimensionar erros- intervenção fonoaudiológica na escrita. In: DAUDEN, A. T., MORI-DE ANGELIS, C. **Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast, 2004. p.87-115.

PERROTTA, C., MASINI, L., MARTZ, M. L. O trabalho fonoaudiológico com a linguagem escrita: considerações sobre a visitação a gêneros discursivos. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v.16, n.2, p.181-93, 2004.

POMPÍLIO, B. W. et alii. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p.93-126.

QUINTEIRO, E. A. **Estética da voz: uma voz para o ator**. São Paulo:Plexus, 2007.

RAMALHO, S. R. O pássaro feliz. Peça de teatro. In: DUTRA, D.D. **Teatro na escola: jogos, peças e outras propostas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

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.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2001.

_____. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras. 2008, p.207-220.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Org). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184-207.

SANTOS, M. T., NAVAS, A. L. **Distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Manole, 2004.

SANTOS, M. T. M. Terapia do processamento ortográfico. In: SANTOS, M. T., NAVAS, A. L. **Distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Manole, 2004. p.329-349.

SCHMIDT, C. As três damas. Peça de teatro. In: DUTRA, D. D. **Teatro na escola: jogos, peças e outras propostas**. Editora da UFSC, 1982.

SHAKESPEARE, W. **A comédia dos erros**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SILVA, R. **A revolução das enxadas**. Peça de teatro. Disponível em <www.recantodasletras.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

SILVEIRA, A. P. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do curso de graduação em Letras inglês/português da Universidade Regional de Blumenau**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2009.

SLOVICK, G. **Ele mente que nem sente**. Peça de teatro. Disponível em <[http:// www. recantodasletras.com.br](http://www.recantodasletras.com.br)>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STINE, R.L. **Goosebumps: ele saiu debaixo da pia**. São Paulo: Fundamento, 2007.

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

VERISSIMO, E. **Clarissa**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

VIDON, L. N. Dialogia, estilo e argumentação. In: ABAURRE, M; SABINSON, M. L. e FIAD, R. (Org). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Comedi, 2003. p.73-97.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAGUELLO, M. **Introdução: Bakhtin, o homem e seu duplo**. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.