

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE A GAGUEIRA E A LEITURA
SOB UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO**

PRISCILLA CARLA SILVEIRA MENEZES

**Recife-PE
2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE A GAGUEIRA E A LEITURA
SOB UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO**

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Linguística, na
Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof^a Dr^a Virgínia Leal

Mestranda: Priscilla Silveira

**Recife-PE
2003**

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	09
1. GAGUEIRA, LEITURA E DISCURSO.....	18
1.1. Gagueira: do produto ao processo	18
1.2. Gagueira e leitura: diferentes concepções, diferentes formas de olhar o sujeito	38
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	50
3. ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO COM GAGUEIRA E A LEITURA	57
3.1. Análise do discurso dos sujeitos que gaguejam na linguagem oral, mas não gaguejam na leitura	57
3.2. Análise do discurso de sujeitos que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura	63
3.3. Análise do discurso de sujeitos que gaguejam predominantemente na leitura	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXO 1 – Termo de consentimento	
ANEXO 2 – Notações gráficas da transcrição dos discursos	
ANEXO 3 – Discurso dos sujeitos dos sujeitos que gaguejam na linguagem oral, mas não gaguejam na leitura	
ANEXO 4 – Discurso dos sujeitos que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura	
ANEXO 5 – Discurso dos sujeitos que gaguejam predominantemente na leitura	

RESUMO

O estudo da linguagem deve estar voltado para todos os seus aspectos, inclusive o patológico (JAKOBSON, 1954). A gagueira tem sido objeto de vários estudos na Fonoaudiologia. No entanto, esses não teorizam sobre uma peculiaridade desta patologia de linguagem: sua realização ou não durante a leitura, o que constituiu o objetivo deste trabalho. Dentre a literatura divergente sobre a gagueira, embasei-me em Azevedo (2000), que a vê como um problema discursivo, e em uma de suas aproximações teóricas à Lingüística: a Análise de Discurso de linha francesa, permitindo, assim, a constituição de um *corpus* que não é tradicionalmente usada nesta perspectiva (POSSENTI, 1996) - a linguagem patológica. A partir da análise dos discursos de 6 sujeitos com gagueira, verificou-se uma possibilidade de origem desta patologia na leitura e o que a determina nesta modalidade. Concluo, principalmente, que a identidade de leitor gago, formada nas primeiras experiências de leitura da criança, é determinada pelo discurso autoritário — pedagógico ou familiar — que nega e exige deste sujeito o ler bem (ideologicamente marcado), fazendo com que, em determinadas práticas de leitura, assumo e interprete, para si e para o outro, respectivamente, a posição discursiva já localizada historicamente e mantida por um saber que antecipa.

ABSTRACT

The study of the language must be turned to all of its aspects, including the pathological (JAKOBSON,1954).The stuttering has been object of many studies in Speech-language-hearing. Nevertheless, these don't theorize about the peculiarity of this language pathology: its realization or not during the reading, which constitutes the object of this study. Among the divergent literature about the stuttering, I based myself on Azevedo (2000), who sees it as a discursive problem and on one of his theoretical approximations to Linguistics: The analysis of the discourse from the French orientation, allowing, in this manner, the constitution of a *corpus* that isn't traditionally used under this perspective - the pathological language. From the discourse analysis of 6 stutterer subjects, it was verified one possibility of origin of this reading pathology and what determines it in this modality. I conclude, mainly, that the identity of the stutterer reader, formed at the first experiences on reading of the child, is determined by the authoritarian discourse – pedagogic or familiar – which denies and requires from this subject a well reading (ideologically marked) making it, in determined practices of reading, assume and interpret to itself and the others, respectively, the discursive position already historically located and kept by a knowledge that anticipates.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Virgínia Leal

Profa. Dra. Virgínia Colares Alves

Profa. Dra. Dilma Tavares Luciano

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação, como todo discurso, dependeu de condições para sua produção. Cito, então, os interlocutores que, em posições sócio-históricas diferentes, contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo. Assim, agradeço:

- ❖ À Deus, pela força e iluminação durante este percurso acadêmico tão importante e, ao mesmo tempo, difícil;
- ❖ À minha família, que, desde sempre, representou a base da minha vida, nesta etapa não poderia ser diferente. Agradeço, especificamente, aos meus avós, Ricardo e Zuleide; à minha mãe, Carmen; aos meus tios, Sérgio e Alessandra; à minha irmã, Carla e a Pâmela, minha prima;
- ❖ Ao amor da minha vida, Miro, que sempre me fortalece, acreditando e me apoiando em tudo que faço;
- ❖ Aos amigos, segunda família, que me incentivaram e me acolheram quando precisei: Lorena, Daniele, Hilton, Ana Cláudia, Taci, Aline e Patrícia;
- ❖ À minha orientadora, Virgínia Leal, pela paciência e pelas grandes contribuições ao estudo;
- ❖ Aos meus pacientes, participantes deste trabalho, por permitirem a análise de seus discursos em nome de uma maior compreensão sobre si mesmos;
- ❖ À Nadia Azevedo, meu espelho desde a graduação. Obrigada por me presentear com este tema, pelo incentivo e, principalmente, pelas sábias observações sobre o trabalho;
- ❖ Aos meus professores do Mestrado, pelos conteúdos aprendidos, durante as aulas;
- ❖ Aos secretários do Mestrado, Diva e Eraldo, sempre atenciosos e dedicados;
- ❖ Aos meus alunos, pelo incentivo e carinho transmitidos;



O orador Demósthene (382/322) segurando um *volumen*: primeiro relato na história sobre a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura. Cópia romana de um original de Polieuctos. Data do original: -280. Roma, Musei Vaticani, Braccio Nuovo. © Institut fuer Klassische Archaeologie und Antikensammlung.

INTRODUÇÃO

A Fonoaudiologia, desde a sua origem, é marcada fortemente pela circulação de teorias de outras áreas científicas, como a Medicina, Psicologia, Educação e a Lingüística. Inicialmente, estes empréstimos caracterizavam o fonoaudiólogo como um mero aplicador de técnicas, cujas influências teóricas mereciam maiores reflexões de sua parte.

Segundo Kuhn (1962:66), “a ciência é marcada por uma série de crises ou revoluções, expressas como mudanças de paradigmas”. Na Fonoaudiologia não poderia ser diferente. Na década de 1980, especificamente na área da Linguagem¹, o fonoaudiólogo passa a refletir sobre seus fundamentos teóricos a partir de sua prática e, preocupado em definir seu objeto científico, acessa uma linguagem não estrutural², aproximando-se de estudos da Lingüística que, por também sofrer transformações, avançou na tentativa de se aproximar cada vez mais de um saber da linguagem em sua realidade concreta, isto é, sem descontextualizá-la.

Estes novos empréstimos diferem dos anteriores, pois o fonoaudiólogo, mais crítico e científico, verifica o que as outras áreas científicas formulam que lhe ajudará a entender o que vê em sua prática, representando a busca por um modelo teórico próprio. Assim também propõe Lemos (1998:13-14) ao afirmar que o acesso de outras áreas à Lingüística deve partir da consideração de que esta é um “lugar onde o que se sabe serve, acima de tudo, para interrogar e se transformar em um saber interrogar”.

Pode-se, então, representar a divisão dos estudos sobre a linguagem (normal e patológica), nestas duas áreas científicas, através da dicotomia: sistema x uso.

¹ A Fonoaudiologia é dividida em 4 especialidades, a saber: Linguagem, Voz, Motricidade Oral e Audiologia.

² Para um maior aprofundamento sobre as transições de paradigmas na Fonoaudiologia, ver Barros (2000).

É a transição da consideração da língua(gem) como uma estrutura formal, abstrata e, conseqüentemente, exterior ao indivíduo, para uma linguagem que não é excluída de seu contexto e de seus determinantes extralingüísticos³.

Na Lingüística, como afirma Barros (1999:184-185), ao revisar as novas concepções de texto e discurso no Brasil, estes novos estudos trouxeram mudanças significativas, já que, entre outras, “a relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto”, e esta passa a ser considerada “pelo dialogismo em suas duas acepções, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo que cada texto mantém com outros textos”.

Já na Fonoaudiologia, a transição de paradigmas ocorreu, inicialmente, no curso da Universidade Católica de São Paulo, onde começaram a surgir estudos baseados no modelo interacionista em aquisição de linguagem, proposto por Lemos (1986), e na Análise de Discurso de linha francesa, desenvolvida por Orlandi (1987), no Brasil. Estes novos trabalhos chegaram à Universidade Católica de Pernambuco, na década de 1990, através do Mestrado em Fonoaudiologia, aberto a todos os professores do curso, a partir de um programa interinstitucional com a PUC-SP.

Nesta época, quando cursava o 5º período da graduação, identifiquei-me com a área de Linguagem e, particularmente, com a gagueira, influenciada pelo acesso que tive a grande parte do material deste Mestrado e, conseqüentemente, as novas teorias que surgiram a partir destes novos empréstimos.

A gagueira pode ser conceituada como uma patologia de linguagem, originada na infância, que se caracteriza pela presença de disfluências, tensão, truques e emoções negativas — em determinadas situações comunicativas — ocasionadas pela crença que o sujeito tem de que irá gaguejar.

³ Na Lingüística, essa transição é chamada de “virada pragmática”.

Várias pesquisas têm demonstrado que a maioria da população possui uma idéia errônea sobre este distúrbio.⁴ Muitos crêem que ela é causada por um comprometimento orgânico, outros acreditam que é desencadeada por um problema psicológico, entre outras hipóteses. O que aponta uma discrepância entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico.

A não socialização do conhecimento científico sobre a gagueira é compreensível, já que, na Fonoaudiologia, há uma divergência entre as teorias que se propõem a problematizá-la, ocasionada pelas filiações de cada autor a diferentes áreas do conhecimento — Psicologia Experimental, Biologia, Fenomenologia, Psicologia Social e Lingüística. Assim, há estudos que enfocam apenas sua sintomatologia (JAKUBOVICZ, 1980; MEIRA, 1983; ANDRADE, 1999), enquanto outros buscam compreender sua origem (FRIEDMAN, 1986; AZEVEDO, 2000).

Dentre estes, o trabalho de Azevedo (2000) parece-me um lugar interessante para estudar a gagueira. Primeiro porque a autora acessa a Lingüística, o que significou ter como base teorias de linguagem normal; segundo porque esta aproximação se dá, principalmente, através da Análise de Discurso de linha francesa (AD), que, a partir da noção de discurso, promove a consideração do contexto situacional e seus determinantes, permitindo uma reflexão sobre esta patologia, da prática para a teoria, com o intuito de compreendê-la sem reduções. Assim, Azevedo (2000) foi além dos sintomas da gagueira e evitou a sua mera consideração como produção de fala, como fazem as autoras anteriores. Seu objetivo foi analisar discursivamente a relação entre o sujeito com gagueira e a linguagem oral.

A partir desta perspectiva, então, a gagueira passa a ser entendida como um problema discursivo cuja sintomatologia emerge em determinadas situações comunicativas em que o sujeito gago se vê como tal. Dentre estes contextos comunicativos, estão os momentos de leitura em voz alta, trazidos como queixa ou não, pelos sujeitos acometidos por este distúrbio da linguagem, na clínica fonoaudiológica. Assim, optei pela aproximação a teoria de Azevedo (2000), passando a investigar o que não constituiu seu objeto: a leitura do sujeito gago.

⁴ Chiquetto (1996); Barbosa, Schiefer, Chiari (1993); Calais, Jorge & Pinheiro-Crenitte, (2002); Luna, Francisco, Santos *et al* (2002); Silveira, Cunha, Fontes *et al*, (2002);

Falar de leitura implica em dar significado ao termo, já que, na própria história da humanidade, sua evolução foi acompanhada pela transformação de sentido atribuído ao ato de ler, refletindo, na compreensão de como se dá a aprendizagem desta modalidade.

Diante dos primeiros manuscritos e da aptidão rara para lê-los, ler era sinônimo de saber oralizar (decifrar) e, apenas através do oral, era possível chegar ao sentido do texto. Assim, como elege Bajard (2001:30-37), as funções da leitura eram bastante variadas: servia para orar, pregar, memorizar, proporcionar o conhecimento àqueles que não sabiam ler e até homogeneizar a língua, como ocorreu nas escolas francesas ao proibirem o uso de dialetos pelas crianças durante a leitura. Era o primórdio da leitura em voz alta.

Conseqüentemente, a aprendizagem da leitura iria depender de uma seqüência que envolve a decodificação do escrito para o oral, a memorização deste oral obtido e a sua repetição constante com o intuito de chegar à compreensão do texto (BAJARD, 2001:31).

Com a facilidade de acesso aos textos escritos, proporcionada a partir do surgimento da imprensa - no século XVI - a leitura em silêncio passa a ser considerada, significando uma nova forma de encontro com o texto, só que mais privilegiado que quando em voz alta.

As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior (...) Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte (MANGUEL, 1997:68).

O sentido do texto livra-se do aprisionamento ao oral e, longe de uma atividade de apenas decodificação, a leitura passa a ser vista a partir de outras

concepções mais abrangentes. Hoje, no entanto, o ensino tradicional utiliza a leitura em voz alta com função avaliadora, visando o decodificar adequado dos alunos. A boa dicção, nesta visão, então, implicaria em uma boa leitura. Neste caso, como seria considerada pelo professor o ler vacilante ou gaguejante de uma criança? Como poderia ser compreendida a queixa trazida pelo sujeito com gagueira na sua relação com a leitura?

Na época em que a leitura em voz alta era a única possibilidade considerada do ato de ler, diante de grandes públicos, lia um dos grandes oradores gregos - Demóstenes (382-322 A.C.) - e, ao mesmo tempo, lutava contra algo que o aterrorizava: sua gagueira. Segundo Bobrick (1995), este se sujeitou a um regime físico rigoroso e exaustivo na tentativa de curar o problema. Seu auto tratamento incluía: o carregamento de pesos de chumbo, enquanto corria em inclinações íngremes (com o objetivo de aumentar sua capacidade pulmonar); a prática de falar com a boca cheia de seixo, durante horas, para o mar; e a criação de um sistema em que uma lança o espetava cada vez que gaguejasse. É o primeiro relato sobre a relação entre um sujeito com gagueira e a leitura na história.

Refletir sobre esta relação exige uma concepção de leitura que não privilegie apenas o texto, ou a sua “tradução” para o oral, ou o leitor e sua capacidade cognitiva para compreender, mas que situe o lingüístico e o extralingüístico que o determina. Refiro-me à leitura como discurso e, portanto, seja ela silenciosa ou em voz alta, produz sentidos.

Apesar da leitura em voz alta, ao longo da história, perder gradativamente sua soberania, a tese de Luciano (2000:56-61) permite tratar da leitura em voz alta, nos dias atuais, preenchendo uma lacuna nos estudos lingüísticos de orientação sociointeracionista. Em sua pesquisa esta autora apresenta uma distinção entre três tipos de leitura, de acordo com a exigência pragmática a cada evento comunicativo.

Para ilustrar a distinção apresentada por esta autora, têm-se a leitura litânica (orações, leitura em coro, radiojornalimos...), que não valoriza as palavras, o enfoque é na duração do ritmo, perdendo sua estrutura ilocutória; já a leitura eloqüente (leitura de narrativas na pré-escola, de estórias infantis, de narrativas no telejornal, de discursos políticos, de formatura...) tem a característica principal de ter o intuito de envolver o ouvinte e, por isso, exige

o uso máximo de estratégias de oralidade (segmentação, ritmo, ênfase); por fim, Luciano (2000:60) cita a leitura padrão (leitura em voz alta na escola, igreja, televisão...). Esta “exige que se demonstre habilidade prosódica na interação com o texto escrito, e um ouvinte que saiba acompanhar e interpretar essa atividade: construir um sentido para o texto”.

Assim, diante deste vasto uso social da leitura em voz alta, entende-se a queixa trazida por alguns sujeitos à clínica fonoaudiológica de que gaguejam neste evento lingüístico. O objetivo desta dissertação, então, foi analisar a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura⁵, tomando como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa, o que significou: verificar o que determina as situações de leitura em que o sujeito se coloca como leitor gago ou como capaz de ler sem gaguejar e refletir sobre uma possibilidade de explicação para a origem da gagueira no caso específico da situação de leitura.

A importância deste trabalho, para a Fonoaudiologia, se dá pela escassez na literatura sobre esta peculiaridade da gagueira, o que aponta a necessidade de estudos que esclareçam melhor esta questão, com o intuito de promover um maior embasamento teórico para o atendimento clínico dos pacientes gagos, cuja queixa existe também durante o ato de ler.

Além disso, desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Lingüística, esta dissertação justifica seu tema: primeiro, porque o estudo da linguagem deve estar voltado para todos os seus aspectos, inclusive o patológico⁶ (JAKOBSON, 1954:34); segundo, porque o discurso do sujeito com gagueira constitui um dado que permite uma análise que vai além do que Possenti (1996:199-200) denomina “dado rentável”, quer dizer, aquele que faz parte da tradição da AD, que “emana de uma instância institucional” (discurso teológico, político...). Este autor defende a análise da linguagem ordinária, patológica..., partindo da premissa de que o problema não está na seleção do

⁵ A partir de agora, neste trabalho, ao citar “leitura”, refiro-me à sua produção em voz alta;

corpus, mas na seleção da teoria. Por fim, concordo com Lier-De Vitto (1994:16) quando remete à aproximação necessária entre Fonoaudiologia e Lingüística, afirmando que o objeto estudado “deve suscitar questões que darão voz a ambas as partes, que as porão em dialogia”.

Explicitada a necessidade de estudar a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, exponho como esta dissertação encontra-se dividida: inicialmente, apresento um capítulo teórico, intitulado **Gagueira, leitura e discurso**, com duas seções. Na primeira - **Gagueira: do produto ao processo** - faço uma revisão dos principais estudos nacionais sobre gagueira, problematizando sobre as diferentes perspectivas que existem sobre esta e verificando que concepções de linguagem as embasam.

Na segunda, cujo título é Gagueira e leitura: diferentes concepções, diferentes formas de olhar o sujeito, apresento o que os estudos já revisados sobre gagueira relatam sobre a relação entre o sujeito gago e o ato de ler. Ressalto, ainda, a necessidade de discutir as concepções de leitura que os embasam e as que influenciam o aprendizado desta modalidade e identifico a perspectiva discursiva adotada para refletir sobre uma possibilidade de origem da gagueira na leitura e o que a determina.

No segundo capítulo – Aspectos metodológicos – descrevo os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, enfocando a população estudada, o material e caracterização da coleta de dados e o procedimento de análise. Em seguida, reservo o terceiro capítulo para a Análise da relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, que foi dividida em três grupos, de acordo com a diferente relação que os sujeitos participantes do estudo mantinham com esta modalidade: aqueles que não gaguejam na leitura, sujeitos que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura, além dos que gaguejam predominantemente quando lêem.

Por fim, no capítulo das Considerações finais, pôde-se apresentar os principais achados da análise supracitada, que puderam ser categorizados da

⁶ Vários estudos na Lingüística têm como objeto a linguagem patológica. Entre eles, cito: COUDRY, M.I.H. O diário de narciso: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988;

seguinte forma: representação que o sujeito com gagueira faz sobre o ato de ler, espaços discursivos nos quais ocorre gagueira ou fluência na leitura, origem da gagueira na leitura, lugar da gagueira na leitura, tentativas de evitar a gagueira na leitura e, finalmente, momentos de fluência na leitura do sujeito leitor gago.



Desenho realizado por uma criança americana com gagueira – A.R., 10 anos – representando sua relação com a leitura. Disponível na *Stuttering Home Page*: <http://www.mankato.msus.edu/dept/comdis/ISAD3/papers/gallery/album37.html>

1. GAGUEIRA, LEITURA E DISCURSO

Pretendo, na primeira seção deste capítulo, apresentar os principais estudos brasileiros sobre a gagueira⁷, com o intuito de problematizar as diferentes perspectivas que existem sobre este objeto, e verificar que concepções de linguagem as influenciam, implícita ou explicitamente.

⁷ A restrição aos estudos nacionais se justifica pela necessidade em problematizar as diferentes perspectivas que surgiram sobre a gagueira no Brasil;

Na segunda, apresento o que estes estudos relatam sobre a relação entre o sujeito gago e o ato de ler, apontando a necessidade de verificar que paradigmas de leitura os embasam e influenciam o aprendizado desta modalidade e, por fim, identifico a perspectiva discursiva adotada para refletir sobre uma possibilidade de origem da gagueira na leitura e o que a determina.

1.1. Gagueira: do produto ao processo⁸

Ler a gagueira vai além da sua decodificação – identificar o que lhe é externo. É uma leitura para aventureiros que almejam desvendar o que apenas palavras repetidas, prolongadas ou interrompidas não podem revelar.

Antes de abordar questões relativas aos estudos sobre gagueira e à classificação que será proposta nesta seção, situo a discussão no âmbito da Linguística para que os termos produto e processo venham a ser melhor compreendidos.

As diversas escolas e teorias lingüísticas nascidas e desenvolvidas no século XX podem ser agrupadas, *grosso modo*, pelos compromissos assumidos em maior ou menor grau ou com a **estrutura** lingüística ou com o **uso** lingüístico, em que pesem as nítidas diferenças entre tais escolas e teorias. Trata-se aqui de reunir de um lado as teorias lingüísticas centradas na descrição e análise das formas lingüísticas, a partir de uma concepção imanente da linguagem que toma a língua como um objeto fechado em si mesmo. Nesta linha pode-se entender as relações que esta concepção mantém com os chamados produtos e enunciados lingüísticos.

De outro lado, ficam agrupadas as escolas e teorias que concebem a língua como um fenômeno sócio-histórico que não pode ser analisado sem que se leve em conta as condições de produção ou uso da linguagem. Somam-se a este grupo os trabalhos investigativos centrados na enunciação e não mais no enunciado.

Vale ressaltar que, em geral, esses agrupamentos dicotômicos tendem a ser maniqueístas e estão sendo revisados a partir do final do século passado. Assim, estudos como o de Leal (1999) sobre processos de textualização focalizados na reescritura, apontam que através de um enunciado ou de um produto ou forma lingüística é possível, ao investigador, recuperar ou reconstituir os processos de textualização experienciados pelo escrevente. Além disso, Marcuschi (2002), em um artigo sobre aspectos metodológicos, mostra com muita propriedade que uma outra divisão dicotômica feita entre estudos quantitativos e estudos qualitativos também deve ser revista. Este mesmo autor, em uma publicação de 2001, também desfaz mais uma dicotomia: a que separa com

⁸ Não incluo nesta revisão bibliográfica os trabalhos sobre gagueira baseados na Psicanálise, que a colocam como um sintoma da histeria de conversão e da obsessão (CUNHA & GOMES, 1996), pois difere, quanto a sua natureza, da gagueira que abordo neste trabalho.

nitidez a fala da escrita. Para ele, a perspectiva que deve ser adotada é a de um *continuum* entre estas duas modalidades da linguagem.

Mas em que pese toda esta discussão operada no seio dos estudos lingüísticos dos últimos anos, não se pode deixar de observar uma grande mudança de ênfase dos estudos lingüísticos sobre o sistema (ou estrutura⁹) para os usos da linguagem. Rangel (2001), na apresentação da obra “o livro didático de português: múltiplos olhares”, ao se referir ao conjunto de princípios e critérios que tem orientado a avaliação do livro didático, usa a expressão “virada pragmática” para dar conta da brusca mudança na concepção do que seja ensinar a língua materna. Diz ele que esta expressão vem da filosofia da linguagem para caracterizar uma ruptura epistemológica neste campo. Segundo ainda este autor, a virada foi adjetivada como pragmática porque fez do uso o “objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da representação ou do signo (...)” (RANGEL, 2001:8).

Realizando uma análise das concepções de língua e linguagem surgidas no século XX, também não se pode deixar de observar uma espécie de “virada pragmática”, quando termos como produtos, enunciados, sistema cedem lugar, especialmente na segunda metade do século XX, a processos, enunciações e usos da língua, no interior das investigações e análises lingüísticas.

Voltando ao foco inicial desta seção, com o intuito de facilitar a explanação sobre as diferentes abordagens sobre a gagueira, divido os estudos em dois grupos. No primeiro grupo, destaco aqueles que se propuseram a estudar esta patologia de linguagem a partir de sua manifestação externa (sintomas), de seu produto: Jakubovicz [1980], Andrade (1999) e Meira (1983). O enfoque maior destas autoras é sobre os comportamentos observáveis, a quantificação da fala (disfluências) e as tensões musculares, respectivamente.

Já no segundo grupo, coloco as pesquisadoras que, ao estudarem a gagueira, preocuparam-se em entender sua origem, abordando-a em seu processo. São elas, Friedman (1986) e Azevedo (2000). A primeira a vê como resultado de uma imagem de mau falante formada na infância; já a segunda, como um problema discursivo que surge nesta mesma época. Verifica-se, então, que cada autora aqui citada representa uma abordagem diferente a respeito deste distúrbio.

⁹ Esta concepção imanente da língua que focalizava essencialmente o sistema lingüístico deu origem ao chamado estruturalismo lingüístico. Embora Saussure seja considerado o “pai primevo” do estruturalismo, em seu *Curso de Lingüística Geral*, a expressão estrutura ou estruturalismo jamais apareceu. Na verdade, ele sempre se referiu ao sistema lingüístico.

Vale ressaltar, ainda, a necessidade, na teorização sobre a linguagem patológica, de um interrogar-se sobre a linguagem normal, isto é, uma reflexão a partir deste lugar para compreender seus desvios. Assim, além da análise do que os estudos enfocam sobre a gagueira, torna-se imprescindível verificar este aspecto, mesmo quando implícito.

Jakubovicz (1997a), primeira autora do grupo 1, apesar de não ter criado uma teoria sobre a gagueira, é citada nesta revisão devido a sua importância na área, pois foi pioneira ao trazer, em sua obra de 1980, os principais estudos americanos sobre esta patologia de linguagem, fornecendo, aos estudantes e profissionais de Fonoaudiologia do Brasil, o acesso a bibliografias sobre gagueira em português. Sua obra ainda é bastante utilizada e parte de uma revisão teórica de autores, como: Blodstein (1949), Johnson (1955) e Van Riper (1971)¹⁰. É baseando-se, principalmente, neste último que Jakubovicz, introduzindo algumas modificações, apresenta a gagueira sob a perspectiva da Psicologia Experimental.

De acordo com esta área científica — baseada no Behaviorismo — qualquer comportamento pode ser observável, descrito e mensurável. A partir de fatores como, estímulo-resposta, condicionamento, reforço positivo e negativo, “o comportamento de uma pessoa é continuamente modificado e modelado por outros do meio ambiente” (FADIMAN, 1982:202). Baseando-se neste paradigma, a gagueira é vista, portanto, como um comportamento adquirido na infância.

Jakubovicz (1997a:4-5) define esta patologia de linguagem como um conjunto formado por fenômenos observáveis (audíveis e visuais) e por fenômenos não observáveis. Entre os fenômenos observáveis — classificados por Van Riper (1971) como comportamentos expressos — cito: repetições, prolongamentos e bloqueios na fala, falha no ritmo, distorções faciais e corporais, etc. Já entre os fenômenos não observáveis — classificados por Van Riper (1971) como comportamentos encobertos — têm-se: falta de confiança na sua habilidade de falar, sentimentos negativos, como: frustração, medo, ansiedade, etc.

Os estudos americanos sobre a gagueira são vários e cada um deles acrescenta algo a mais sobre o universo que é esta patologia de linguagem. Jakubovicz (1997a:17-75), então, apresenta, a partir dos mesmos, uma descrição, enfocando, principalmente: sua fenomenologia, seus componentes emocionais, os fatores que a influenciam e o seu lugar na fala.

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre estes autores, ver as seguintes referências: BLODSTEIN, O. Conditions under which stuttering is reduced or absent. J.S.H.D., Illinois, 14 (295-302), 1949, ASHA; JOHNSON, W. A study of the onset and development of stuttering. Minneapolis: Univ. of Minnesota Pres, 1955; VAN RIPER, C. *The nature of stuttering*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall, 1971.

A descrição fenomenológica apresentada por Jakubovicz (1997a:17-21) baseia-se em estudos que tentavam encontrar uma causa orgânica para a gagueira, mas não obtiveram muito sucesso, já que quando alguma alteração era encontrada, esta não se estendia a todos os sujeitos com esta patologia de linguagem. Assim, os fenômenos foram classificados em fisiológicos e secundários.

Entre os fenômenos fisiológicos estão: alterações na respiração, ausência de contato visual, aceleração dos batimentos cardíacos e da pressão sanguínea durante a fala, tremores nas mãos, sudorese, tensão. Já os fenômenos secundários são determinados comportamentos que o sujeito com gagueira pode fazer na tentativa de evitá-la. Entre eles, cito: distorções faciais, movimentos com o corpo, falar usando o ar residual e anormalidades vocais.

Os componentes emocionais descritos, assim como os fenômenos fisiológicos e secundários, são apontados pela autora como conseqüentes da gagueira. São eles: o medo, a ansiedade e o estresse em determinadas situações de comunicação (JAKUBOVICZ, 1997a: 23-30).

A autora também enumera os fatores que influenciam este distúrbio, seja aumentando-o ou levando o indivíduo à fluência. Os fatores considerados como agravantes da gagueira são: a tensão muscular, o aumento da responsabilidade na comunicação (falar em público, falar com alguém superior...), a antecipação de que vai gaguejar, e esta é desencadeada por índices de situações anteriores que o fizeram gaguejar.

Quanto aos fatores que podem levar o sujeito com gagueira à fluência, têm-se: a diminuição da responsabilidade na comunicação (falando sozinho, falando com crianças ou animais, cantando, imitando personagens, mudando a intensidade e tonalidade da voz...), algo que distraia o sujeito (levando-o a não se preocupar com a sua fala), a competição com outros sons (faria com que o sujeito com gagueira não escutasse a sua própria voz), atraso na retroalimentação auditiva (quando escuta aquilo que acaba de falar com um atraso de 0,5 segundo) e a alteração do ritmo da fala (JAKUBOVICZ, 1997a: 35-47; 59-75).

O lugar da gagueira refere-se à dificuldade do sujeito gago em emitir determinados fonemas e/ou palavras. Jakubovicz (1997a:49-51) aponta razões, apresentadas por estudos americanos, que tentam justificar esta dificuldade, cito, entre eles: o som inicial, o comprimento e a função gramatical da palavra. No entanto, estes motivos não procedem, já que, nos momentos em que ocorre fluência, o sujeito com gagueira emite os fonemas e/ou palavras que julga ter dificuldade na emissão.

Enfim, para Jakubovicz (1997a) não interessa como a gagueira surgiu, pois "(...) por mais paradoxal que possa parecer, a causa da gagueira é a própria gagueira, já que sem gaguejar a trajetória do indivíduo seria outra" (JAKUBOVICZ, 1997a:5). Seu enfoque - comportamentos observáveis adquiridos - também constitui o foco da terapia, o que não representaria uma cura, pois visa inserir novos comportamentos que promovam uma fluência controlada. No entanto, a descrição

destes comportamentos representa um caminho inicial na compreensão da sintomatologia desta patologia.

Apesar desta fonoaudióloga não fazer referência a uma teoria de linguagem ao refletir sobre a gagueira, sua aproximação teórica à Psicologia Experimental permite a inferência de que, se este distúrbio é colocado como um condicionamento aprendido, a aquisição de linguagem normal pela criança também o é. Segundo ela, ao teorizar sobre o atraso de linguagem, “a transmissão da língua é feita por uma modelagem que acontece entre a mãe e a criança” (JAKUBOVICZ, 1997b:111), sendo a aprendizagem do comportamento verbal vista como a de qualquer outro comportamento.

Sua concepção de linguagem ainda vai além - aproxima-se do estruturalismo lingüístico - ao considerá-la um sistema que possui regras fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas próprias (JAKUBOVICZ, 1997b:95). Outra estudiosa do primeiro grupo mantém esta perspectiva:

Andrade (2000a:69) parte do modelo de comunicação humana, proposto por Jakobson (1969), ao discutir sobre aspectos da fluência durante o processamento da fala. Além de citar a utilização de uma avaliação da linguagem que verifica a aquisição e desenvolvimento do sistema de regras fonológicas, sintáticas e semânticas, utilizadas com propósito comunicativo, só que, desta vez, baseada na gramática gerativa transformacional (ANDRADE, 2000c:63).

Além disso, esta pesquisadora acredita que os comportamentos negativos, lingüísticos e paralingüísticos, dos pais podem desenvolver comportamentos de gagueira na criança. Estando implícita também neste estudo a influência ambiental, a concepção behaviorista de aquisição linguagem. Descrevo a seguir as principais considerações de sua teoria sobre a gagueira:

A partir da análise dos estudos internacionais sobre este distúrbio, que apontam diferentes fatores etiológicos — hereditários, biológicos, psicológicos, lingüísticos e sociais — Andrade (1999:9-14) segue uma abordagem biológica, pois não despreza o fator genético, e segue uma abordagem comportamental, tal como Jakubovicz (1997a), já que considera também a influência ambiental.

Segundo a autora, uma fala fluente depende da sincronia entre componentes lingüísticos e paralingüísticos gerados pelos sistemas neurais. A fala disfluente, então, seria caracterizada por uma quebra neste fluxo, que pode acontecer em todos os falantes, e nas crianças em processo de aquisição de linguagem devido a incertezas morfo-sintático-semânticas e pelo amadurecimento neuromotor para a fala (ANDRADE, 1999:7-8).

A gagueira, segundo Andrade (1999:7-14), caracterizaria-se quando houvesse uma manutenção ou agravamento destas disfluências na fala da criança, justificada pelo modelo

multifatorial poligênico¹¹, quer dizer, por uma predisposição genética associada à influência ambiental, o que levaria à manifestação do traço hereditário da ruptura involuntária do fluxo da fala.

Dentre os fatores ambientais colocados como possíveis determinantes da gagueira, Andrade (1999:12-13) cita: famílias que apressam a fala da criança, famílias que valorizam mais a disfluência que a fluência da criança, famílias que freqüentemente corrigem e criticam a fala da criança, famílias que falam muito rápido, entre outros.

Apesar de demonstrar uma preocupação com a natureza da gagueira, Andrade (1999) enfoca seu produto, na medida em que busca descrever e quantificar a manifestação verbal desta patologia de linguagem, a partir de protocolos padronizados. Daí a inserção da mesma no primeiro grupo.

Então, a autora apresenta um protocolo para avaliação da fluência da fala, na tentativa de promover um diagnóstico diferencial quantitativo entre as disfluências comuns a todos os falantes e a gagueira. Este protocolo é baseado nos seguintes parâmetros¹²: tipologia das disfluências, velocidade de fala, freqüência de rupturas, tempo de latência para nomeação e movimentos associados à fala (ANDRADE, 2000a; ANDRADE, 2000b). Assim, a partir da análise da fluência de adultos considerados normais, uma fala pode ser considerada fluente quando composta, aproximadamente, de:

12 a 21 disfluências normais (em 200 sílabas fluentes); de zero a 2 disfluências gags (em 200 sílabas fluentes); de 7 a 10% de descontinuidade da fala; de 0,2 a 0,7% de sílabas gaguejadas; de 219 a 257 sílabas por minuto; e de 117 a 140 palavras por minuto (ZACKIEWICZ e ANDRADE, 2000:64).

No entanto, os sujeitos que se vêem como gogos, mas não são percebidos pelos outros como tal, apresentam em sua fala “pequenas repetições e hesitações, compondo um padrão que não é considerado como de gagueira no senso comum” (FRIEDMAN, 1996:114). Estes não seriam classificados, então, como gogos, a partir deste protocolo. O que demonstra que o olhar apenas para a manifestação externa da gagueira, neste caso especificamente, para as alterações na fala, não é suficiente para sua total compreensão.

Por fim, com os objetivos de detectar precocemente a gagueira a partir do grau de risco desta patologia, de sistematizar o atendimento e, como conseqüência, promover a verificação da qualidade e eficácia do tratamento, Andrade (1999:15-16) criou um protocolo de risco que deve ser realizado com os pais da criança para identificar o grau da gagueira e, por conseguinte, determinar qual o programa terapêutico que deverá ser aplicado — programa terapêutico de promoção da fluência

¹¹ Este modelo foi apresentado pelos autores AMBROSE, N; YARI, E; COX, N. Genetic aspects of early childhood stuttering. J. Speech Hear. Res., 36:701-6, 1993.

¹² Verifica-se aqui a influência também da fonética acústica em sua teoria, quando utiliza parâmetros desta natureza no diagnóstico diferencial das disfluências.

verde (baixo risco), programa de promoção da fluência amarelo (grupo de risco) ou programa de promoção da fluência vermelho (alto risco).

Meira (1983), última autora do primeiro grupo, aproxima-se da Fenomenologia¹³ para lançar sua teoria sobre gagueira. Esta área científica surgiu na tentativa de superar o modelo reducionista apresentado pelo Behaviorismo e descobrir a verdadeira realidade do ser, a sua essência, ao invés de acessar o sujeito objetivamente.

Implícita nesta teoria encontra-se o privilégio da linguagem como expressão diante das estruturas lingüísticas, reflexo da aproximação de Meira à Fenomenologia, que estuda os fenômenos do ponto de vista do sujeito e da consciência, vendo a linguagem como monológica e considerando-a uma “gesticulação lingüística”¹⁴. Conseqüentemente, ao refletir sobre a gagueira a partir deste lugar, esta é vista também como algo que se dá no corpo, através de tensões musculares, as quais a autora denominou de invólucros de tensão.

Para chegar a esta conclusão, Meira (1983) seguiu o seguinte percurso: analisou como a gagueira é relatada pelos autores, como é vista pelos fonoaudiólogos e pelos próprios gagos, verificando que os mesmos apresentam uma visão fragmentada desta patologia de linguagem, pois a abordam apenas como fato, isto é, a partir de sua manifestação externa.

Gagueira é, então, vista como um comportamento externo, visível, objetivo, com uma ou múltiplas causas onde a principal causa na maioria das vezes não é identificada. Resultam daí teorias explicativas geradas quer pelo senso comum, quer pelo pensar controlado da ciência (MEIRA, 1983:16).

Sua proposta teórica é, portanto, chegar à essência, ao fenômeno da gagueira. Os fenômenos observáveis apresentados por Jakubovicz (1997a) são, para Meira (1983:98), comportamentos que o gago faz para ocultar a gagueira e não a própria gagueira. Ainda segundo esta autora, os comportamentos não observáveis, mais especificamente, as emoções negativas, não podem ser consideradas como a própria gagueira, pois estas reações no gago “são as mesmas de um outro Ser-no-mundo como possibilidade diante de um problema físico quando ele se retrai” (1983:100). Por isso, a autora acredita que a gagueira é realmente percebida à medida que:

o fonoaudiólogo se coloque diante do gago, aberto ao que surge, atento, com a consciência direcionada para a gagueira

¹³ Baseia-se principalmente nos seguintes autores: HUSSERL, E. A filosofia como ciência do rigor. Coimbra: Atlântida, s.d. e MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia de la percepción. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

¹⁴ Termo utilizado por MERLEAU-PONTY, M. *Sobre a fenomenologia da linguagem*. Lisboa: Minotaur, 1962, pg.322.

*que o gago expressa, sem nenhum julgamento prévio, e dessa forma tenha condições de **perceber e descrever** como é a gagueira deste gago, expressa em seu corpo (MEIRA, 1998:58).*

Em seu estudo realizado com sete gagos, Meira (1983:100-114) verificou que o fenômeno gagueira é coberto pelos invólucros de tensão, principalmente, nas regiões oral, cervical e diafragmática, que estariam presentes mesmo em momentos de não verbalização. Estas tensões surgem a partir da premissa de que há uma estrita ligação da mesma com os afetos. Cada alteração na emoção corresponderia a uma alteração muscular e, conseqüentemente, a uma alteração na gagueira.

Chegar ao fenômeno gagueira implica, então, na retirada destes invólucros que seria o objetivo principal da terapia. Assim, esta autora afirma que o trabalho terapêutico deve ser com “a gagueira construída e não com a essência. Esta permanece no gago, e permanecerá sempre, mesmo depois de concluída a terapia, quando ele já consegue fala fluente” (MEIRA, 1998:67).

Apesar de propor um entendimento real do que é a gagueira, verifica-se que seu enfoque também foi voltado para um dos sintomas conseqüentes desta patologia de linguagem: a tensão. Esta encobriria o fenômeno gagueira mesmo em momentos de não verbalização. Mas como explicar os momentos em que o sujeito é fluente?

Além disso, as tentativas de não gaguejar do sujeito gago, interpretadas pela autora como gagueira construída, quer dizer, mantenedoras da gagueira como fato, teriam que ser eliminadas para revelar o fenômeno, mas não representariam a cura da gagueira essência, que nunca desapareceria. Seria, por isso, sua teoria também uma nova forma de controle, já que segundo ela mesma:

*As paradas, as repetições e os prolongamentos (...) podem se acentuar em frente a situações que provocam um aumento brusco de tensão e ansiedade, **interferindo no seu alerta e zelo** com a gagueira. Nestes momentos ele é reconhecido como gago mas sua **capacidade, adquirida na terapia**, para dissolver as tensões que surgem, impedem a formação de novos invólucros mantendo assim à mostra apenas sua gagueira pura, a gagueira como possibilidade” (MEIRA, 1983:134, destaques em negrito meus).*

Assim, verifica-se nas teorias do primeiro grupo o quanto está subjacente uma linguagem percebida, ora como um comportamento adquirido, ora estruturalmente (fazendo parte de um sistema com níveis lingüísticos), ora como expressão do corpo. Conseqüentemente, o olhar sob a gagueira é a partir de seu produto, seja enfocando os comportamentos observáveis, a quantificação da fala ou

as tensões musculares. O todo gagueira, então, não é considerado e, conseqüentemente, a compreensão do sujeito é voltada para os sintomas de sua patologia.

Segundo Barros (2000), a Fonoaudiologia passou por uma transição de paradigmas representada por duas formas divergentes de se perceber a realidade. O primeiro paradigma — cartesiano — percebe a realidade a partir de suas partes, independentes entre si. Já no paradigma sistêmico, a realidade é percebida como algo único, que só pode ser compreendido a partir do profundo conhecimento do funcionamento de suas partes interrelacionadas. É a transição da consideração do produto para a compreensão do processo. Como já foi abordado, este movimento também aconteceu na Lingüística, representando a passagem dos estudos sobre o sistema (autônomo) para o estudo do uso (contextualizado).

Observa-se que a linguagem e a gagueira são percebidas cartesianamente nos estudos do primeiro grupo. No entanto, alguns trabalhos têm demonstrado a busca por uma compreensão mais abrangente desta patologia, resultante da aproximação dos mesmos a concepções de linguagem advindas da Psicologia (não comportamental) e da Lingüística (não estrutural), marcando-se a transição de paradigmas nos estudos brasileiros sobre a gagueira. Descrevo agora, então, a teoria das autoras do segundo grupo, que a abordam a partir de sua origem, na tentativa de entender seu processo.

Friedman (1986) é a primeira autora brasileira a apresentar uma teoria sobre a origem da gagueira.

Das múltiplas suposições sobre a sua origem e desenvolvimento, fica um vazio como resposta, o que, por sua vez, tem se constituído em prejuízo para as abordagens terapêuticas, que centradas apenas na aparência externa, ou seja, na fragmentação da realidade da gagueira, trabalham com o momento desligado da história do seu desenvolvimento e, portanto, de suas reais determinações e conduzem a resultados insatisfatórios, sem conseguir detectar o porquê (FRIEDMAN, 1986:7-8).

A perspectiva desta autora integra o biológico, o social e o psicológico para entender a gagueira, buscando a dialética entre a objetividade e a subjetividade. Baseia-se na Psicologia Social¹⁵, que analisa a relação entre linguagem e consciência, em que ambas originam-se do desenvolvimento e evoluem ao longo dele, num processo dinâmico.

Esta relação é mediada através das representações sociais, que são “manifestações objetivas da subjetividade compreendida dentro da consciência, e que são passíveis de ser expressadas, entre outras formas, no discurso dos falantes” (FRIEDMAN, 1993:20). O privilégio na teoria de Friedman

¹⁵ Sob influencia dos autores soviéticos, como, por exemplo, Vygotsky (1987).

(1986), então, é dado aos conteúdos da consciência, formados social e ideologicamente, sendo a linguagem apenas o meio de acesso aos mesmos.

Assim, Friedman (1986:25-27) afirma que a história da gagueira é, ao mesmo tempo, a história do processo de desenvolvimento da linguagem e da consciência. Seu estudo visou captar o conteúdo e o movimento da consciência de sete sujeitos com gagueira, através da análise qualitativa de seus discursos, para, enfim, compreender qual a relação entre a gagueira e o desenvolvimento da consciência e quais determinações sociais e ideológicas lhe são subjacentes. A partir desta análise, Friedman (1986) chega à conclusão de que a passagem da gagueira natural para a gagueira sofrimento é marcada pela imagem estigmatizada de mau falante do sujeito, formada na infância.

A criança na fase de aquisição de linguagem pode apresentar uma gagueira natural devido a determinações motoras, já que a fala é realizada através dos movimentos mais finos que o corpo humano pode realizar; determinações cognitivas, representando o trabalho de elaboração do pensamento; e determinações emocionais, que interferem diretamente nas determinações anteriores (FRIEDMAN, 1997:973).

A autora ressalta a existência da ideologia do bem falar na sociedade, que representa uma distorção do que seja considerado falar bem: “uma imagem de falante que jamais gagueja ou apresenta muito esporadicamente uma repetição silábica ou uma hesitação” (FRIEDMAN, 2001:136). Ideologia esta que determina a aceitação ou não do indivíduo como bom falante.¹⁶

Quando os pais não aceitam a disfluência na fala da criança, gera-se um paradoxo. Pois, como Friedman (1993:26-29) pôde observar nas entrevistas com sessenta sujeitos com gagueira, esta não aceitação é marcada por solicitações de fala — Fale direito! Pense antes de falar! Respire antes de falar!... — que levam à quebra da sua espontaneidade. Assim, a criança tentará falar como os pais pedem, não conseguirá, continuará interferindo na sua realização automática de fala e acrescentará comportamentos indesejáveis na tentativa de ser aceita como sujeito falante. Forma-se, então, um círculo vicioso, em que sua fala será sempre negada e exigida.

Nesta fase, além da aquisição da linguagem, ocorre o desenvolvimento da consciência, isto é, “representando o mundo que a cerca, a criança vai representando a si mesma como parte dele, desenvolvendo sua identidade” (FRIEDMAN, 1986:19). Desenvolve-se também, portanto, a sua imagem de si como falante, que, devido ao paradoxo formado — mensagens paradoxais que levam a comportamentos paradoxais — a criança poderá se identificar como mau falante.

Assim, para Friedman (1986:129), a gagueira é “o produto ideológico da história das relações de comunicação vividas, de onde emerge a crença na incapacidade articulatória que determina todo

¹⁶ Scarpa (1995) afirma que a consideração de que uma fala fluente seria aquela que não apresenta disfluências é uma abstração, já que a disfluência é constitutiva da fala.

o processo de produção de sua manifestação externa (...). O paradoxo, formado na infância, torna-se um padrão de interação para o sujeito com gagueira em determinadas situações de comunicação, representado por um círculo vicioso em que o indivíduo tem a crença de que é incapaz de falar sem gaguejar, antecipa que vai gaguejar (ativação emocional negativa) e tenta evitar a gagueira (esforço motor, uso de truques...).¹⁷

Portanto, a terapia teria o objetivo de “reestruturar o movimento da consciência de forma a quebrar o círculo vicioso estabelecido entre a imagem estigmatizada de falante e a tentativa de controlar a produção espontânea da fala” (FRIEDMAN, 1993: 38).

Outra autora pertencente ao segundo grupo é Azevedo (2000), que, ao revisar os principais estudos sobre gagueira, critica as teorias existentes na área por não contemplarem uma relação constitutiva entre o sujeito e a linguagem. Através de uma aproximação à Lingüística — interacionismo em aquisição de linguagem proposto por Lemos (1986) e à Análise de Discurso de linha francesa¹⁸— esta autora apresenta a gagueira como um problema discursivo.

Seu interesse pela teoria interacionista se justifica por se tratar de um estudo em aquisição de linguagem normal que aponta para seu funcionamento¹⁹. Assim, Azevedo e Freire (2001:146) vêem a “gagueira como um funcionamento peculiar da linguagem que afeta a subjetividade”, além de delinearem, a partir desta teoria, uma possibilidade para sua origem na infância.

A questão da origem da gagueira, problematizada inicialmente por Friedman, a coloca como uma manifestação de natureza psicossocial, já que, baseando-se em autores soviéticos como Vygotsky (1987), por exemplo, esta autora vê a gagueira como “fruto de processos de interação entre o indivíduo e o meio que condicionariam sua forma de produção de fala” (FRIEDMAN, 1996: 83). Lemos (1989) critica, entre outras teorias, os estudos vinculados à psicologia soviética por apresentarem:

uma visão facilitativa, isto é, não-constitutiva, da interação na construção da linguagem pela criança. Implícita nessas propostas, está uma visão da criança como sujeito já constituído cujo acesso ao objeto lingüístico é direto e, portanto, não mediado pelo Outro, isto é, por um membro experiente de sua espécie, representante da ordem simbólica que mediará, por sua vez, a relação da criança com estados de coisas no mundo (LEMOS, 1989:2).

¹⁷Friedman, em 2001, apresenta uma reflexão sobre a gagueira a partir do paradigma bioantropológico e sociocultural, no entanto este novo olhar não foge aos pressupostos teóricos apontados em suas obras anteriores.

¹⁸ Baseia-se nas idéias Pêcheux [1969], trazidas por Orlandi (2000) ao Brasil.

¹⁹ Para um maior aprofundamento sobre o funcionamento da linguagem nesta perspectiva, ver Lemos (1997).

Assim, sua teoria coloca a linguagem como um processo constitutivo intersubjetivo, que apresenta um funcionamento, cuja estrutura permite que a criança possa assumir três posições discursivas²⁰. A primeira posição é marcada pela dominância da fala do outro, a segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, a terceira posição, pela dominância da relação da criança com sua própria fala (LEMOS, 1997:15).

É a partir da terceira posição discursiva que Azevedo (2000:32-36) reflete sobre a origem da gagueira. A criança, nesta posição, se coloca como sujeito que fala e que escuta sua própria fala podendo compará-la a do outro. Então, na tentativa de assemelhar-se, ocorrem as auto correções, que trazem, como consequência, disfluências na fala da criança.

Segundo Freire (2000:6), este funcionamento apontado por Lemos “pode sofrer perturbações e que nem sempre ocorrerá como dele fala a aquisição de linguagem”, quer dizer, se o adulto interpreta os efeitos da fala da criança, que se encontra na terceira posição discursiva, como gagueira e a repreende, Azevedo (2000:11) afirma que:

o efeito do outro na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar, utilizar estratégias variadas, como bater os pés, mãos, na boca, ou canalizando a tensão trazida pela possibilidade discursiva para outro órgão do corpo, ou mesmo substituir palavras por outras que considera mais fáceis. A partir daí, de sujeito falante assemelhado ao outro, depara-se com a diferença, o não assemelhamento, podendo passar a sujeito gago, silenciado pelo outro (AZEVEDO, 2000:26).

Já a filiação desta autora à Análise de Discurso se dá por a mesma não considerar a autonomia absoluta da linguagem, tal como proposta por Lemos, já que lhe interessa estudar o discurso dos sujeitos com gagueira (AZEVEDO, 2000:31).

A linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social. (...) é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 1997: 12).

A noção de discurso abre a possibilidade de olhar a gagueira a partir do processo de produção da linguagem e não apenas de seus produtos. Segundo Orlandi (1987:117), o objetivo principal da Análise de Discurso é “(...) destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção”.

²⁰ Lemos (1997) apresenta as posições discursivas a partir de uma releitura da Curva-em-U proposta pela Psicologia do Desenvolvimento.

Assim, para chegar ao “sentido” de um discurso²¹, é preciso saber quem o emitiu (e sua posição sócio-histórica), para quem emitiu (e sua posição sócio-histórica), o contexto imediato do discurso e o contexto amplo do mesmo (suas determinações sócio-históricas, ideológicas, suas relações com outros discursos — interdiscurso).

Com relação ao sujeito com gagueira, há posições discursivas em que o sujeito ora se coloca como fluente, ora se coloca como gago. Nesta última posição, o indivíduo crê que a sua gagueira é determinada por algo que se dá na língua (quando se acha incapaz de produzir determinados fonemas ou palavras sem gaguejar), por algo que acontece em seu corpo (quando aponta uma tensão no queixo, por exemplo), ou associa a presença do outro aos momentos de disfluência²². Diante deste fato, Azevedo (2000:37) afirma que “há um desencontro entre onde está a gagueira sob o ponto de vista do funcionamento da linguagem e sob o ponto de vista do sujeito (gago).”

Segundo esta autora, assim como há situações comunicativas em que o sujeito se coloca como capaz de falar sem gaguejar, como, por exemplo, falando com uma criança, cantando, falando sozinho..., há situações em que ele tem a certeza de que vai gaguejar antes mesmo de falar. O que determina estas mudanças de posição é a antecipação, que é constitutiva de todo discurso: o locutor interpreta o que o outro vai pensar. Para o sujeito com gagueira o outro representa alguém que vai repreender, estranhar sua fala.

Além das condições de produção, o discurso também é determinado pela formação discursiva e formação ideológica. São as formações discursivas que determinam o que deve ser dito em uma determinada conjuntura. “Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova. O objeto existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (Foucault, 1987:51). A existência das formações discursivas é possível graças a sua relação com o interdiscurso, ou seja, outros discursos já ditos que asseguram o dizer. Então, o discurso:

(...) está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 1987:32).

Assim, segundo Orlandi (1987), a linguagem apresenta um funcionamento, isto é, falar implica em deslizar em dois eixos: o da paráfrase e o da polissemia. O primeiro permite que enunciados sejam retomados e reformulados em busca de um fechamento da formação discursiva, que sempre deriva de condições de produção específicas. Já o segundo, busca o rompimento desta, a partir da pluralidade de sentidos.

²¹ Vale salientar que a preocupação da AD não é chegar ao sentido de determinado discurso, mas parte da consideração de que “todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles”(ORLANDI, 1987:144).

²² É o que Azevedo (2000) denomina de “lugar da gagueira”.

(...) a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer (ORLANDI, 2000:38).

Além disso, para Pêcheux (1990) — a partir de uma aproximação a Althusser (1974) — a formação discursiva possui relação direta com a formação ideológica. Destaca-se, assim, o caráter ideológico da linguagem. Segundo este autor, é no discurso que há a possibilidade de materialidade da ideologia. Esta se realiza “chamando” os sujeitos a ocuparem posições discursivas dependendo da conjuntura ideológica.

Chauí (1987:92) afirma que a ideologia “é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes”. Portanto, o discurso é determinado pelas condições sócio-históricas nas quais o sujeito se encontra, mas o mesmo não é totalmente livre para instituir o sentido do que diz, pois este é também influenciado pela ideologia que determina as posições sociais que ocupa.

Azevedo & Freire (2001:152) afirmam que as posições discursivas em que o sujeito se assume como gago são determinadas pela ideologia do falar bem existente na sociedade, já citada por Friedman (1986), a qual, desde a sua infância, influenciou na formação da sua imagem de mau falante²³.

O outro, então, é identificado à língua ou seja, é posto na posição discursiva de representante de uma forma ideal de falar que, em vez de doar sentido ao que o gago diz, fiscaliza seu dizer. No entanto, esta é uma posição que ele antecipa ao outro enquanto formação ideológica, mas que pode ou não estar no outro enquanto formação discursiva (AZEVEDO & FREIRE, 2001:153).

Assim, na certeza de que vai gaguejar em determinadas situações comunicativas, ou o sujeito se submete à língua, dando privilégio à forma que vai falar e, assim, utiliza-se de estratégias para que não gagueje — substitui palavras, usa tensão para falar, etc — ou o sujeito se silencia²⁴ (AZEVEDO, 2000:38-41).

Esta perspectiva é um lugar interessante para olhar a gagueira, já que não privilegia seus sintomas e parte da noção de discurso e seus determinantes, abordando a linguagem sem

²³ Termo utilizado por Friedman (1986).

²⁴ Azevedo (2000) baseia-se no funcionamento da linguagem, apontado por Lemos (1997), em que o indivíduo, ao falar, desliza nos eixos da língua e da fala, para afirmar que no sujeito com gagueira há uma desarmonia entre estes eixos (oposição língua e fala).

descontextualizá-la e, conseqüentemente, permitindo uma compreensão desta patologia a partir do que se vê na prática.

1.2. Gagueira e leitura: diferentes concepções, diferentes formas de olhar o sujeito

Compreender é poder decidir olhar o objeto sob a condição da pergunta: "a partir de que paradigma?"

As teorias sobre gagueira revisadas neste capítulo pouco falam sobre a leitura. Dos estudos do primeiro grupo, Jakubovicz cita o ato de ler em situações que promovem a fluência do sujeito gago. Blodstein *apud* Jakubovicz (1997a:38-39) apresenta uma lista destas circunstâncias, entre elas estão: ler em coro o mesmo material e ler alto sozinho. A justificativa deste autor para este fato é a redução da responsabilidade comunicativa. Já Wingate *apud* Jakubovicz (1997a:39) aponta as seguintes razões: a leitura em coro, por haver uma alteração do ritmo e ler alto sozinho, por representar um momento em que o sujeito está relaxado.

No entanto, ao revisar as publicações americanas, que seguem a abordagem comportamental, verifica-se que a leitura do sujeito com gagueira tem sido objeto de várias pesquisas. Cito abaixo algumas delas, com o intuito de ilustrar a natureza destes estudos e conseqüentemente a pouca compreensão que proporcionam sobre o fenômeno estudado.

Adams & Ramig (1977) testaram a hipótese de Wingate de que os gagos não gaguejam na leitura em coro por uma mudança na vocalização; Wong & Bloodstein (1977), a partir de duas leituras sucessivas do mesmo texto realizadas por 10 sujeitos gagos, observaram que estes não gaguejaram nas mesmas palavras; Blood & Hood (1978), estabeleceram uma comparação entre as disfluências de crianças gagas lendo textos de nível escolar elevado para suas idades e suas disfluências na conversa espontânea, concluindo que o nível elevado do texto proporcionou-lhes mais gagueira que na linguagem oral.

Além disso, vale salientar que Jakubovicz (1997a:119) e Meira (1998:58) citam a leitura em voz alta como um dos contextos que devem ser verificados na avaliação do sujeito com queixa de gagueira, no entanto estas não tiveram como objeto esta peculiaridade, ficando um vazio sobre o que fazer com os resultados deste tipo de avaliação específica ou se esta se encerra apenas na verificação da presença de gagueira ou não.

Subjacente a estes estudos está uma concepção de leitura que privilegia sua decodificação, cuja função é a oralização do texto. Há uma preocupação apenas com a verificação da fluência (se decodifica bem ou não) do indivíduo, deixando de lado a compreensão, além de outros fatores

determinantes do ato de ler. Uma concepção de leitura tão reduzida, então, pode levar a uma percepção também segmentada do objeto aqui estudado.

Pensar a leitura como compreensão e, mais ainda, que esta é variável e depende do contexto em que é realizada, implica em vê-la como produção de sentido, o que permite também a consideração de um leitor que é constituído socialmente a partir de determinantes que vão além do lingüístico.

Já nos trabalhos do segundo grupo, as dificuldades (gagueira) na leitura afluíram como queixa no discurso de quatro sujeitos do estudo de Friedman (1986), e Azevedo (2000) esboça algumas discussões sobre um dos sujeitos de sua pesquisa que apresentou queixa na leitura, mas ambas não aprofundam teoricamente esta peculiaridade, já que seus estudos não tinham este objetivo.

A reflexão da relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, que geralmente surge na escola, deve considerar, inicialmente, as concepções desta modalidade que influenciam a sua aprendizagem, para, enfim, decidir sobre que perspectiva permite uma maior compreensão de como pode se originar a gagueira durante o ato de ler e o que a determina. É o que me proponho a seguir.

A concepção tradicional de leitura a identifica como um ato de decodificação, reduzindo-a a conversão seqüencial de grafemas nos fonemas correspondentes. Neste caso, o ensino/aprendizagem é de natureza behaviorista, ou seja, o aluno recebe os estímulos do ambiente de forma passiva. Conseqüentemente, qualquer problema na aquisição da leitura é justificado como uma dificuldade inerente à criança. Daí a existência de estudos que demonstram os pré-requisitos necessários para a alfabetização, como: coordenação motora e visual, discriminação e memória visual e auditiva, etc.

Assim, levando-se em conta as habilidades perceptivas da criança, houve a busca do melhor método alfabetizador. O ensino da leitura, portanto, poderia percorrer dois caminhos: ou parte-se das partes para o todo — método sintético; ou parte-se do todo para as partes — método analítico. É o surgimento de estratégias pedagógicas que desviam a atenção da historicidade e produção de sentido que envolve o ato de ler.

Os métodos sintéticos — alfabético (parte das letras), fonético (parte do som das letras) e silábico (parte das sílabas) — além de prejudicarem o ritmo da leitura, já que ocasionam um maior número de pausas, necessárias para a decifração de unidade por unidade, afetam também a compreensão do texto, pois levam o aluno a preocupar-se em perceber partes isoladas, sem significado.

Os métodos analíticos — palavração (parte da palavra), sentencição (parte da frase) e estória global (parte do texto) — privilegiam a percepção do todo antes de chegar à análise das partes.

Havendo ainda o surgimento de métodos que são formados pela junção dos dois anteriormente citados. No entanto, todos esses métodos consideram a leitura como um processo mecânico e, geralmente, a avaliação da mesma ocorre através da leitura em voz alta para a turma, onde o aluno deve reproduzir o modelo esperado pela escola (CAGLIARI, 1998:65).

Além disso, nesta concepção, a aprendizagem da leitura e escrita é vista como uma reaprendizagem da linguagem oral, portanto para eliminar as dificuldades neste aprendizado é necessário corrigir a pronúncia dos alunos. Se o aluno gagueja na linguagem oral, então, uma leitura vacilante poderia ser confundida com gagueira ou haveria tentativas de impedir a mesma pelo professor.

Na década de 80, surgiu um novo olhar sobre aquisição da leitura e escrita que rompeu com a idéia de que a alfabetização consiste em uma simples associação entre emissões sonoras e sinais gráficos. Ferreiro & Teberosky [1984], vinculadas à teoria piagetiana da gênese do conhecimento e ao modelo chomskyano de aquisição de linguagem, apresentaram seu estudo sobre a psicogênese da aquisição da escrita.

(...) nos preocupamos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, de um lado, e entre as idéias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, do outro (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985:260).

A partir desta concepção, o aprendizado passa a ser considerado como um processo no qual a leitura e a escrita ganham o papel de objeto do conhecimento. Emília Ferreiro enfatiza, assim, mecanismos semelhantes aos que Piaget observou sistematicamente em outros domínios do conhecimento. Ambos falam de desequilíbrios nos esquemas assimiladores do sujeito, que os reordenam para passar a um estágio mais elevado. “É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento” (FERREIRO, 1992:32).

Tomando como base o construtivismo piagetiano, Emília Ferreiro critica os métodos de alfabetização tradicionais, que colocam o aprendiz como um sujeito passivo e reproduzidor mecânico de modelos. Considera, então, o sujeito epistemológico em sua teoria.

O sujeito que conhecemos através de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é

um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985:26).

Apesar de Emilia Ferreiro se basear fundamentalmente em Piaget, especificamente, em relação às concepções de aprendizagem e de sujeito, houve a necessidade da autora aproximar-se da teoria de Chomsky por dois motivos. Primeiro, para contrapor-se ao modelo condutista vigente na época, que procurava reproduzir, na alfabetização, o mesmo processo que, aparentemente, a criança percorre ao aprender a falar. Segundo, por uma questão metodológica, já que, na teoria piagetiana, a linguagem possui um lugar marginalizado. Trata-se, então, de considerar que o aprendiz leitor se aproxime da língua escrita “com aquilo que é imprescindível para ambos: sua competência lingüística” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985:271).

As diferenças fundamentais entre as duas perspectivas apontadas anteriormente são: a primeira vê a aquisição da leitura como um processo de decodificação, enquanto a segunda vê este processo como um modo particular de representar a linguagem; na concepção tradicional, o texto é visto como um objeto sobre o qual a criança não pode atuar, ao contrário do papel ativo do leitor sobre a escrita apontado pela teoria psicogenética. Assim, considerar a aquisição da leitura como um processo de mecanização — como pregam os métodos tradicionais — ou como um processo de objetivação — como enfoca a teoria construtivista, deixa de lado ou não dá a importância merecida ao professor.

A reflexão sobre a importância deste no processo ensino-aprendizagem remete, necessariamente, à teoria sócio-histórica de Vygotsky (1987), que parte da premissa de que o homem se constitui como ser humano através das relações que estabelece com o outro.

Para este autor, a criança reconstrói internamente uma atividade externa (processo intra-subjetivo) através de interações sociais (processo intersubjetivo). Estas seriam realizadas entre membros mais experientes e membros menos experientes de uma determinada cultura.

Segundo Vygotsky (1987:46), a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, ele desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que definiu como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é quando a criança é capaz de realizar uma atividade sozinha, e a zona de desenvolvimento potencial, que representa a solução de problemas pela criança sob a orientação de um adulto ou de outro mais capaz. Assim, o professor assume o papel de mediador²⁵ no processo de alfabetização, atuando na zona de desenvolvimento proximal.

²⁵ A mediação é o conceito central da teoria de Vygotsky (1987).

No entanto, como afirma Lemos (1998:21-22), a reflexão sobre o lugar do outro na aquisição da escrita, mesmo indo além da função de transmissão e de facilitação do processo, tem “o compromisso de responder teoricamente sobre o que distingue a mediação da transmissão”. Interessa-me aqui, então, ressaltar o conceito de interação, que é visto como lugar de transformação, apontado por esta autora, que implica nos efeitos do funcionamento simbólico — aquisição da leitura e escrita — sobre o sujeito.

Chega-se a uma concepção em que, na alfabetização, não está em jogo apenas a aquisição de uma modalidade da língua, mas um funcionamento em que aluno e professor assumem posições discursivas permeadas por processos de identificação/interpretação e, através deles, se constituem²⁶.

É o caso, por exemplo, de Luciano (2000). Para a autora, a leitura em voz alta é de fato uma atividade interativa. A autora afirma que esta interatividade está fundamentada no caráter dialógico do uso da língua, que se dá com objetivos bem definidos e delineados pelos participantes, sofrendo a influência de restrições sociais e lingüísticas.

Esta autora defende ainda que a leitura em voz alta está longe de ser um processo automático, mecânico, já que quando o sujeito lê, há intenção e envolvimento com o texto e o interlocutor. Para Luciano (2000:40-41) “o leitor não só lhe empresta a voz, como também assume ser dele próprio a autoria do texto, revelando uma identidade peculiar aos produtores”. Consiste, então, em um processo em que se revela a singularidade, em que o indivíduo “atua como observador de si mesmo, monitorando conscientemente seu desempenho em função de diversos fatores de ordem cognitiva e interacional (...)”.

É só em uma perspectiva como esta que se pode conceber gagueira na leitura. Ou seja, em uma perspectiva tradicional, ler em voz alta é uma atividade mecânica, sem envolvimento do leitor com a autoria do que lê, o que não justificaria a presença de disfluências.

No entanto, a partir da perspectiva cognitivista desta autora, a leitura é abordada como um ato consciente, o que exclui as condições histórico-ideológicas que preexistem à existência singular do indivíduo. Vale lembrar aqui que o sujeito da cognição opera ao nível da consciência, enquanto que o sujeito da Análise de Discurso opera ao nível do inconsciente. Considerando-se a leitura como uma prática discursiva, creio que a perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa é um

²⁶ Para um maior aprofundamento desta perspectiva, ver Mota (1995).

ótimo lugar para se refletir sobre a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, já que entender o sujeito com gagueira na posição discursiva de leitor implica em investigar como foi o seu processo de constituição como tal. A partir deste pressuposto teórico a leitura é vista como produção de sentidos com determinantes extralingüísticos.

Para a Análise de Discurso, o funcionamento discursivo não é integralmente lingüístico. Deve-se levar em conta, inicialmente, suas condições de produção²⁷: quem lê? O que lê? Para quem lê? Onde lê? "(...) Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o 'lugar' a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escolar)?" (SMOLKA, 1989:30)

Estas são determinadas por formações discursivas:

(...) o sujeito, ao identificar-se com uma determinada posição de sujeito, acaba por inscrever-se em uma delas, com ela estabelecendo uma relação de identidade, ao mesmo tempo que diverge, opõe-se ou antagoniza-se com as demais posições de sujeito, próprias a outras formações discursivas (INDURSKY, 1998:190).

Segundo Lopes (1998:310-311), as práticas discursivas no contexto escolar desempenham um papel importante no desenvolvimento da conscientização da identidade dos sujeitos. Assim, a identidade de leitor formada durante a alfabetização depende do professor.

Alguns estudos investigaram o conhecimento do professor sobre a gagueira²⁸ e, conseqüentemente, o comportamento deste profissional diante de uma criança disfluente. Os resultados são unânimes: o desconhecimento da maioria dos educadores sobre esta patologia de linguagem leva-os a uma postura inadequada marcada por tentativas de evitar que o aluno gagueje. Esta atitude do professor constitui um discurso pedagógico autoritário que anula qualquer possibilidade do aluno.

Orlandi (1987:15), caracteriza o discurso pedagógico como autoritário, situando o professor como aquele que sabe e o aluno como quem não sabe e precisa aprender. Neste tipo de discurso "o referente está ausente, oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo".

²⁷ Não é objetivo deste trabalho delinear as condições de produção existentes na relação leitor-autor bastante discutida por, principalmente, Orlandi (1988;1999), mas professor-leitor.

²⁸ Ver Chiquetto (1996); Calais, Jorge & Pinheiro-Crenitte, (2002); Silveira, Cunha, Fontes *et al*, (2002).

A leitura em voz alta, em sala de aula, geralmente é utilizada como um método para sua própria avaliação. Nesta atividade, o professor cria expectativas em relação ao aluno-leitor, baseadas na série em que a criança se encontra, preocupando-se mais em **como** o aluno leu — se a leitura foi fluente — do que com a compreensão que teve do texto, se influenciado pela concepção comportamental de ensino, que sustenta a ideologia de que ler bem é sinônimo de decodificar adequadamente o texto.

Qualquer indivíduo diante de um objeto simbólico vê a necessidade de interpretar, dar sentido (ORLANDI, 1996b). O professor, por não ter o conhecimento real da gagueira ou do quanto sua atitude pode agravá-la ou desencadeá-la, pode fazer uma interpretação do que ouve da leitura do aluno autoritariamente (pedir que leia devagar, com calma; que leia direito...), dando ao mesmo como possibilidade apenas a crença de que é leitor gago. Segundo Orlandi (1998:205), “quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade”.

A própria escola, como instituição, inscreve professor e aluno em lugares formados ideologicamente, que determinam o que se pode dizer e estabelece a relação de forças, pela qual se liga o locutor ao lugar social do qual diz:

Ocupando, então, tais posições, por meio desse sistema de lugares que, sendo social, ultrapassa a identidade do indivíduo, o sujeito do discurso pedagógico diz aquilo que pode e deve dizer, de acordo com as regras que determinam esse discurso (CARDOSO, 1999:53).

É importante ressaltar que, caso os pais assumam o papel de “avaliador” da leitura do filho, pode-se pensar também na possibilidade da constituição de leitor gago ser desencadeada no ambiente familiar ou principalmente neste. A família é o grupo primário responsável pela formação das identidades da criança. Segundo Ackerman (1986:36), “o lar é a arena na qual uma pessoa adquire prática e crescente habilidade no desempenho de uma grande variedade de papéis sociais”.

É através desse processo, “no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais...” (LOPES, 1998:304). É a pluralidade de identidades — sujeito falante, sujeito leitor... — que cada indivíduo tem, que determinará as imagens que faz de si e do outro nas posições discursivas que ocupa.

Por trás do que a leitura representa para cada sujeito está a sua identidade de leitor formada na história. Ao se colocar na posição de leitor, o sujeito com gagueira se utiliza de um saber

discursivo (interdiscurso) e, por antecipação²⁹, localiza o seu papel nesta posição discursiva (ORLANDI, 1998:206), o que implica em se ver ou não como leitor gago.

Conseqüentemente, os espaços discursivos em que irá ocorrer gagueira na leitura e em que haverá fluência já estão bem demarcados pelo sujeito leitor gago, representa uma regularidade, uma certeza. Quando se coloca como sujeito gago, apresenta-se um círculo vicioso, muito bem citado por Friedman (1986), em que, em relação ao ato de ler, seria: o sujeito tem a crença de que é incapaz de ler sem gaguejar em determinadas situações de leitura, antecipa que vai gaguejar antes de ler, tenta evitar a gagueira (esforço motor, uso de truques...) e, assim, gagueja.

Diante do exposto, verifica-se que as situações de fala e de leitura, apesar de serem modalidades diferentes, sofrem as mesmas determinações, a partir da noção de discurso, podendo ser teorizadas a partir da mesma perspectiva. Como afirma Orlandi (1996a:216), é “a noção de discurso, afinal, que vai tornar possível, na análise da linguagem, qualquer que seja seu domínio, as reflexões sobre o sujeito e a situação”.

Assim, apesar de ocorrerem em fases diferentes da vida do indivíduo (período de aquisição de linguagem/período de aquisição da leitura), em ambientes divergentes (familiar/escolar), com diferentes interlocutores com papéis determinantes (pais/professor), a fala e a leitura representam posições discursivas que o sujeito assume dependendo de como se identifica com a mesma³⁰ e, portanto, pode-se afirmar que se constituem (originam) - e são determinadas - a partir dos mesmos processos.

²⁹ “No discurso do sujeito (gago), ele retira do outro a sua função de intérprete do discurso, assumindo a visão do outro como a de alguém que é intérprete dele enquanto sujeito gago” (AZEVEDO, 2000:37).

³⁰ É a memória dos sentidos (interdiscurso) que permite este fato.



Pablo Picasso (1881-1973) - "Two girls reading"
Fonte: <http://www.allposters.com/>

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Não há por que desconsiderar, em AD, o discurso dos "marginalizados": e eles não precisam ser os sem-terra, os proletários, os lúmpenes. Podem ser os afásicos e as crianças, por um lado, e os falantes de botequim por

outro, representando a linguagem ordinária (POSSENTI, 1996:205)

Conforme foi abordado na introdução, o objetivo deste trabalho é analisar discursivamente a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, a partir do modo pelo qual o paciente a vê. Neste capítulo, aponto os procedimentos metodológicos para este fim, enfocando a população estudada, o material, o processo de coleta de dados e o procedimento de análise.

Este estudo foi realizado em ambientes terapêuticos — consultório e Clínica Escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — no período de Novembro de 2002 a Abril de 2003.

A amostra foi formada por todos os sujeitos com gagueira que estavam sendo atendidos pela autora, constituindo um total de 6 participantes. É importante salientar que a quantidade dos sujeitos não é uma variável relevante, já que se trata de uma pesquisa qualitativa. Além disso, apesar de pequena, vale salientar o caráter heterogêneo desta amostra, principalmente nos seguintes aspectos: idade, sexo, nível de escolaridade, classe social e caracterização da queixa em relação à linguagem oral e à leitura em voz alta.

Os participantes da pesquisa foram informados verbalmente e por escrito sobre o objetivo do estudo sendo solicitada uma autorização dos mesmos através de um termo de consentimento (Anexo 1). O anonimato foi garantido através de nomes fictícios.

A partir da verificação de que a relação entre os participantes da pesquisa e o processo de leitura era variável, os sujeitos da pesquisa foram divididos em 3 grupos. No primeiro, foram incluídos 2 sujeitos, que não apresentam gagueira na leitura; no segundo grupo, incluem-se aqueles que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura, totalizando 2 participantes; e o grupo 3, foi formado por 2 indivíduos, que gaguejam predominantemente durante a leitura.³¹ Vale salientar, que esta pesquisa se baseou no discurso destes pacientes sobre suas atividades de leitura em voz alta, mas as observações clínicas realizadas ao longo do processo terapêutico, que não fizeram parte da análise deste trabalho, confirmaram esta classificação. Assim, por exemplo, os pacientes que verbalizaram não gaguejar durante a leitura em voz alta, de fato não gaguejaram ao longo das variadas atividades propostas nas terapias.

Segue abaixo a caracterização dos grupos:

- Grupo 1

- Italo, 16 anos de idade, freqüenta a 7ª série, em uma escola pública. Procurou pela primeira vez o atendimento fonoaudiológico na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPE, com a queixa de

³¹ Neste estudo, não foi encontrado um sujeito que gaguejasse apenas quando lê.

gagueira. Após avaliação fonoaudiológica, verificou-se o predomínio de bloqueios e repetições em sua fala, acompanhado de tensão geral, sudorese, uso de truques (falar em tom mais baixo) e crença de que vai gaguejar antes mesmo de falar, na maioria das situações comunicativas. Ítalo crê que os momentos de gagueira acontecem devido à presença do outro, que o deixa bastante tenso e também a algumas dificuldades em determinadas palavras³². Durante a leitura em voz alta, independente da situação, não há a queixa de gagueira. No entanto, as atividades de leitura em voz alta, cobradas na escola, são para ele difíceis, pois afirma não ter uma leitura adequada para sua série. Assim, em casa, Ítalo lê bastante, principalmente, jornais e revistas, com o intuito de treinar e se adequar ao que a escola espera. Refere, ainda, gostar de ler quando em silêncio;

- Ricardo, 19 anos, universitário, atendido em consultório. Procurou pela segunda vez o atendimento fonoaudiológico, pois descobriu que seu problema tinha chances de cura. Afirmou que deixou o atendimento anterior, realizado aos 12 anos, porque durante um ano não houve melhora do quadro. Sua gagueira na linguagem oral caracteriza-se pelo predomínio de bloqueios, acompanhados de tensão específica dos órgãos fonoarticulatórios, uso de truques (inclusão de palavras irrelevantes ao discurso, pausas para planejar como vai falar) e crença de que vai gaguejar antes mesmo de falar. A mesma aparece em várias situações comunicativas, sendo justificada por Ricardo pela presença do outro. Durante a leitura em voz alta, independente da situação, é fluente. Assim, os momentos de leitura em voz alta para Ricardo representavam - na época da escola - algo que fazia bem e, por isso, de que gostava bastante. Hoje, ele utiliza a leitura em voz alta em raros momentos e principalmente para memorizar os conteúdos para apresentação de seminários na universidade. Gosta de ler em silêncio sobre assuntos variados;

- Grupo 2

- Andrey, 10 anos de idade, cursa a 4ª série, em uma escola pública. Foi encaminhado pela professora à Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPE, com a queixa de gagueira, já que a instituição oferece atendimento gratuito. Após avaliação fonoaudiológica, verificou-se que sua gagueira caracteriza-se por grandes bloqueios, associados a uma grande tensão na língua e queixo, uso de truques (falar devagar) e crença de que vai gaguejar antes mesmo de falar, na maioria das situações comunicativas. Andrey crê que a grande tensão que existe em sua língua e no queixo, além da presença do outro, são responsáveis pela sua gagueira. Na leitura, há a queixa de gagueira, que surge quando solicitado para ler em voz alta na igreja e na escola. Destas situações, gosta de ler na igreja, já que, segundo ele, "lá ninguém manga". Após um ano de tratamento, Andrey não mais gagueja lendo em voz alta, o que para ele representou uma grande vitória. Refere que adora ler em silêncio revistas em quadrinhos;

³² Refiro-me ao lugar da gagueira (AZEVEDO,2000:37), pois é importante verificar se as crenças destes sujeitos, em relação à gagueira na linguagem oral, são as mesmas criadas para a gagueira durante o ato de ler.

- Sérgio, 23 anos de idade, universitário. Procurou a Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPE com queixa de gagueira. Resolveu tratar seu problema, pois descobriu o serviço oferecido pela clínica ao ingressar na universidade. A avaliação fonoaudiológica revelou a presença de leves bloqueios e prolongamentos, acompanhados de tensão generalizada, uso de truques (falar rápido, articular pouco, fazer circunlocuções) e crença de que vai gaguejar antes mesmo de falar, na maioria das situações comunicativas. Sérgio acredita que a presença do outro e a dificuldade em determinadas palavras são determinantes em sua gagueira. Durante o ato de ler, há a queixa de gagueira. Segundo ele, apesar de ser rara a solicitação de leitura em voz alta na universidade, fica bastante chateado quando acontece, fazendo-o treinar em seu quarto, na tentativa de sair melhor quando o professor pedir novamente. Não tem o hábito de ler, referindo apenas se interessar pelas informações sobre atualidades em *sites* na *Internet*;

- Grupo 3

- Paula, 24 anos, ensino médio completo, atendida em consultório. Procurou o serviço fonoaudiológico ao ser informada de que seu problema tem cura. Sua gagueira na linguagem oral caracteriza-se por leves bloqueios, associados à tensão específica dos órgãos fonoarticulatórios e crença de que vai gaguejar, em raros momentos de comunicação (refere que acontece quando alguém não a deixa muito à vontade para falar). Paula afirma que, nestas ocasiões, vem a falta de confiança em pronunciar determinadas palavras. No entanto, sua dificuldade maior é na leitura. Afirma que queria ler como os outros: sem gaguejar, além de odiar quando é solicitada para ler em voz alta, ao contrário da leitura do evangelho, que lhe agrada bastante;

- Maria, 15 anos, cursa o 1º ano do ensino médio, em escola particular, sendo atendida em consultório. A iniciativa de procurar atendimento fonoaudiológico foi de sua mãe, pois Maria não gosta de falar sobre seu problema, fugindo sempre do assunto. Sua gagueira apresenta-se em raros momentos de fala, principalmente, ao telefone, caracterizada por grandes bloqueios, prolongamentos, acompanhados de medo e ansiedade para falar, uso de truques (inclusão de palavras irrelevantes ao discurso, troca de palavras por seus sinônimos), tensão específica na região da laringe e crença de que vai gaguejar. No entanto, quando solicitada para ler um texto, verificou-se a grande dificuldade na leitura, que não havia sido relatada pela paciente. Maria acha muito importante o ler bem e gosta quando lê principalmente para seus primos pequenos, quando é fluente. Ao mesmo tempo em que fazia questão de afirmar que lê muito bem nas situações de leitura em que é fluente, fugia do assunto quando gaguejava durante o ato de ler. Foram necessárias três sessões terapêuticas para que Maria finalmente reconhecesse seu problema, podendo falar sobre o mesmo.

O procedimento de coleta de dados consistiu na gravação em fita cassete das sessões terapêuticas. Estas variaram quanto ao número de acordo com cada sujeito, dependendo do andamento da terapia: Ítalo e Ricardo, uma sessão; Sérgio e Paula, duas sessões; Andrey e Maria, três sessões. O *corpus* foi constituído pelos discursos entre fonoaudióloga e paciente cujo enfoque

era a relação entre este e a leitura em voz alta³³, sendo transcrito - através da utilização de algumas notações gráficas propostas por Marcuschi (1997:9-13)³⁴ ou outras criadas pela própria autora (Ver Anexo 2) - e, em seguida, recebeu dois recortes.

O primeiro recorte visou reunir os discursos dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, com o intuito de destacar o que surgia de semelhança entre eles (Ver Anexos 3, 4 e 5). Já o segundo, significou o destaque do que mereceu ser teorizado no capítulo seguinte. Ambos os recortes representaram um movimento de análise, pois realizá-los já implicou em decidir sobre as propriedades discursivas, que são formadas a partir do recorte das semelhanças entre os discursos, diretamente relacionadas com a exterioridade (ORLANDI, 2000:63).

As seguintes categorias de análise emergiram a partir de um primeiro tratamento do *corpus*:

- Representação que o sujeito com gagueira faz sobre o ato de ler;
- Espaços discursivos nos quais ocorre gagueira ou fluência na leitura;
- Origem da gagueira na leitura;
- Lugar da gagueira na leitura;
- Tentativas de evitar a gagueira na leitura;
- Momentos de fluência na leitura do sujeito leitor gago.

O procedimento de análise da AD, então, quebra a ilusão de que a origem do discurso está no sujeito e a de que o dizer se encerra em apenas um sentido³⁵, permitindo analisar a sua relação com a exterioridade. Daí a necessidade de teoria e dispositivo de análise serem inseparáveis.

Este leva ainda em consideração as condições de produção do discurso, o que implica na sua relação com outros discursos (interdiscurso), no papel constitutivo do lugar sócio-histórico que emissores/interlocutores ocupam (relação de forças), além das antecipações que estes fazem de si e do outro (ORLANDI, 2000: 39).

O sentido é direcionado pela ideologia (formações ideológicas), que determina o dizer através das formações discursivas. Por fim, segundo Orlandi (2000:72), o produto da análise “é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições”.

³³ Vale salientar que as interações fonoaudióloga-paciente fizeram parte do próprio processo terapêutico, não sendo constituídas especificamente para esta pesquisa;

³⁴ Não foram utilizados todos os sinais gráficos apontados por este autor por serem irrelevantes para este estudo.

³⁵ Refiro-me as ilusões (esquecimentos) apontadas por Pêcheux [1969].

“Eu/eu, quando eu li, eu vi que eu li **q**uase normal. **C**oisa que **q**uando eu chego em **c**asa, **p**orque eu, é, o meu **m**arido, ele é/ele é **a**nalfabeto. Então, ele, **t**odo **d**ia, ele **q**uer **q**ue eu leia o **j**ornal pra ele. **T**odo **d**ia que eu leio, ele **g**osta muito e nunca, eu consigo ler, sabe, **d**ireito, sabe? É aonde eu, eu mais/eu mais/eu mais **g**aguejo, é **q**uando eu to lendo.” (Recorte do discurso de um dos sujeitos analisados por Azevedo, 2000:87)

3. ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO COM GAGUEIRA E A LEITURA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise da relação entre o sujeito com gagueira e a leitura. Durante o estudo, foi verificada uma variabilidade nesta relação, o que justifica a divisão dos participantes em 3 grupos distintos: o primeiro, inclui aqueles que gaguejam na linguagem oral, mas não gaguejam na leitura; o segundo, está composto pelos sujeitos que gaguejam tanto na linguagem

oral quanto na leitura; e o terceiro, é formado por aqueles que gaguejam predominantemente durante o ato de ler.

Assim também será dividida esta análise com o intuito de confrontar os discursos dos sujeitos de cada grupo, o que, segundo Orlandi (1987:218), só é permitido graças a relação de todo discurso com a exterioridade — interdiscurso, surgindo, então, as propriedades discursivas a partir das semelhanças e diferenças entre os discursos.

3.1. Análise do discurso de sujeitos que gaguejam na linguagem oral, mas não gaguejam na leitura

Ítalo deixa bem claro, logo ao ser indagado, que durante a leitura não gagueja (I-8). Ricardo vai mais além, pois sente a necessidade de comprovar sua capacidade de leitura através do próprio ato de ler (R-13):

	Fonoaudióloga (F)	Ítalo (I)
7	...A sua queixa em relação à gagueira é apenas na fala ou ocorre na leitura também?	
8		É na fala só. ...

	Fonoaudióloga (F)	Ricardo (R)
10	E na leitura, você tem alguma queixa?	
11		Em voz alta?
12	Sim	
13		Não. (+) Na leitura não. Quer ver? ((pega um texto e lê um trecho em voz alta))

A certeza que ambos possuem de que vão gaguejar em determinadas situações comunicativas — e gaguejam — é a mesma para as situações em que afirmam não haver gagueira, neste caso, na leitura em voz alta. Fato este que confirma a afirmação de Azevedo (2000:37) de que “a gagueira não está no sujeito, nem no ouvinte, mas se encontra no espaço intervalar — no discurso”, quer dizer, é uma patologia cujo aparecimento de sua sintomatologia depende da posição discursiva que o sujeito assume na relação com o outro, em que se vê como incapaz de falar sem gaguejar.

Em seguida, apresento o que os discursos de Ítalo e Ricardo revelam sobre as situações em que são solicitados a ler em voz alta:

	Fonoaudióloga (F)	Ítalo (I)
15	... Há alguma situação em que você é solicitado para ler em voz alta?	
16		Na escola sempre tem, né?...
21	...Os professores nunca pediram para você ler em sala de aula?	
22		Eles pedem, mas eu não leio não.
23	Por que você não lê?	

24		É porque na hora eu fico eu fico nervoso. ...
44	... Sempre foi assim? Quando você estava aprendendo a ler era assim também?	
45		Acontece agora somente. Antes era normal. Eu ia pra:: pra frente da sala lê. Num tinha problema não.
46	Nesta época, algum professor ou os alunos repreendiam sua leitura?	

47		Eu num gaguejava não lendo na frente. ...
50	... Por que de repente você resolveu deixar de ler pra turma?	
51		Por (+) motivo: de vergonha. A vergonha porque (+) eu:: eu eu penso assim: se eu gaguejar eles vão rir.
52	Mas você não me disse que quando lê não gagueja?	
53		Mas eu mas eu já: já penso em outro negócio.
54	Quando vai ler?	
55		É porque:: eu eu sei que eu lendo eu não (++) gaguejo.
56	Certo...	Isso ai já é certo já.
57	Isso já é certo: você não gagueja quando lê.	
58		É. Eu fico nervoso quando eu erro assim ai eles ai a turma lá tem uma reação.
59	Quando você diz erro quer dizer que você erra na leitura ou porque você gagueja na leitura?	
60		É erro de não saber ler direito como os outro. Eu já sei lê, sabe? Mas veja eu:: eu eu assim teve um um um certo tempo que eu: fiquei sem sem ir pra pra escola. Porque lá eu eu eu: tava tava sempre lendo, sempre estudando ai, por esse motivo de eu nunca mais ter lido eu acho que: que assim, né? Assim, faltou faltou é:: treinamento de:: leitura assim.
61	Ah...Mas quando você lê você compreende o texto?	
62		Compreendo...eu só não leio tão bem como os outros da mesma turma.
63	E você gosta de ler?	
64		Ah gosto. Eu fico lendo lendo em casa de vez em quando. É bom. ...
66		... É. Mas eu tô agora todo dia agora quando quando não tem nada pra fazer ai eu leio revistas, jornais....

	Fonoaudióloga (F)	Ricardo (R)
67	... E na época da escola? As professoras pediam para você ler em voz alta?	
68		Pediam. Eu lembro que (+) tinha uma que pedia sempre pra que eu fizesse:: (++) a leitura porque eu era o que lia melhor. É que

	eu sempre li muito. Sempre gostei. Na fono em que me tratei antes, havia bastante:: (+) trabalho assim com textos. Ela dizia para eu estender a minha calma da leitura para a fala.
73 ... Você gosta de ler?	...
74	Eu leio muito. Gosto muito de ler. ...

Os momentos de leitura em voz alta em nossa sociedade são raros, fazendo parte, na maioria das vezes, do ambiente escolar³⁶. Ítalo e Ricardo lembram de quando eram solicitados para ler. Ambos relatam suas experiências com a leitura: em R-68, Ricardo refere que “era o que lia melhor” da turma; já Ítalo, I-45, apesar de referir momentos de leitura em sala de aula em que não gaguejava, demonstra hoje uma preocupação durante o ato de ler na escola, negando-se, inclusive, quando solicitado (“Eles pedem, mas eu não leio não.” - I-22). Segundo ele, fica nervoso (I-24), sente vergonha porque pensa “se eu gaguejar eles vão rir” (I-51).

No entanto, apesar do discurso ambíguo de Ítalo: ora afirma que não gagueja lendo, ora afirma que se preocupa em ler para que não percebam sua gagueira, ao ser deslocado, verifica-se que o sentido de gagueira para ele também é o de uma leitura vacilante, quer dizer, inadequada para a idade e série em que se encontra (“...teve um um um certo tempo que eu: fiquei sem ir pra pra escola.”; “...faltou faltou é:: treinamento de:: leitura assim.” - I-60), já que refere que ficou afastado da escola por um bom tempo³⁷. Assim, mesmo afirmando ter uma preocupação em gaguejar antes de ler, não gagueja, pois o que está em jogo não é uma crença de que é incapaz de ler sem gaguejar, mas de que precisa treinar para ler como os outros colegas da turma (“Mas eu tô agora todo dia agora quando quando não tem nada pra fazer ai eu leio revistas, jornais.” - I-66).

Ao ser perguntado se compreendia o texto (F-61), com o objetivo de ressaltar o mais importante no ato de leitura, Ítalo afirma que sim, mas seu desejo pela forma, quer dizer, ler como os outros da turma, é a sua preocupação para ser aceito como bom leitor (I-62). É também o que a instituição escolar considera uma boa leitura: aquela que se apresenta fluentemente. Assim, observa-se, a influência da concepção comportamental em seu discurso, que sustenta a ideologia de que ler bem é sinônimo de decodificar adequadamente o texto, sem interrupções.

Como já foi visto, a leitura em voz alta é utilizada no ensino tradicional como um recurso avaliativo do ato mecânico da leitura, cujo objetivo é verificar se o aluno faz a correspondência adequada entre grafemas e fonemas, havendo um privilégio da forma em detrimento da compreensão do que se lê. Vale salientar que tanto no discurso de Ítalo quanto no de Ricardo, ao se referirem ao ato de ler, este em nenhum momento é valorizado quanto a produção de sentido, mas sim quanto a forma em que é lido (decodificado) um texto.

³⁶ É importante salientar que no discurso dos sujeitos deste grupo não houve referências de solicitação para ler no ambiente familiar.

A representação que ambos fazem da leitura é positiva: Para Ricardo, ler é algo que sabe fazer bem, algo que pratica bastante porque gosta (“eu sempre li muito”- R68; “Gosto muito de ler” – R-74). Ítalo, apesar de não estar satisfeito com a forma em que lê, pratica a leitura porque gosta e, principalmente, para alcançar o nível da turma em que se encontra (“Eu fico lendo lendo em casa de vez em quando.É bom” - I-64; “todo dia agora quando quando não tem nada pra fazer ai eu leio revistas, jornais...” - I-66). É a partir das experiências discursivas de leitura que o ato de ler se torna significativo para o sujeito.

Por trás do que a leitura representa para cada sujeito está a sua identidade de leitor formada na história. Ao se colocar na posição de leitor, o sujeito utiliza-se de um saber discursivo (interdiscurso) que localiza o seu papel nesta posição discursiva, o que implica em se ver ou não como leitor gago.

Vale salientar ainda, que Ricardo relata ter experiências de leitura em voz alta no seu tratamento fonoaudiológico: “Ela dizia para eu estender a minha calma da leitura para a fala” (R-68). Assim, crê a fonoaudióloga que ficar calmo durante a leitura é o que não o faz gaguejar nesta situação, daí a necessidade de estender esse estado para a fala. O que demonstra que seu olhar está voltado apenas para os sintomas que aparecem (calmo/nervoso) e não para o que os gera. Creio que a transformação (mudança de consciência) do paciente se dá a partir da real compreensão do que determina sua gagueira. O que implica em diferenciar as situações discursivas (fala/leitura) e o que determina nestas a presença da gagueira. Concordo, então, com Azevedo (2000:38) quando afirma que “compreender o sujeito enquanto posição implica em possibilidade terapêutica, uma vez que a doença não está no sujeito, mas numa posição discursiva na relação com o outro”.

A seguir, apresento recortes discursivos nos quais discuto a razão referida por Ítalo e Ricardo para não gaguejarem durante a leitura:

Fonoaudióloga (F)		Ítalo (I)
77	... Bem, mas por que você não gagueja quando lê? Você não gagueja na fala?	
78		Ah, ai eu acho que que muda:: o ritmo da voz. Eu acho que é isso, né? Sei te dizer não. ...

Fonoaudióloga (F)		Ricardo (R)
79	... Mas porque você não gagueja quando lê?	
80		(+) Acho que é porque:: eu fico calmo, tranquilo,relaxado e por ser algo que eu gosto. Não sei, acho que é por isso. ...

O que Azevedo (2000:37) nomeou de “lugar da gagueira”, onde descreve o motivo da gagueira, segundo os próprios gagos, chamo aqui de “lugar da não gagueira”, já que em ambos os casos é o conhecimento do senso comum que influencia a justificativa pela gagueira e pela ausência da

³⁷ Nas escolas públicas, o aluno deve ser colocado na série de acordo com a idade.

mesma. Em I-78, é a mudança no ritmo da voz na leitura que Italo julga ser a razão de não gaguejar nesta situação. Já Ricardo justifica através da calma e tranqüilidade que apresenta durante o ato de ler (R-80). Ambos, ao invés de considerarem os momentos de leitura como suas possibilidades (capacidade) de fluência, buscam uma hipótese qualquer que a justifique e que explique também a não fluência na fala: se não gagueja na leitura porque muda o ritmo, gagueja na fala porque o ritmo permanece; se não gagueja na leitura porque fica calmo, gagueja na fala porque fica nervoso.

Apesar de considerar pertencente ao senso comum o conhecimento que os sujeitos com gagueira possuem sobre o que a determina, há referências na literatura que confirmam suas justificativas. Entre eles estão, justamente, o fator ritmo e o relaxamento (WINGATE *apud* JAKUBOVICZ, 1997a:38-39). No entanto, neste aspecto, concordo com Meira (1983:84-86;90-93), que critica os estudos comportamentais, ao afirmar que os autores vêem a gagueira assim como os sujeitos gogos: de forma superficial e fragmentada. Assim, esta divergência na própria fonoaudiologia torna-se um empecilho na sociabilização do conhecimento científico e, conseqüentemente, na prevenção à gagueira.

3.2. Análise do discurso de sujeitos que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura

Ao contrário dos sujeitos do grupo 1, Sérgio e Andrey gaguejam na leitura, assim como na linguagem oral. O que nos instiga a tentar entender como se originou a gagueira nesta modalidade específica e o que a determina.

	Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
5	... Me fala como é lá na sua escola. Você gosta de lá? Você se dá bem com os colegas da turma?	
6		Não. Meus colegas abusam muito de mim. Mas eu num é:: deixo barato não, eu dou logo porrada . Ontem mesmo, tavam tudo dizendo que que que eu:: gagarejava , feito feito:: galinha . Mas Mas mainha vai me tirar.
7	Que bom! Olha, mas alguma vez você teve que ler alto na sala de aula?	
8		Já. Sempre teve isso, né? A professora disse que se eu treinar eu eu deixo de gaguejar. Ela fica mandando eu eu ler com calma e ler bem devagar.
9	E você gosta de ler alto?	
10		Não. Eu fico logo nervoso , trava tudo. Ai todo mundo fica mangando . Lá na igreja num mangam num mangam (+) não.
11	Ah, você também lê alto na igreja?	

Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
18	... Um dia assim, na escola, assim ai eles começa:: a professora pedia:: pra:: ler uns textos e eu dizia pra ela que não queria ler. Ai, eu comecei a (++) me tocar disso ai, né? Poxa, eu sou gago e isso é tão chato, né? Isso começou a f::icar até meio:: insuportável, sabe? ...
21	... Sei. Mas você conseguia não deixar de ler os textos que a professora pedia na escola?
22	Pior que não, assim era muito ruim. Meus colegas mangavam assim porque eu gaguejava e a professora dizia pra ter calma, mas eu gaguejo (++) muito lendo. ...

Segundo Azevedo (2000:36), o discurso autoritário dos pais (fale direito, fale com calma...), frente à freqüente disfluência do filho, pode desencadear a gagueira propriamente dita, já que “o efeito do outro na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar, utilizar estratégias variadas...”, quer dizer, a criança pode se identificar como gaga.

Segundo Orlandi (1987:15-16), o discurso autoritário é aquele em que o emissor impõe um único sentido através de relações de poder. No discurso dos sujeitos Andrey e Sérgio há a presença de elementos autoritários, mas, neste caso, por parte dos professores, no ambiente escolar, local onde geralmente o indivíduo passa pelas primeiras experiências de leitura em voz alta. Esta autora classifica o discurso do professor como pedagógico e, na seqüência, autoritário, pois este assume o papel de alguém que sabe e que deve transmitir seu conhecimento para os alunos que devem aprender. Esta relação hierárquica é construída pela instituição escolar e mantida histórica e culturalmente em nossa sociedade (ORLANDI, 1987:29).

Em A-8 (“a professora disse que se eu treinar eu deixo de gaguejar”), a professora de Andrey vê a leitura como uma forma de treino para que deixe de gaguejar e, ao mesmo tempo, solicita para o mesmo “ler com calma e ler bem devagar”. No entanto, o próprio refere que ler significa um estado emocional oposto (“eu fico logo nervoso, trava tudo” - A-10). Sua solicitação, então, não o ajudaria, fazendo com que fique mais nervoso e interfira mais ainda no ato espontâneo da leitura. Sérgio também refere uma professora com atitude semelhante (“A professora dizia pra ter calma, mas eu gaguejo (++) muito lendo” - S-22).

Em ambos os casos está presente a ideologia de que ler bem é ler fluente, sem interrupções. Na instituição escolar, é o professor que, na interação com o aluno leitor, identifica **como** este está lendo, se obedece ao que a escola espera que seja uma leitura adequada. No caso do sujeito leitor com gagueira, este também se prende à forma de ler, além de interpretar antecipadamente a função do outro como avaliador.

Além disso, vale ressaltar que o ato de leitura para o sujeito que gagueja pode representar uma grande exposição de seu problema à classe, fazendo com que seja motivo de piadas dos colegas (“...tavam tudo dizendo que que que eu:: gagarejava, feito feito:: galinha.” - A-6; “Meus colegas mangavam assim porque eu gaguejava...” - S-22). Assim, o ato de ler para Andrey e Sérgio representa algo negativo, em que haverá gagueira e o outro demonstrará uma reação negativa, não o aceitando como bom leitor. Apesar dos sujeitos não lembrarem das primeiras experiências de leitura em voz alta pode-se inferir que a formação de leitor gago foi resultante destes tipos de experiências escolares, onde suas leituras também podem ter sido associadas à cobranças e interpretadas como gagueira.

As próprias atividades de ler em voz alta na escola determinaram a conscientização de Sérgio de que é gago (S-18), talvez devido à grande exposição nas aulas, das quais não gostava: “... a professora pedia:: pra:: ler uns textos e eu dizia pra ela que não queria ler. Eu comecei a (++) me tocar disso ai, né? Poxa, eu sou gago e isso é tão chato, né?” Portanto, para estes sujeitos a leitura em voz alta passa a ser associada a algo negativo, em que será avaliado e os “chamam” para ocuparem a posição de leitor gago. Assim, Andrey, mesmo afirmando que na igreja as pessoas não mangam, que o respeitam (A-10 e A-12), não deixa de gaguejar durante a leitura em voz alta, pois, nesta posição, sua identidade já foi formada e sua interpretação antecipada do outro já o coloca como seu avaliador. Além disso, assim como os sujeitos do grupo 1, Andrey e Sérgio, ao falarem de suas leituras, dão quase nenhuma atenção à compreensão/interpretação do texto, valorizando sempre a forma em que o mesmo é lido, assim como o faz o ensino tradicional.

A seguir, apresento recortes discursivos que levam à análise do que o sujeito com gagueira acredita ser gerador desta durante a leitura.

	Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
25	... O que você acha que o faz gaguejar na leitura?	
26		É que a minha língua prende, eu tento parar, mas não consigo. ...
29	... Mas quando você lê sozinho ou em coro você não gagueja.	
30		Ah, não sei. Acho que que não vai ter ninguém pra ver. ...
31	O que você pensou antes de ler este texto pra mim? O que passou pela sua cabeça?	
32		Que eu que eu ia gaguejar. Toda vez é isso mesmo.
33	E você tenta evitar gaguejar na hora de ler?	
34		Tento.
35	O que você faz para evitar?	
36		Eu eu tento ler com mais força.

37	E adianta?	
38		Não. Faz é balançar mais meu meu queixo .

	Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
39		Quando eu (+) leio pra mim mesmo é tudo bom, eu (++) nem me preocupo e quando:: assim já vo vo vou ler pra pessoas eu fico desesperado, já sei que vou gaguejar. Tem umas letras assim “pr”, “br”, “tr” de encontro, sabe? Que nelas, assim, aí prende mesmo.
40	Por que você acha que gagueja quando lê?	
41		Ah, num sei não...eu:: já sei e pronto. Quando já sabia que a professora ia pedir pra lê eu eu eu já ficava assim preocupado , (+) desesperado. ...
42		... Eu j::á vi que num adianta treinar a leitura não. Por mais por mais que:: que eu tente ficar assim mais calmo, ler direito, sabe?Eu travo tudo, não tem tem jeito não. ...

Azevedo & Freire (2001:152) verificaram que o sujeitos com gagueira têm uma idéia errônea do que gera a mesma (lugar da gagueira): afirmam ser algo que acontece no seu próprio corpo (tensão), ou algo que se dá na língua (crença na incapacidade de produzir determinadas fonemas, palavras... sem gaguejar), ou, por fim, vêem o outro como determinante.

Em A-26, observa-se que Andrey aponta a tensão específica em um órgão fonoarticulatório: “a minha língua prende”, como responsável por sua gagueira. No entanto, na tentativa de fazê-lo perceber além do sintoma (tensão), lembrei-lhe de que há certos momentos de leitura em que não gagueja (lendo sozinho, em coro...). Ora, e por que será que nestes “a língua não prende”? (F-29) No entanto, A. utiliza um segundo argumento: o outro (“Acho que que não vai ter ninguém pra ver” – A-30). Se a “ausência” deste, em seu discurso, é justificativa para quando não gagueja na leitura, pode-se pensar que a sua presença gera a gagueira neste tipo de evento lingüístico, acredita que o influencia.

Tanto Andrey como Sérgio, do lugar de leitor gago, mesmo antes de começarem a ler, já se identificam com a sua posição discursiva de leitor gago e antecipam a sua gagueira (“...eu ia gaguejar. Toda vez é isso mesmo.” - A-32; “Quando já sabia que a professora ia pedir pra lê eu eu eu já ficava assim **preocupado**, (+) desesperado.” - S-41). No entanto, não percebem que a própria antecipação que fazem de si, do outro e da situação é o que a determina, é o que os coloca como sujeito leitor gago.

Para Sérgio, além do outro, que é sinônimo de desespero, certos aspectos da língua são colocados como geradores de sua gagueira na leitura: “Tem umas letras assim “pr”, “br”, “tr” de encontro, sabe? Que nelas, assim, aí prende mesmo” (S-39). Apesar de Sérgio identificar a dificuldade em produzir os encontros consonantais, em seu próprio discurso emite as palavras “letras”, “encontro” que possuem o “tr” e foram pronunciadas sem gagueira. No entanto, o mesmo não

percebe isso, prendendo-se fielmente a sua justificativa, o que deve fazer com que realmente, ao aparecerem estas letras no texto, seu esforço para ler seja aumentado devido a sua crença.

Forma-se, então, o círculo vicioso em que o sujeito tem a crença de que é incapaz de ler sem gaguejar em determinadas situações de leitura, antecipa que vai gaguejar antes de ler, tenta evitar a gagueira (esforço motor, uso de truques...) e, assim, gagueja.

As tentativas de evitar a gagueira estão presentes no discurso de Andrey e Sérgio: fazer esforço, treinar a leitura, ficar calmo (A-36;S-42). Todas percebidas pelos sujeitos, como agravantes do problema (“Faz é balançar mais meu meu queixo” - A-38; “Por mais que:: que eu tente ficar assim mais calmo, ler direito, sabe? Eu travo tudo, não tem jeito não.” - S-42). O que já representa um passo para a eliminação das mesmas.

Estabelecendo uma comparação entre o que gera a gagueira na linguagem oral e o que a gera na leitura para estes sujeitos, verifica-se que a mudança de evento lingüístico (fala/leitura) não fez diferença, já que as crenças se mantiveram nas duas.

Passo a discutir agora, os momentos de fluência na leitura apresentados pelos sujeitos deste grupo:

	Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
52		... Eu acho que que:: se fosse lê sozinho também não ia gaguejar não.
53	Por que você acha isso?	
54		Não vai ter ninguém olhando.

	Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
60	Mas porque você gagueja lendo alto, mas se for em coro não gagueja?	
61		Ah, sei lá. Eu sei eu sei que que ninguém me escuta, né?É mais mais fácil.

Assim como na linguagem oral, para Andrey e Sérgio, durante a leitura há momentos de gagueira e há momentos de fluência: ler cantando, ler sozinho, ler em coro. O que aponta para mais um argumento de que a gagueira consiste em um problema discursivo, uma patologia que depende da “análise” que o sujeito faz das condições de produção do seu discurso (Quem lê? Para quem lê? Onde lê? que imagem se fazem leitor e ouvinte? Qual é o lugar a eles atribuído no sistema de representações sociais?) para o aparecimento de sua sintomatologia.

Nas situações de leitura em coro, Sérgio acredita que a sobreposição de vozes irá mascarar a dele, o que abre a possibilidade de que ninguém o escutará e, portanto, não poderá avaliá-lo (“...eu sei que que ninguém me escuta, né?É mais mais fácil.” - S-61). A presença do outro (avaliador) também é relatada por Andrey quando afirma que lendo sozinho não haverá gagueira porque “**Não**

vai ter ninguém olhando” (A-54). Para os leitores gagos, é como se as avaliações de leitura, instituídas pela escola, fossem marcadas ideologicamente nesta posição discursiva, refletindo-se sempre em seus discursos (leituras), mesmo fora do âmbito escolar. Portanto, quando julgarem não haver avaliação, a situação será sempre de fluência na leitura.

Os espaços discursivos em que irá ocorrer gagueira na leitura e em que haverá fluência já estão bem demarcados pelo sujeito leitor gago, representa uma regularidade, uma certeza. Vale salientar que a regularidade existe em cada sujeito, não sendo possível listar os momentos de fluência na leitura dos sujeitos leitores com gagueira, em busca de uma descrição padrão — ver lista de Blodstein *apud* Jakubovicz (1997a:39) —, já que se trata de uma singular e heterogênea constituição.

3.3. Análise do discurso de sujeitos que gaguejam predominantemente na leitura

Uma possibilidade para a origem da gagueira na leitura, já delineada na análise do grupo 2, coloca o ambiente escolar associado ao discurso pedagógico autoritário como um possível desencadeador da gagueira na leitura (da formação da identidade de leitor gago). No discurso dos sujeitos do terceiro grupo, algo a mais se revela:

Fonoaudióloga (F)	Paula (P)
17 ... E como você vê a atividade de leitura em voz alta?	
18	Olha, era uma obrigação do aluno, né? E não era porque eu gaguejava que iria deixar de ler. Tinha que fazer. Eu odiava, mas tinha que fazer. ...
23 ... E você só era solicitada para ler em voz alta na escola?	
24	Era e em casa também. O pai mandava sempre lê alguma coisa. “Ah, lê esse jornal aqui pra mim”.
25 Sua família sempre pediu pra você ler?	
26	É, desde criança, mas sem nenhuma cobrança. Ele sempre pedia.
27 E você via isso como?	
28	É ruim, né? Porque eu gaguejava e ele não reclamava, mas eu via que ele não gostava.
29 Ele pedia aos seus irmãos também pra ler?	
30	Não. Só eu. Acho que ele achava que eu ia treinar mais, né? Pra gaguejar menos. ...

Fonoaudióloga (F)	Maria (M)
34 ...Quando surgiu o problema da leitura?	
35	Ah, não lembro. Assim, faz muito tempo, né? Mas eu leio bem. ...
38 ... Você acha que a gagueira atrapalha sua leitura?	
39	Atrapalha, né? Eu leio bem, só às vezes eu gaguejo.
40 Tá. Você lembra das situações em que você era solicitada para ler em voz alta?	
41	Assim, na quinta série, primeira, sempre para o professor ver se a gente está lendo bem. ...
50 ... Você teve facilidade pra aprender a ler?	

51	Eu ficava feliz quando lia bem. Minha avó ((chama a mãe de avó)) sempre ajudou nisso. É que ela valoriza muito a pessoa ler, escrever bem. Ela é professora e sempre insistiu pra gente tirar notas boas, fazer tudo certo porque é importante.
52 Como ela te ajudava?	
53	Ah, assim mandando ler, fazer redação, cópia. Quando a gente saía na rua ela mandava ler as placas.
54 E como era sua leitura nesta época? Você gostava?	
55	Ah, eu ficava feliz quando eu lia bem.
56 E quando não lia bem?	
57	Tinha que consertar, né?
58 Você acha que havia uma cobrança de sua família para ler bem?	
59	Não. Ela ((a mãe)) ajudava, né? Pra que eu melhorasse cada vez mais. Ela é bem rígida, mas pra eu melhorar. Eu lembro na tabuada mesmo que eu era ruim, ela mandava eu ficar lendo várias vezes todas as multiplicações para treinar e eu ficava muito nervosa. Ela chegava a perder a paciência, gritava, brigava.
60 Mas por quê?	
61	Acho que é porque eu gaguejava. Eu ficava muito nervosa. Ela até às vezes me dava maracujina pra eu me acalmar. ...

Os sujeitos que gaguejam predominantemente durante o ato de ler também referem experiências negativas de leitura em voz alta na escola, com função avaliadora (“...sempre para o professor ver se a gente está lendo bem.” - M-41) e, por isso, considerada obrigatória: “Tinha que fazer. Eu odiava, mas tinha que fazer” (P-18). No entanto, no discurso destes sujeitos aparece um diferencial, já que não é o professor quem aparece como marcante nas situações de leitura. Estas aconteciam também e mais significativas no ambiente familiar. Um membro da família assume o papel de avaliar a leitura do sujeito.

Nas experiências de leitura de Paula era o pai que lhe pedia para ler, o que, segundo ela, era feito com o objetivo de treinar para que gaguejasse menos (P-30). No entanto, o efeito é contrário, já que a gagueira não representa uma dificuldade articulatória que, se exercitada, melhorará. O conhecimento empírico de seu pai pode ter desencadeado sua crença na incapacidade de ler sem gaguejar. Apesar de Paula referir que nesta prática de leitura familiar não havia cobrança (“Ele sempre pedia.”, “...mas sem nenhuma cobrança.” - P-26), logo em seguida ela afirma “ele não reclamava, mas eu via que ele não gostava” (P-28). O discurso autoritário do pai, mesmo que não emitido, estava implícito. Talvez sua expressão facial já “dizia” tudo, já significava para Paula.

Já a mãe de Maria, pelo grande valor que dá à instrução escolar (é professora), exigia da filha que sempre tirasse notas boas e, dentre estes desempenhos, incluía-se ler bem na perspectiva da decodificação. Assim, a leitura de M. era cobrada sempre que havia uma oportunidade e, se não obtivesse êxito, “tinha que consertar” (M-57). A preocupação de Maria com sua leitura revela-se a partir de suas reafirmações de que lê bem (“Mas eu leio bem.” - M-35; “Eu leio bem, só às vezes eu gaguejo.” - M-39), sendo justamente o que sua mãe lhe cobrou através de discursos autoritários: “Ela chegava a perder a paciência, gritava, brigava.”(M59); “Ela até às vezes me dava maracujina pra eu me acalmar” (M-61). Parece-me que diante da frustração de que sua filha não apresentava a leitura como esperava, a mãe a fazia treinar em casa cada vez mais, na tentativa de solucionar o problema. Neste caso, pode-se pensar na possibilidade de que a constituição de leitor gago nos sujeitos deste grupo pode ter sido desencadeada no ambiente familiar ou principalmente neste.

Assim, formada a identidade de leitor gago, os sujeitos criam hipóteses do que pode estar fazendo com que gagueje na leitura (lugar da gagueira):

Fonoaudióloga (F)	Paula (P)
62	... Por exemplo, eu tô lendo um texto, né? Ai tem aquelas palavras que não sai. É inevitável. Eu quero ler, mas não sai.
63 Que palavras são essas?	
64	Por exemplo, são aquelas palavras com “pr”, “cl”, é:: “cr”, essas palavras que sempre tem o “r”.
65 São letras em que você tem a certeza: “quando eu lê palavras com estas letras vou gaguejar”?	
66	Isso. Eu penso que vou gaguejar porque vou mesmo.
67 Mas na linguagem oral você gagueja nestas palavras?	
68	Por exemplo, hum é:: assim em poucos momentos eu gaguejo. E ai a dificuldade nas palavras aparece. É que tem vezes em que a gente se sente bem com as pessoas, se sente à vontade, né? Tem gente que dá

73	... O que é que passa pela sua cabeça se eu dissesse assim: "leia esse texto aqui"?	aquela liberdade de você falar. ...
74		Ai, eu vou gaguejar, né? Vem logo aquele nervosismo, né? De que não vou conseguir, mas mesmo assim eu não deixo de ler. ...
77	... Você usa algum truque para evitar gaguejar na leitura?	
78		Sim, eu faço assim, por exemplo, se tivesse uma palavra que eu ia gaguejar, por exemplo, "gagueira". Não essa palavra não. Vamos ver a palavra "estão", eu ia eu ia, não, "então", eu ia gaguejar, né? Ai eu já colocava outra palavra que tem o mesmo significado dessa palavra, por exemplo, "portanto". Ou, então, eu pulava a palavra. ...

	Fonoaudióloga (F)	Maria (M)
79	...Há ocasiões hoje em que você tem a certeza de que vai gaguejar na leitura?	
80		(+) Só Se fosse pra ler pra sala de aula. Pra todo mundo ouvir. Mas quando o professor pede para fazer um trabalho a gente se reúne assim em grupo com os colegas e a gente combina de cada um ler uma parte do texto,nessa hora eu leio bem.
81	Porque você lê bem para os amigos em um grupo, mas acha que não irá ler bem para a turma?	
82		Porque meus colegas não sabem que eu gaguejo ai não me preocupo, já se for pra turma eu já fico nervosa e tensa.
83	Mas os seus colegas não são da turma? Alguém da turma sabe que você gagueja?	
84		(++) Não. Ah, não sei o que acontece.
85	É. Precisamos entender o que ocorre, né? Quando você leu este texto aqui você notou que falou algumas palavras que não tinham no texto?	
86		Não. É? ...

91	... Quando você faz aquelas pausas, é para ler em silêncio antes o que você vai ler em voz alta? ((durante a leitura do texto, M. apresenta grandes bloqueios, colocando, inclusive, a mão no pescoço, que apresenta um foco de tensão, além do esforço nos órgãos fonoarticulatórios))
92	Não. Eu fico esperando sair, pra sair bem. ...
95	... Por que antes de ler já se preocupar?
96	É uma dificuldade que às vezes tenho. Se tiver, por exemplo, palavras que começam por “p”, “s” aí é que não sai.

97	Ué, mas você me disse em outra sessão que às vezes quando o alô no telefone não quer sair você diz “sim”, que começa por “s”. Você consegue falar o “s” e o “p” sem gaguejar?
98	Ah, consigo, sei lá o que é isso. ...

Paula acredita que os encontros consonantais³⁸ representam uma dificuldade, fazem com que gagueje na leitura. Na linguagem oral os emite sem problemas, mas nos raros momentos em que gagueja, refere que a dificuldade nas palavras aparecem (“tem aquelas palavras que não sai. É inevitável” - P-62; “são aquelas palavras com ‘pr’, ‘cl” – P-64). Além disso, enquanto na leitura sempre haverá gagueira quando tiver um outro para avaliá-la, na fala é necessário um outro específico: “Tem gente que dá aquela liberdade de você falar” (P-68). O outro é interpretado por ela como alguém que a permite falar sem gaguejar ou não. Há, portanto, uma dissonância entre o que crê que a faz gaguejar na fala e na leitura em relação ao papel do outro.

Maria também crê que determinados aspectos da língua a fazem gaguejar na leitura: “palavras que começam por “p”, “s” aí é que não sai” (M-96). No entanto, em outra sessão em que discutíamos sobre sua dificuldade ao telefone, M. afirmou que, quando não consegue dizer o “alô”, troca-o por “sim”³⁹, que começa com “s”. Relembro este fato para ela (F-97), com o intuito de fazê-la perceber que a sua gagueira, na verdade, não seria determinada por uma dificuldade na palavra, mas pela posição discursiva que assume como incapaz de falar/ler sem gaguejar e também pela posição discursiva que interpreta do outro como seu avaliador, já localizadas historicamente e mantida por um saber que antecipa.

³⁸ Em certos estudos longitudinais sobre desenvolvimento da linguagem oral, os encontros consonantais aparecem como sendo de aquisição tardia no discurso da criança aprendiz;

³⁹ Sobre este aspecto, Azevedo (2000:103) afirma que, nos discursos dos sujeitos estudados, “há algo que deve ser colocado no lugar do erro iminente (previsto e certo)..antes que ganhe visibilidade na interpretação...”.

Ao colocar o outro como gerador de sua gagueira na leitura, Maria se contradiz, já que afirma que gaguejaria se fosse ler para a turma (M-80), mas quando lê para os colegas em um trabalho em grupo não haveria gagueira, “porque meus colegas não sabem que eu gaguejo ai não me preocupo” (M-82). No entanto, coloco para ela que os colegas fazem parte da turma (F-83), o que derruba a sua hipótese, mas ela não consegue perceber ainda que a presença da gagueira ou não em sua leitura depende da interpretação/antecipação que faz de si, do outro, da situação: “Ah, não sei o que acontece” (M-84).

A preocupação de que vai gaguejar na leitura mesmo antes de ler, presente também no discurso de Paula (“Vem logo aquele nervosismo, né? De que não vou conseguir...” - P-74), revela que o sujeito já ocupa sua posição discursiva como leitor gago pelas antecipações que faz, que está ligada diretamente à memória dos sentidos, constituída nas relações interacionais de leitura iniciais. Forma-se, então, o círculo vicioso, já citado na análise do grupo 2: o sujeito tem a crença de que é incapaz de ler sem gaguejar em determinadas situações de leitura, antecipa que vai gaguejar antes de ler, tentará evitar a gagueira (esforço motor, uso de truques...) e, assim, gagueja.

Várias tentativas de evitar a gagueira são realizadas por Paula e Maria. Enquanto Paula tem a consciência do truque que utiliza: trocar palavras que acredita que vai gaguejar por seus sinônimos (P-78), Maria, inconscientemente, insere palavras durante a leitura que não pertencem ao texto (F-85;M-86). O uso de truques para evitar a gagueira surge a partir da necessidade do indivíduo de lidar com as dificuldades que se apresentam. O seu principal objetivo é não gaguejar. Maria realiza, ainda, um grande esforço motor com este intuito, mas o próprio esforço é o bloqueio, é a gagueira que cria. É influenciada pela ideologia de que deve ler bem — “fico esperando sair, pra sair bem” (M-92).

A seguir, o discurso de Paula e Maria referentes às situações de leitura em que são fluentes:

Fonoaudióloga (F)		Paula (P)
100	... Como foi a sua leitura quando lemos esse texto aqui juntas, ao mesmo tempo?	
101		Ah, eu li normal, ótimo.
102	Mas e quando eu parei de ler no meio do texto e deixei você continuar?	
103		Ai eu gaguejei porque você ficou me olhando ler. ...

Fonoaudióloga (F)		Maria (M)
104	Tem momentos em que você lê sem gaguejar, sem se preocupar ou ficar com vergonha?	
105		(++) Quando eu leio só. Também tem vezes que eu leio pros meus priminhos, conto assim estória e não gaguejo. Eu leio muito bem.

Durante a terapia, foi proposto a Paula a leitura de um texto em voz alta e em coro. Sua própria avaliação indicou que sua leitura em coro foi sem gagueira (“Ah eu li normal, ótimo.”- P-101), no entanto, deixei de ler de repente e automaticamente as condições de produção de leitura para ela mudaram, fazendo com que se colocasse como leitora que gagueja. A presença de alguém que interpreta como avaliador fez com que trocasse imediatamente de posição discursiva: “eu gaguejei porque você ficou me olhando ler” (P-103).

“Quando eu leio só. Também tem vezes que eu leio pros meus priminhos, conto assim estória e não gaguejo. **Eu leio muito bem**” (M-105). Maria é influenciada pela ideologia de que ler bem é decodificar adequadamente o texto. Em nenhum momento, tanto Maria quanto Paula, demonstram qualquer preocupação com a leitura como construção de sentido. O recorte discursivo de Maria (M-105) parece indicar ainda que a mesma usa seus momentos de fluência na leitura para reafirmar o que já consegue, o que sempre busca e o que não acredita que pode: **ler bem**. Assim, o ato de ler se resume a **ler bem** em determinadas práticas de leitura e tentativas de **ler bem** em outras, visando sempre uma boa decodificação.

A fluência nestas situações — ler em coro o mesmo material, ler sozinho, ler para crianças — são justificadas pela quebra no círculo vicioso que determina a gagueira na leitura, já que ou não há o outro (para quem lê?) ou este não é interpretado pelo sujeito como avaliador (no caso de crianças) de sua disfluência.

Enfim, a gagueira é um problema discursivo, pois depende das condições de produção e dos fatores histórico-ideológicos (formação discursiva, formação ideológica). A relação entre o sujeito com gagueira e a leitura, portanto, irá depender de como o sujeito se identifica em sua posição de leitor: gago ou fluente?

“No primeiro dia que eu vim aqui com minha mãe, você pediu pra eu ler o menino maluquinho e antigamente minha disfluência vinha. Era pavoroso porque:: toda hora eu pensava que ia gaguejar. Eu lia péssimo, tinha muitos momentos de disfluência. eu lia um pouquinho e ai bloqueava, lia um pouquinho e ai bloqueava, o queixo balançava, a língua prendia... Hoje quando pedem pra ler na escola ou na igreja eu digo ‘que bom!’ Meu problema evaporou, queimou. Agora eu leio e não sinto medo.”
(Relato de Andrey, um dos sujeitos desta pesquisa, sobre sua leitura após o tratamento fonoaudiológico)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas lingüísticas pouco têm se aproximado das patologias da linguagem, com exceção da área da neurolingüística. Em geral, as aproximações feitas tendem a ser realizadas por pesquisadores que não são lingüistas em suas formações originárias. No entanto, os empréstimos da Fonoaudiologia à Lingüística têm sido mais freqüentes. Nada a admirar, uma vez que, sob a égide do Estruturalismo, a Lingüística chegou a ser considerada ciência piloto no campo dos estudos humanos e sociais.

Mas no caso específico deste trabalho, o estudo da linguagem patológica, particularmente, da gagueira, foi construído em novas bases, a partir da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa. No primeiro capítulo desta pesquisa, pôde-se verificar que a literatura brasileira sobre este distúrbio da linguagem a apresenta sobre diferentes perspectivas. Uma delas — Azevedo (2000) —

aproxima-se da Lingüística, entre outros motivos, por esta área científica fornecer-lhe como base uma concepção de linguagem como atividade sócio-histórica, práxis social, a partir da consideração do lingüístico e do extralingüístico (histórico-ideológico) que o determina, permitindo-lhe teorizar sobre a gagueira a partir da prática clínica. Assim, foi no bojo deste pensamento que se tentou conduzir esta dissertação, que teve como objetivo problematizar uma peculiaridade do sujeito com gagueira ainda não teorizada na Fonoaudiologia: sua relação com a leitura.

Neste trabalho, pôde-se observar que esta é uma relação variável, já que dentre os sujeitos com gagueira estudados havia aqueles que não gaguejavam na leitura, aqueles que gaguejavam tanto na linguagem oral quanto lendo e, ainda, os que gaguejavam predominantemente durante o ato de ler. Assim, estes foram divididos em três grupos, respectivamente.

A partir da análise do discurso destes sujeitos, alguns pontos importantes foram encontrados, revelando uma maior compreensão do objeto em questão:

- **A representação que o sujeito com gagueira faz sobre o ato de ler** depende de como foi formada sua identidade de leitor, determinada pela presença marcante da ideologia comportamental de que ler bem é decodificar adequadamente o texto.

“... eu era o que lia melhor. É que eu sempre li muito. Sempre gostei” (R-68).

“... a professora pedia:: pra ler uns textos e eu dizia pra ela que não queria ler. Eu comecei a (++) me tocar disso ai, né? Poxa, eu sou gago e isso é tão chato, né?” (S-18).

- **Os espaços discursivos nos quais irá ocorrer gagueira ou fluência na leitura** já estão bem demarcados pelo sujeito leitor com gagueira, representando uma regularidade singular, uma certeza. Nestes, aparece também o papel, atribuído antecipadamente ao outro, de avaliador de sua leitura:

“Quando eu (+) leio pra mim mesmo é tudo bom, eu (++) nem me preocupo e quando:: assim já vo vo vou ler pra pessoas eu fico desesperado, já sei que vou gaguejar”(S-39).

- **Uma possibilidade de origem da gagueira na leitura:** as situações de fala e leitura, apesar de serem eventos lingüísticos diferentes, sofrem as mesmas determinações, a partir da noção de discurso. Assim, a posição discursiva “cristalizada” em que o sujeito se identifica como gago pode se constituir igualmente na linguagem oral, na leitura ou em outra situação específica, o que irá depender de suas primeiras experiências discursivas em cada uma destas situações.

O discurso pedagógico autoritário, se presente nas práticas iniciais de leitura do sujeito, pode ser considerado um fator desencadeante da formação da identidade de leitor gago, pois permite a manutenção desta possibilidade.

Influenciadas pela ideologia, instituída pela escola, de que ler bem é decodificar o texto corretamente, fluentemente, as experiências de leitura passam a ser sinônimo de cobranças, onde o outro assume a função de sempre avaliar sua leitura, de sempre avaliá-lo como leitor gago, já que seu discurso é determinado pelas condições de produção (Quem lê? Para quem lê? Onde lê? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem?).

Assim, forma-se um círculo vicioso: em que o sujeito irá antecipar sua gagueira antes mesmo de ler, antecipar a interpretação que o outro fará de si como leitor gago, graças à sua identidade formada neste papel social, tentará evitar a gagueira (esforço motor, uso de truques...) e gagueja. A possibilidade do sujeito assumir a posição discursiva como alguém que gagueja é garantida pela memória discursiva (interdiscurso).

- **Uma peculiaridade na possibilidade de origem da gagueira na leitura:** nos sujeitos que gaguejam predominantemente na leitura não é o professor que aparece como marcante durante o ato de ler. As experiências de leitura aconteciam também e mais significativas no ambiente familiar, mantendo-se o discurso autoritário;
- **O lugar da gagueira na leitura:** os sujeitos que gaguejam tanto na linguagem oral quanto na leitura, diante da não compreensão do que gera sua gagueira, criam hipóteses para justificá-la. Estas são as mesmas apontadas por Azevedo (2000:37): uma peculiaridade da língua, o outro ou algo que se dá no corpo. Nestes sujeitos, as mesmas crenças sobre o que gera a sua gagueira na linguagem oral são mantidas na leitura. O que não ocorreu nos sujeitos que gaguejam predominantemente durante o ato de ler;
- **Tentativas de evitar a gagueira na leitura:** na certeza da presença da gagueira, mesmo antes de ler, o sujeito leitor gago busca evitá-la, para impedir a sua visibilidade pelo outro. Assim, surgem os truques como sintomas, que agravam mais ainda sua gagueira e a crença de que é incapaz de ler sem gaguejar: inclusão de palavras que não pertencem ao texto, troca de palavras do texto por seus sinônimos, uso de esforço motor, tentativas de ficar calmo...;
- **Momentos de fluência na leitura do sujeito leitor gago:** ler em coro o mesmo texto, ler cantando, ler sozinho, ler para crianças foram possibilidades de não gagueira apontadas pelos sujeitos, que podem ser justificadas pela quebra no círculo vicioso que determina a

gagueira na leitura, já que ou não há o outro ou este não é interpretado pelo sujeito como avaliador (no caso de crianças, por exemplo) de sua disfluência.

Assim, entender a leitura como um processo de construção de sentido permitiu uma maior compreensão da relação entre o sujeito com gagueira e a leitura (como um processo discursivo) e, conseqüentemente, sobre o objeto gagueira. Quer dizer, o que ocorre na prática (no uso) revelou-se a partir de uma teoria que a considera, a do discurso. A abordagem tradicional de leitura, então, pode ser associada à concepção de linguagem estruturalista, já que privilegia apenas o código e os processos de codificação de fonemas em grafemas (produção textual) e de decodificação de grafemas em fonemas (leitura).

Para finalizar, no encontro entre a Fonoaudiologia e a Lingüística revela-se, principalmente, a contribuição social que a interseção entre ciências pode oferecer. Para a continuidade deste estudo, sugere-se a análise do discurso do leitor gago quando a sua história de leitura na escola, por exemplo, não está marcada pela concepção de decodificação. Ou seja, quando as práticas de leitura escolar ocorrem na direção da interpretação do texto, tratamento das inferências, busca da intertextualidade, entre outros aspectos de relevância para a construção do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editora Presença, 1974.

ACKERMAN, N. W. *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ADAMS, M.R. & RAMIG, P. Vocal characteristics of normal speakers and stutterers during choral reading. *J Speech Hear Res.* 20(3):475-484, 1977.

ANDRADE, C.R.F.de. *Diagnóstico e intervenção precoce no tratamento das gagueiras infantis*. São Paulo: Pró-Fono, 1999.

_____. Processamento da fala: aspectos da fluência. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 12(1):69-71, 2000(a).

_____. Protocolo para avaliação da fluência da fala. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 12(2):131-134, 2000(b).

_____. A história natural da gagueira: estudo dos 0 aos 24 meses de vida. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 12(1):60-68, 2000(c).

AZEVEDO, N. P. da S. G.. *Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua*. Dissertação de Mestrado (Fonoaudiologia), PUC-SP, 2000.

AZEVEDO, N.P. & FREIRE, R.M. Trajetórias de silenciamento e aprisionamento na língua: o sujeito, a gagueira e o outro. *In: FRIEDMAN, S. & CUNHA, M.C. (orgs). Gagueira e subjetividade: possibilidades de tratamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

BARBOSA, L.M.G; SCHIEFER, A.M., CHIARI, B.M. Gagueira: a manifestação do preconceito em estudantes de Fonoaudiologia. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 5 (1):3-7, 1993.

BARROS, D. L. P. de. Estudos do texto e do discurso no Brasil. *DELTA*, 15 (especial):183-199.

BARROS, P.M.F.de. *Transição de paradigmas em fonoaudiologia*. Dissertação de Mestrado (Fonoaudiologia), PUC-SP, 2000.

BLOOD, G.W. & HOOD, S.B. Elementary school-aged stutterers' disfluências during oral reading and spontaneous speech. *Journal of Fluency Disorders*. 3(3):155-165, 1978.

BOBRICK, B. *Knotted tongues: stuttering in history and the quest for a cure*. New York: Simon & Schuster, 1995.

BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

CAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In: ROJO, R. (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CALAIS, L.L.; JORGE, T.M.; PINHEIRO-CRENITTE, P.A. Conhecimento dos professores do ensino fundamental sobre a gagueira. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 14 (1):23-30, 2002.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987 (Coleção Primeiros Passos).

CHIQUETO, M.M. Reflexões sobre a gagueira: concepções e atitudes dos professores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo, 8 (1): 13-18, 1996.

CUNHA, M.C.; GOMES, R.E.O. Fonoaudiologia e psicanálise: uma reflexão sobre a gagueira e o inconsciente. *In: PASSOS, M.C.(org.) Fonoaudiologia: recriando seus sentidos*. São Paulo: Plexus, 1996.

FADIMAN, J. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra, 1982.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.. [1984] *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Trad. De Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992 (Biblioteca da Educação, Série 8, Atualidades em educação, vol.2).

FRIEDMAN, S. *Gagueira: origem e tratamento*. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *A construção do personagem bom falante*. São Paulo: Summus, 1993.

_____. Reflexões sobre a natureza e o tratamento da gagueira. *In: PASSOS, M.C. (org.). Fonoaudiologia: recriando seus sentidos*. São Paulo: Plexus Editora, 1996.

_____. Gagueira. *In: LOPES FILHO, O.de C. (org.). Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

_____. O caso de Amadeu. *In: FRIEDMAN, S. & CUNHA, M.C. (orgs.). Gagueira e subjetividade: possibilidades de tratamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FREIRE, R.M. O diagnóstico nas alterações da linguagem infantil. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, 12(1):107-116, 2000.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. *In: ORLANDI, E.P. (org.). A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

JAKOBSON, R. [1954] Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *In Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAKUBOVICZ, R. [1980] *A gagueira: teoria e tratamento de adultos e crianças*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997(a).

_____. *Psicomotricidade, deficiência de audição, atraso de linguagem simples e gagueira infantil*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997(b).

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1962.

LEAL, M.V. *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, USP, São Paulo, 1999.

LEMOS, C. T. G.. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Trento, Itália, 1997.

_____. Interacionismo e aquisição de linguagem. *DELTA*. 2 (2):231-248, 1986.

_____. *Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões*. Anais do I Encontro de Aquisição de Linguagem. CEAAL, PUC-RS, 1989.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LIER-DE VITTO, M.F. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In LIER-DE VITTO, M.F. (org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, L.P. da M. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade:*

elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas,SP: Mercado das letras, 1998 (Letramento, Educação e Sociedade).

LUCIANO,D.T. *Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE, Recife, 2000.

LUNA, T.F. de, FRANCISCO, F.S., SANTOS, A. G. *et. al.* A desmistificação da gagueira na sociedade. *In: XIII Encontro Nacional de Estudantes de Fonoaudiologia, 2002, Recife. Anais ...* Recife:Editora Universitária, 2002.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. 1(1), 2002.

MEIRA, I. *Gagueira: do fato para o fenômeno*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Gagueira *In* GOLDFELD, M. (org). *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

MOTA, S.B.V. da. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de doutorado (Psicologia da Educação), PUC-SP, 1995.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In CASTRO, M.F.P. de C. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996a (Coleção Repertórios).

_____. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ :Vozes, 1996b.

_____. Identidade Lingüística escolar. In SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas,SP: Mercado das letras, 1998 (Letramento, Educação e Sociedade).

_____. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V.H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: 1999 (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, Michel [1969]. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. O dado *dado* e o dado **dado** (o dado em análise do discurso). In CASTRO, M.F.P. de C. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

RANGEL, E. Livro didático da língua portuguesa: *o retorno do recalcado*. In DIONÍSIO, A.M. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCARPA, Ester M. Sobre o sujeito fluente. *Cad. de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 29 (163 -184), 1995.

SILVEIRA, P.C.M.; CUNHA, D.A. da; FONTES, M.L. *et.al.* A importância da prevenção à gagueira nas escolas. *Revista Fono Atual*, 22(12-27), 2002.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WONG, C.Y. & BLOODSTEIN, O. Effect of adjacency on the distribution of new stutterings in two successive readings. *J Speech Hear Res.* 20(1):35-39, 1977.

ZACKIEWICZ, D.V.; ANDRADE, C.R.F. de. Seis parâmetros da fluência. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, (7): 59-64, 2000.

ANEXO 1 TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) Sr(a):

Esta pesquisa se propõe a realizar um estudo sobre a gagueira, culminando em uma dissertação de Mestrado em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco.

O objetivo do trabalho é analisar discursivamente a relação entre o sujeito com gagueira e a leitura.

Sua participação na pesquisa dar-se-á a partir da autorização de gravação das sessões fonoaudiológicas em fita magnética, que será posteriormente transcrita e analisada. Das sessões transcritas, serão selecionados recortes discursivos, que comporão o material da análise que norteará a pesquisa.

Em hipótese alguma, o(a) participante da pesquisa será identificado(a), sendo utilizado um nome fictício. A identificação será apenas de conhecimento do pesquisador, que nada revelará, por questões éticas.

O (A) participante fica livre para, em qualquer momento da realização da pesquisa, retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo.

Eu, _____, RG _____
_____, declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa com objetivos acadêmicos e concordo em colaborar, espontaneamente, autorizando a gravação, para posterior transcrição e análise, das sessões fonoaudiológicas das quais participo, uma vez que foi garantido o meu anonimato.

Recife, ____ de _____ de _____.

ANEXO 2

NOTAÇÕES GRÁFICAS DA TRANSCRIÇÃO DOS DISCURSOS

- 1)* Repetições - reduplicação da parte repetida;
- 2)* Pausas - (+) um + para cada 0.5 segundos, para pausas além de 1,5 segundos, indica-se o tempo;
- 3) * Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção - usa-se a grafia dos sons: eh, ah, oh, ahã...
- 4)* Dúvidas e suposições - (incompreensível) ou escrever entre parênteses o que achou que ouviu;
- 5)* Comentários do analista - (()) inserir comentário entre parênteses duplos;
- 6)* Indicação de transcrição parcial ou de eliminação - uso de ... (reticências) no início e no fim;
- 7) Bloqueio de som, acompanhado de tensão muscular - em negrito;
- 8) Prolongamento de qualquer som - : (dois pontos), podendo representar a duração do prolongamento através de sua repetição ::, :::, etc.

* Marcuschi (1997)

ANEXO 3
DISCURSO DOS SUJEITOS QUE GAGUEJAM NA LINGUAGEM
ORAL, MAS NÃO GAGUEJAM NA LEITURA⁴⁰

Fonoaudióloga (F)	Ítalo (I)
1 ... E na escola, como é?	
2	É: (++) é que eu:: assim no intervalo eu num eu num fico: é:: muito amigo não porque: quando: a pessoa erra na fala, né? Ai: ai ai eles gréa ((mangam)). Ai:: eu num gosto ai, oxe, isso num dá futuro não. Ai: eu:: pra evitar é melhor sair de perto deles. Eu: (+) fico só.
3 É só na escola que você se isola?	
4	É só na (+) escola que eu num gosto de tá falando com ninguém não.
5 E sua relação com os professores?	
6	Eu evito: falar com eles também.
7 <u>A sua queixa em relação à gagueira é apenas na fala ou ocorre na leitura também?</u>	
8	<u>É na fala só. ...</u>

Fonoaudióloga (F)	Ricardo (R)
9 ...	
10 <u>E na leitura, você tem alguma queixa?</u>	
11	<u>Em voz alta?</u>
12 <u>Sim</u>	
13	<u>Não. (+) Na leitura não. Quer ver? ((pega um</u>

⁴⁰ Os discursos sublinhados são aqueles que foram recortados para o capítulo de análise.

14 É mesmo. Você nem gaguejou. ...

Fonoaudióloga (F)	Ítalo (I)
15 <u>... Há alguma situação em que você é solicitado para ler em voz alta?</u>	
16	<u>Na escola sempre tem, né?</u>
17 Quando você lê em voz alta não tem problema?	
18	Tem bronca não.
19 Quando você vai ler você se preocupa se vai gaguejar?	
20	Eu não. Eu num leio:: lá (+) em voz alta não.
21 <u>Os professores nunca pediram para você ler em sala de aula?</u>	
22	<u>Eles pedem, mas eu não leio não.</u>
23 <u>Por que você não lê?</u>	
24	<u>É porque na hora eu fico eu fico nervoso.</u>
25 Mas você disse que não gagueja quando lê, não é?	
26	Não, mas eu: eu leio:: Eu leio pra eu somente. Eu:: gosto de ler pra eu mesmo.
27 Só lê pra você?	
28	E pro professor somente. Leio baixo.
29 Ah, você não lê pra turma, só lê para o professor?	
30	É.
31 E algum professor já repreendeu sua leitura?	
32	Não.
33 Então, você não lê para a turma só porque fica nervoso, não porque acha que vai gaguejar quando lê?	
34	É e porque eu num quero mermo lê pra nenhum não ((fala com raiva)).
35 Olha, no momento de leitura na sala não é uma ótima oportunidade para você mostrar sua capacidade? Mostrar também que não é toda hora que gagueja?	
36	O pior é que eu:: é que eu:: eu li já. Mas sendo que num que eu num gaguejei não.
37 Então? Não foi bom?	
38	Foi ((risos)). Foi bom, mas sei lá. Talvez eu:: leia de novo. Quando der coragem eu leio de novo.
39 Você tem vontade de ler na sala de aula?	
40	Eu tenho vontade de ler, mas (++) eu leio pra eu somente e para o professor.
41 Você pede para o professor: "Professor, eu quero ler só pra você"?	
42	É.
43 E a turma toda? Fica sem ouvir?	((risos))
44 Sempre foi assim? Quando você estava aprendendo a ler era assim também?	
45	<u>Acontece agora somente. Antes era normal. Eu ia pra:: pra frente da sala lê. Num tinha problema não.</u>
46 <u>Nesta época, algum professor ou os alunos repreendiam sua leitura?</u>	
47	<u>Eu num gaguejava não lendo na frente.</u>

48	E quando você falava?	
49		Ah, sempre tem gente que gréa, né?...
50	<u>... Por que de repente você resolveu deixar de ler pra turma?</u>	
51		<u>Por(+) motivo: de vergonha. A vergonha porque (+) eu:: eu eu penso assim: se eu gaguejar eles vão rir.</u>
52	<u>Mas você não me disse que quando lê não gagueja?</u>	
53		<u>Mas eu mas eu já: já penso em outro negócio.</u>
54	<u>Quando vai ler?</u>	
55		<u>É porque:: eu eu sei que eu lendo eu não (++) gaguejo.</u>
56	<u>Certo...</u>	<u>Isso ai já é certo já.</u>
57	<u>Isso já é certo: você não gagueja quando lê.</u>	
58		<u>É. Eu fico nervoso quando eu erro assim ai eles ai a turma lá tem uma reação.</u>
59	<u>Quando você diz erro quer dizer que você erra na leitura ou porque você gagueja na leitura?</u>	
60		<u>É erro de não saber ler direito como os outro. Eu já sei lê, sabe? Mas veja eu:: eu eu assim teve um um um certo tempo que eu: fiquei sem sem ir pra pra escola. Porque lá eu eu eu: tava tava sempre lendo, sempre estudando ai, por esse motivo de eu nunca mais ter lido eu acho que: que assim, né? Assim, faltou faltou é:: treinamento de:: leitura assim.</u>
61	<u>Ah...Mas quando você lê você compreende o texto?</u>	
62		<u>Compreendo...eu só não leio tão bem como os outros da mesma turma.</u>
63	<u>E você gosta de ler?</u>	
64		<u>Ah gosto. Eu fico lendo lendo em casa de vez em quando. É bom.</u>
65	Daí quando você voltou pra escola você resolveu deixar de ler não porque gaguejava, mas porque sua leitura não estava de acordo com o nível de leitura da turma?	
66		<u>É. Mas eu tô agora todo dia agora quando quando não tem nada pra fazer ai eu leio revistas, jornais....</u>

	Fonoaudióloga (F)	Ricardo (R)
67	<u>... E na época da escola? As professoras pediam para você ler em voz alta?</u>	
68		<u>Pediam. Eu lembro que (+) tinha uma que pedia sempre pra que eu fizesse:: (++) a leitura porque eu era o que lia melhor. É que eu sempre li muito. Sempre gostei. Na fono em que me tratei antes, havia bastante:: (+) trabalho assim com textos. Ela dizia para eu estender a minha calma da leitura para a fala.</u>
69	Então, na leitura sempre ocorria o contrário da fala: te elogiavam?	
70		É.
71	E na sua família você já precisou ler em voz alta em algum momento?	
72		Que eu me lembre não. Era s::ó na escola

73	<u>... Você gosta de ler?</u>	mesmo.
74		<u>Eu leio muito. Gosto muito de ler.</u>
75	Mas há momentos em que você lê em voz alta?	
76		Quando (+) eu vou apresentar um seminário (++) eu treino no meu quarto lendo várias vezes em voz alta pra fixar (++) o assunto. ...

	Fonoaudióloga (F)	Ítalo (I)
77	<u>... Bem, mas por que você não gagueja quando lê? Você não gagueja na fala?</u>	
78		<u>Ah, aí eu acho que que muda:: o ritmo da voz. Eu acho que é isso, né? Sei te dizer não. ...</u>

	Fonoaudióloga (F)	Ricardo (R)
79	<u>... Mas porque você não gagueja quando lê?</u>	
80		<u>(+) Acho que é porque:: eu fico calmo, tranqüilo,relaxado e por ser algo que eu gosto. Não sei, acho que é por isso.</u>
81	Antes de você ler em voz alta você se preocupa que vai gaguejar?	
82		Não.
83	E antes de falar, você se preocupa que vai gaguejar?	
84		Me preocupo. ...

ANEXO 4
DISCURSO DOS SUJEITOS QUE GAGUEJAM TANTO NA
LINGUAGEM ORAL, QUANTO NA LEITURA

Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
1 ... E essa dificuldade na leitura você tem desde quando?	
2	Sei lá. Eu:: sempre li assim.
3 Em casa alguém de sua família pedia pra você ler algo? Alguém cobrava sua leitura?	
4	Não. Mainha sempre:: sempre comprou gibi pra mim, mas eu sempre li s::ó pra mim.
5 <u>Me fala como é lá na sua escola. Você gosta de lá? Você se dá bem com os colegas da turma?</u>	
6	<u>Não. Meus colegas abusam muito de mim. Mas eu num é:: deixo barato não, eu dou logo porrada. Ontem mesmo, tavam tudo dizendo que que que eu:: gagarejava, feito feito:: galinha. Mas Mas mainha vai me tirar.</u>
7 <u>Que bom! Olha, mas alguma vez você teve que ler alto na sala de aula?</u>	
8	<u>Já. Sempre teve isso, né? A professora disse que se eu treinar eu eu deixo de gaguejar. Ela fica mandando eu eu ler com calma e ler bem devagar.</u>
9 <u>E você gosta de ler alto?</u>	
10	<u>Não. Eu fico logo nervoso, trava tudo. Ai todo mundo fica mangando. Lá na igreja num mangam num mangam (+) não.</u>
11 <u>Ah, você também lê alto na igreja?</u>	
12	<u>Eu eu:: sou coroinha de lá. Eu gaguejo lá, mas ninguém manga não. Me respeitam. ...</u>

Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
13 ... Como foi que você começou a perceber aos 13 anos que gaguejava?	
14	Ah, isso veio assim normalmente. Eu um dia, assim, eita parece que eu tô gago, eu tô gago, tal.
15 Foi você quem percebeu ou as pessoas do seu convívio viviam dizendo isso?	
16	Não, foi eu mesmo.
17 E as pessoas diziam algo em relação a isso?	
18	<u>Um dia assim, na escola, assim ai eles começa:: a professora pedia:: pra:: ler uns textos e eu dizia pra ela que não queria ler. Ai eu comecei a (++) me tocar disso ai, né? Poxa, eu sou gago e isso é tão chato, né? Isso começou a f::icar até meio:: insuportável, sabe?</u>
19 E em casa, alguém te pedia pra ler?	

20		Não. Que eu lembre é s::ó na escola mesmo.
21	<u>Sei. Mas você conseguia não deixar de ler os textos que a professora pedia na escola?</u>	
22		<u>Pior que não, assim era muito ruim. Meus colegas mangavam assim porque eu gaguejava e a professora dizia pra ter calma, mas eu gaguejo (++) muito lendo. ...</u>
23	... Mas hoje, em alguma situação, ainda te pedem para ler em voz alta?	
24		Diminuiu, né? Na universidade é raro o:: o:: professor pedir, né? Assim, mas quando leio trava e num sai nada. ...

	Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
25	<u>... O que você acha que o faz gaguejar na leitura?</u>	
26		<u>É que a minha língua prende, eu tento parar, mas não consigo.</u>
27	Na fala também é assim?	
28		É. ...
29	<u>... Mas quando você lê sozinho ou em coro você não gagueja.</u>	
30		<u>Ah, não sei. Acho que que não vai ter ninguém pra ver. ...</u>
31	<u>O que você pensou antes de ler este texto pra mim? O que passou pela sua cabeça?</u>	
32		<u>Que eu que eu ia gaguejar. Toda vez é isso mesmo.</u>
33	<u>E você tenta evitar gaguejar na hora de ler?</u>	
34		<u>Tento.</u>
35	<u>O que você faz para evitar?</u>	
36		<u>Eu eu tento ler com mais força.</u>
37	E adianta?	
38		<u>Não. Faz é balançar mais meu meu queixo.</u>

	Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
39		<u>Quando eu (+) leio pra mim mesmo é tudo bom, eu (++) nem me preocupo e quando:: assim já vo vo vou ler pra pessoas eu fico desesperado, já sei que vou gaguejar. Tem umas letras assim “pr”, “br”, “tr” de encontro, sabe? Que nelas, assim, ai prende mesmo.</u>
40	<u>Por que você acha que gagueja quando lê?</u>	
41		<u>Ah, num sei não..eu:: já sei e pronto. Quando já sabia que a professora ia pedir pra lê eu eu eu já ficava assim preocupado, (+) desesperado. ...</u>
42		<u>... Eu j::á vi que num adianta treinar a leitura não. Por mais por mais que:: que eu tente ficar assim mais calmo, ler direito, sabe?Eu travo tudo, não tem tem jeito não.</u>
43	Então, você faz na leitura como você me disse que faz na fala: tenta ficar calmo, tenta não gaguejar...?	
44		É.
45	E, você mesmo já viu que estas tentativas de evitar a gagueira não adiantam...	
46		Tem jeito não. ...

Fonoaudióloga (F)	Andrey (A)
47 ...E se fosse para ler o texto da igreja cantando, você gagueja?	
48	Não. Porque cantando eu num eu num gaguejo não.
49 Que outros momentos de leitura você não gagueja?	
50	(++) Lá na igreja quando eu leio com todo mundo o que o que o padre tá lendo eu não gaguejo não.
51 Uhm. E quando você lê sozinho?	
52	<u>Eu acho que que:: se fosse lê sozinho também não ia gaguejar não.</u>
53 <u>Por que você acha isso?</u>	
54	<u>Não vai ter ninguém olhando.</u>

Fonoaudióloga (F)	Sérgio (S)
55	... S::ó não ficava preocupado em gaguejar quando era pra pra todo mundo lê.
56 Como assim?	
57	Quando a turma:: assim lia alto junto. Ai nem tinha problema não.
58 Como assim, não tinha problema?	
59	Eu não gaguejava.
60 <u>Mas porque você gagueja lendo alto, mas se for em coro não gagueja?</u>	
61	<u>Ah, sei lá. Eu sei eu sei que que ninguém me escuta, né?É mais mais fácil.</u>
62 Certo. E lendo sozinho em voz alta, você gagueja?	
63	Não. Também não. Eu treino assim no meu quarto, sabe? Pra vê se na hora da sala dá certo.

ANEXO 5
DISCURSO DOS SUJEITOS QUE GAGUEJAM
PREDOMINANTEMENTE NA LEITURA

Fonoaudióloga (F)	Paula (P)
1 ...Sua queixa maior tem sido na linguagem oral ou na leitura em relação à gagueira?	
2	Na leitura é que sinto mais dificuldade.
3 Quando surgiu esta dificuldade na leitura?	
4	Desde eu assim: novinha já, né? Assim, aos 8 anos eu já sentia: isso.
5 Então, você só tem essa queixa a partir dos 8 anos ou é a idade em que você se lembra?	
6	Ah, bem antes eu acho que já tinha, né? Ai foi aumentando um pouco mais e eu percebi mais, me incomodou mais.
7 Certo...Você lembra como foi na época da alfabetização?	
8	Já tinha eu acho. Era pouco, né? Era menos, depois a tendência foi cada vez mais piorar.
9 Então, primeiro você tinha essa queixa na linguagem oral e depois que entrou na escola é que veio a queixa na leitura?	
10	Eu também sinto, às vezes, a dificuldade de falar, mas é bem mais ainda na leitura.
11 Você lembra de suas experiências em sala de aula, o contato com a leitura, você era solicitada para ler em voz alta?	
12	Era sempre. Na leitura eu sempre gaguejava....
13 ... Algum professor seu, ao solicitar que você lesse em voz alta, cobrava, repreendia?	
14	Ah, não, eles sempre me eles sempre me respeitavam.
15 Como eles reagiam?	
16	Ah, eles não cobravam não.
17 <u>E como você vê a atividade de leitura em voz alta?</u>	
18	<u>Olha, era uma obrigação do aluno, né? E não era porque eu gaguejava que iria deixar de ler. Tinha que fazer. Eu odiava, mas tinha que fazer.</u>
19 Então, a leitura em voz alta é associada a algo ruim, em que você vai gaguejar, se expor?	
20	Isso.
21 E os colegas, como é que reagiam?	
22	Assim, entendiam, ficavam calados, mas eu sei que alguns achavam engraçado. ...
23 <u>... E você só era solicitada para ler em voz alta na escola?</u>	
24	<u>Era e em casa também. O pai mandava sempre lê alguma coisa. "Ah, lê esse jornal aqui pra mim".</u>
25 <u>Sua família sempre pediu pra você ler?</u>	
26	<u>É, desde criança, mas sem nenhuma cobrança. Ele sempre pedia.</u>

27	<u>E você via isso como?</u>	<u>É ruim, né? Porque eu gaguejava e ele não reclamava, mas eu via que ele não gostava.</u>
28		
29	<u>Ele pedia aos seus irmãos também pra ler?</u>	<u>Não. Só eu. Acho que ele achava que eu ia treinar mais, né? Pra gaguejar menos. ...</u>
30		

	Fonoaudióloga (F)	Maria (M)
31	...((ao ser solicitada para ler um texto pela primeira vez na terapia, M. apresentou disfluências e usou truques para ler fluente))	
32	Você não havia falado que tinha o problema na leitura.	
33		É.Mas como eu leio tão pouco em voz alta eu nem lembrava. Lembro mais do telefone.
34	<u>Quando surgiu o problema da leitura?</u>	
35		<u>Ah, não lembro. Assim, faz muito tempo, né? Mas eu leio bem.</u>
36	O que é ler bem pra você?	
37		É ler respeitando a pontuação, articulando bem.
38	<u>Você acha que a gagueira atrapalha sua leitura?</u>	
39		<u>Atrapalha, né? Eu leio bem, só às vezes eu gaguejo.</u>
40	<u>Tá. Você lembra das situações em que você era solicitada para ler em voz alta?</u>	
41		<u>Assim, na quinta série, primeira, sempre para o professor ver se a gente está lendo bem.</u>
42	E como era para você?	
43		Ah, eu não lia não. É que o professor só pedia para ler os bagunceiros da turma.Eu nem conversava pra não ler. Tinha medo de ler em voz alta.
44	Por que esse medo?	
45		Eu sabia que ia gaguejar. ...
46	... Tá. Vamos lembrar da época em que você tava aprendendo a ler?Do que você lembra?	
47		Eu lembro que a professora colocava umas letras no quadro pra gente ler.
48	Você gostava disso?	
49		Ah, aprender a ler é muito importante. Coitada das pessoas que não sabem, né?Olhar as coisas e não conseguir ler.
50	<u>É verdade. Você teve facilidade pra aprender a ler?</u>	
51		<u>Eu ficava feliz quando lia bem. Minha avó ((chama a mãe de avó)) sempre ajudou nisso. É que ela valoriza muito a pessoa ler, escrever bem. Ela é professora e sempre insistiu pra gente tirar notas boas, fazer tudo certo porque é importante.</u>
52	<u>Como ela te ajudava?</u>	
53		<u>Ah, assim mandando ler, fazer redação, cópia. Quando a gente saía na rua ela mandava ler as placas.</u>
54	<u>E como era sua leitura nesta época? Você gostava?</u>	
55		<u>Ah, eu ficava feliz quando eu lia bem.</u>

56	<u>E quando não lia bem?</u>	
57		<u>Tinha que consertar, né?</u>
58	<u>Você acha que havia uma cobrança de sua família para ler bem?</u>	
59		<u>Não. Ela ((a mãe)) ajudava, né? Pra que eu melhorasse cada vez mais. Ela é bem rígida, mas pra eu melhorar. Eu lembro na tabuada mesmo que eu era ruim, ela mandava eu ficar lendo várias vezes todas as multiplicações para treinar e eu ficava muito nervosa. Ela chegava a perder a paciência, gritava, brigava.</u>
60	<u>Mas por quê?</u>	
61		<u>Acho que é porque eu gaguejava. Eu ficava muito nervosa. Ela até às vezes me dava maracujina pra eu me acalmar. ...</u>

	Fonoaudióloga (F)	Paula (P)
62		<u>... Por exemplo, eu tô lendo um texto, né? Ai tem aquelas palavras que não sai. É inevitável. Eu quero ler, mas não sai.</u>
63	<u>Que palavras são essas?</u>	
64		<u>Por exemplo, são aquelas palavras com “pr”, “cl”, é:: “cr”, essas palavras que sempre tem o “r”.</u>
65	<u>São letras em que você tem a certeza: “quando eu lê palavras com estas letras vou gaguejar”?</u>	
66		<u>Isso. Eu penso que vou gaguejar porque vou mesmo.</u>
67	<u>Mas na linguagem oral você gagueja nestas palavras?</u>	
68		<u>Por exemplo, hum é:: assim em poucos momentos eu gaguejo. E ai a dificuldade nas palavras aparece. É que tem vezes em que a gente se sente bem com as pessoas, se sente à vontade, né? Tem gente que dá aquela liberdade de você falar.</u>
69	<u>Então, você acha que depende muito de pra quem você vai falar?</u>	
70		<u>Isso.</u>
71	<u>E na leitura, influencia pra quem você está lendo?</u>	
72		<u>Com qualquer pessoa eu gaguejo lendo.</u>
73	<u>O que é que passa pela sua cabeça se eu dissesse assim: “leia esse texto aqui”?</u>	
74		<u>Ai, eu vou gaguejar, né? Vem logo aquele nervosismo, né? De que não vou conseguir, mas mesmo assim eu não deixo de ler.</u>
75	<u>E quando vem aquelas letras no texto?</u>	
76		<u>Ai abala tudo, né? Daí eu paro um pouquinho porque não sai, né? ...</u>
77	<u>... Você usa algum truque para evitar gaguejar na leitura?</u>	
78		<u>Sim, eu faço assim, por exemplo, se tivesse uma palavra que eu ia gaguejar, por exemplo, “gagueira”. Não essa palavra não. Vamos ver a palavra “estão”, eu ia eu ia, não, “então”, eu ia gaguejar, né? Ai eu já colocava outra palavra que tem o mesmo</u>

significado dessa palavra, por exemplo, "portanto". Ou, então, eu pulava a palavra.

...

Fonoaudióloga (F)	Maria (M)
79 <u>...Há ocasiões hoje em que você tem a certeza de que vai gaguejar na leitura?</u>	
80	(++) <u>Só Se fosse pra ler pra sala de aula. Pra todo mundo ouvir. Mas quando o professor pede para fazer um trabalho ai a gente se reúne assim em grupo com os colegas e a gente combina de cada um ler uma parte do texto, aí nessa hora eu leio bem.</u>
81 <u>Porque você lê bem para os amigos em um grupo, mas acha que não irá ler bem para a turma?</u>	
82	<u>Porque meus colegas não sabem que eu gaguejo ai não me preocupo, já se for pra turma eu já fico nervosa e tensa.</u>
83 <u>Mas os seus colegas não são da turma? Alguém da turma sabe que você gagueja?</u>	
84	(++) <u>Não. Ah, não sei o que acontece.</u>
85 <u>É. Precisamos entender o que ocorre, né? Quando você leu este texto aqui você notou que falou algumas palavras que não tinham no texto?</u>	
86	<u>Não. É?</u>
87 <u>É. Eu notei que quando você colocou as palavras "como é", "é::", que não estavam no texto, você conseguiu ler fluente, mas você lia o restante bem rápido. Por quê?</u>	
88	Ah, deve ser para facilitar, para sair, pra acabar logo.
89 <u>O que impede de sair?</u>	Ai, não sei. Não sai.
90	
91 <u>Quando você faz aquelas pausas, é para ler em silêncio antes o que você vai ler em voz alta? ((durante a leitura do texto, M. apresenta grandes bloqueios, colocando, inclusive, a mão no pescoço, que apresenta um foco de tensão, além do esforço nos órgãos fonoarticulatórios))</u>	
92	<u>Não. Eu fico esperando sair, pra sair bem.</u>
93 <u>E quando eu pedi pra você ler, você pensou em quê? Se preocupou com alguma coisa?</u>	
94	Que eu ia gaguejar.
95 <u>Mas qual o motivo da preocupação? Você lê muito bem! Por que antes de ler já se preocupar?</u>	
96	<u>É uma dificuldade que às vezes tenho. Se tiver, por exemplo, palavras que começam por "p", "s" aí é que não sai.</u>
97 <u>Ué, mas você me disse em outra sessão que às vezes quando o alô no telefone não quer sair você diz "sim", que começa por "s". Você consegue falar o "s" e o "p" sem gaguejar?</u>	
98	Ah, consigo, sei lá o que é isso. ...

Fonoaudióloga (F)

Paula (P)

100	<u>... Como foi a sua leitura quando a leu esse texto aqui juntas, ao mesmo tempo?</u>	
101		<u>Ah, eu li normal, ótimo.</u>
102	<u>Mas e quando eu parei de ler no meio do texto e deixei você continuar?</u>	
103		<u>Ai eu gaguejei porque você ficou me olhando ler. ...</u>

	Fonoaudióloga (F)	Maria (M)
104	<u>Tem momentos em que você lê sem gaguejar, sem se preocupar ou ficar com vergonha?</u>	
105		<u>(++) Quando eu leio só. Também tem vezes que eu leio pros meus priminhos, conto assim estória e não gaguejo. Eu leio muito bem.</u>