

Ana Paula de Oliveira Santana

**O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA
AFASIOLOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA
A NEUROLINGÜÍSTICA**

IEL/ Unicamp

1999



9915032

UNIDADE	BC
N.º CATEGORIA	
V.	
TOMAS	38249
PROC.	229/99
PREÇO	R\$. 11,00
DATA	10/08/99
N.º CPO	

CM-00134255-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59L	<p>Santana, Ana Paula de Oliveira</p> <p>O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística / Ana Paula de Oliveira Santana. - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: Edwiges Maria Morato Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>I. Afasia. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Neurolingüística. I. Morato, Edwiges Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Ana Paula de Oliveira Santana

**O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA
AFASIOLOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA
A NEUROLINGÜÍSTICA**

*Dissertação apresentada ao curso de
Linguística do Instituto de Estudos de
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Linguística.*

Orientador: Profa. Dra. Edwiges Maria Morato

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por ANA PAULA SANTANA
BORGES

e aprovada pela Comissão Julgadora em
23, 02, 99.

DR. EDWIGES MARIA MOGATO

Esta Dissertação foi apresentada e defendida perante Comissão Examinadora constituída dos seguintes professores:

Profa. Dra. Edwiges Maria Morato - Orientadora

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Campinas, 23 de fevereiro de 1999.

À Bia, pela compreensão e pelas palavras de apoio:
“Mãe, acorda que você tem que estudar”;
“Mãe, já sei que você não pode assistir televisão comigo, brincar comigo,
conversar comigo, porque você vai ter que estudar”.

Agradecimentos:

À Profa. Dra. Edwiges Maria Morato (Dudu), pela orientação crítica e amizade e, por muitas vezes, deixar que eu caminhasse “sozinha” ao ponto de chegada (também da descoberta), onde ela já se encontrava, há muito tempo, esperando por mim.

Às Profas. Dras. Maria Irma Hadler Coudry e Ana Luiza Smolka pelas sugestões apresentadas por ocasião do meu exame de qualificação.

Aos Profs. Drs. Ingedore G. V. Koch e Edson Françoso, pela discussão de alguns aspectos do meu trabalho.

A meus pais, a quem devo cada vitória conquistada.

À Flavinha e ao Maninho, pelo amparo constante, cada um à sua maneira.

Ao Eudes, pelo incentivo para que eu me tornasse uma pesquisadora.

À Cláudia, Flávia, Rosana, Ana, Zezé, Ari, Ida, Verônica, Elenir, Malu, Beth e todos os amigos da Neurolinguística, pela força e pelo apoio.

À Silvinha, pelas correções, pelas críticas, pela amizade sincera.

Ao Alexandre (Lê), pelas correções, pelas discussões instigantes, pela dedicação.

Aos sujeitos da minha pesquisa, EF, CS, MS, JB, SI, SP, que, com colaboração e amizade, tornaram possível este trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

A Deus, sem o qual nada disso seria possível.

SUMÁRIO

1. COMO A NEUROLINGÜÍSTICA (NÃO) TEM VISTO (O PROBLEMA D)A LINGUAGEM ESCRITA.....	12
1.1. NEUROLINGÜÍSTICA: UMA DISCIPLINA HÍBRIDA.....	12
1.2. PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
2. NOTAS SOBRE A CONSIDERAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO CAMPO DA AFASIOLOGIA.....	20
2.1. A LINGUAGEM ORAL E A ESCRITA NAS AFASIAS.....	20
2.2. EXNER E A LOCALIZAÇÃO DA ESCRITA NO CÉREBRO.....	25
2.3. LINGUAGEM INTERNA E LINGUAGEM ESCRITA.....	27
2.4. DÉJÈRINE E O INÍCIO DAS QUERELAS TERMINOLÓGICAS.....	33
2.4.1. <i>Alexia</i>	37
2.4.2. <i>Agrafia</i>	39
2.4.3. <i>Dislexia</i>	40
2.5. A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA AFASIOLOGIA.....	43
2.5.1. <i>M₁ Alpha</i>	43
2.5.2. <i>Barbizet & Duizabo</i>	44
2.5.3. <i>Luria</i>	44
2.6. COMENTÁRIOS.....	49
3. ABORDAGENS NEUROPSICOLÓGICAS DA LEITURA E DA ESCRITA.....	51
3.1. NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA.....	51
3.2. PROCESSOS NEUROFISIOLÓGICOS E NEUROPSICOLÓGICOS DA ESCRITA.....	58
3.3. LURIA E O CONCEITO DE SISTEMA FUNCIONAL COMPLEXO.....	60
3.4. VYGOTSKY E A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	68
3.5. COMENTÁRIOS.....	72
4. A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA EM LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS QUE SE COLOCAM À NEUROLINGÜÍSTICA.....	74
4.1. INTRODUÇÃO.....	74
4.2. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS FORMAIS E DISCURSIVAS ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA REFLEXÃO LINGÜÍSTICA.....	75
4.3. O QUE MUDA QUANDO SE ASSUME UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DAS AFASIAS ?.....	81
4.4. DADOS DE SUJEITOS QUE FREQUENTAM O CENTRO DE CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS (CCA).	91
4.4.1. <i>Aspectos metodológicos</i>	91

4.4.2. <i>Sujeito EF</i>	93
4.4.3. <i>Sujeito JB</i>	113
4.4.4. <i>Sujeito SI</i>	126
4.4.5. <i>Sujeito MS</i>	132
4.4.6. <i>Sujeito SP</i>	140
4.4.7. <i>Sujeito CS</i>	144
5. COMENTÁRIOS FINAIS	149
6. SUMMARY	155
7. BIBLIOGRAFIA	156
8. ANEXOS	163
8.1. CLASSIFICAÇÃO DAS AFASIAS SEGUNDO LURIA (1977).....	163
8.2. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS.....	165
8.3. PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DA ESCRITA - M1 ALPHA.....	167
8.4. EXEMPLO DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS SUJEITOS.....	169

RESUMO

Nesta Dissertação procedi a uma revisão histórica do estudo da linguagem escrita na Afasiologia, tomando como posto de observação uma Neurolingüística instanciada discursivamente. Ao verificar que a escrita e a leitura de sujeitos afásicos eram, e ainda são, tratadas a partir de uma ótica cognitivista e/ou estritamente gramatical, procurei apontar as implicações da adoção de uma perspectiva discursiva para esse campo de estudo.

Com isso, pude perceber que, quando se estabelecem relações (lingüísticas, discursivas, culturais e cognitivas) entre oralidade e escrita, estas duas modalidades da linguagem apresentam mais semelhanças que diferenças entre si. Considerar um *continuum* entre ambas, a partir de semelhanças e diferenças formais e discursivas, implica mudanças significativas no modo de entender o fenômeno afásico.

Observei também que as práticas de escrita e leitura realizadas pelo sujeito afásico, quando analisadas por uma perspectiva discursiva, acabam por explicitar as (antigas e novas) relações que se estabelecem entre o sujeito, sua linguagem, seus interlocutores e suas ações sociais. Ao discutir questões como essas, levei em conta dados lingüísticos de sujeitos que freqüentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA - IEL/UNICAMP).

APRESENTAÇÃO

Nesta Dissertação procuro discutir o lugar da linguagem escrita na Afasiologia a partir de uma perspectiva teórica que considera a linguagem como um trabalho, uma atividade que ganha forma na inter-relação entre os sujeitos (Franchi, 1977/1992). Procuro, assim, adotar uma concepção de linguagem que leva em conta fatores históricos e sociais constituídos num trabalho coletivo.

Desta forma, afasto-me de abordagens funcionalistas e estruturalistas que vêem a linguagem como um conjunto de sistemas fechados (a semântica, a fonologia, a morfologia, a sintaxe) que trabalham com a idéia de um falante ideal e também que pressupõem comparações entre o normal (o investigador) e o patológico (o sujeito afásico). Acrescento, ainda, que a abordagem discursiva aqui adotada assume as interações entre língua/discurso, linguagem/cognição, sujeito/práticas sociais. Isso, conseqüentemente, traz mudanças no entendimento de questões lingüísticas e neurolingüísticas referentes ao problema da linguagem escrita nas afasias.

A primazia da oralidade sobre a escrita, adotada desde a antiga Afasiologia, fez com que a escrita e a leitura de sujeitos afásicos fossem analisadas como se nada tivessem a ver com a oralidade. O leque de terminologias dos distúrbios de linguagem escrita e os modelos mentalistas defendidos pela Neuropsicologia Cognitiva apenas evidenciam as confusões conceituais existentes na área e demonstram ser capazes de dar explicações apenas parciais e, muitas vezes, equivocadas sobre o fenômeno afásico. Com isso, acredito que o percurso histórico realizado nesta Dissertação acaba por indicar os "limites" de uma abordagem tradicional e os movimentos teóricos necessários para que se possa entender a linguagem escrita do sujeito afásico a partir da complexidade que ela demanda.

É preciso lembrar ainda que, se por um lado as "antigas idéias" mantêm-se muitas vezes sob novas vestes (como, por exemplo, a substituição do termo alexia por dislexia), por outro lado, categorias lingüístico-cognitivas passam a ter um outro estatuto, sem que se tenha sequer discutido as implicações epistemológicas dessas mudanças (como é o caso da noção de metalinguagem, que ocupa recentemente o lugar explicativo de antigos

conceitos usados na Afasiologia, como o de "linguagem interna" ou de "pensamento categorial").

Procurando, assim, discutir a concepção de linguagem e a de cognição que têm marcado o modo como a escrita e a leitura têm sido estudadas, realizo aqui uma revisão teórica (e crítica) deste tema, desde a antiga Afasiologia até a Neurolinguística atual. Acrescento que este é um campo de estudos que interessa tanto à área de Neuropsicologia, quanto à área de Linguística. Correlacionar estes dois campos é uma tarefa importante para a Neurolinguística e para a discussão que estou procurando fazer, qual seja, criar hipóteses explicativas para os fenômenos encontrados a partir de uma perspectiva discursiva.

Explico-me melhor: enquanto a grande maioria dos trabalhos encontrados procura descrever as dificuldades do sujeito afásico ou uma sintomatologia específica que corresponda aos distúrbios de escrita relacionados a si mesmos, minhas preocupações estão voltadas para uma perspectiva que leva em consideração, na análise dos processos neurolinguísticos, o que acontece com sujeitos afásicos que vivem em uma sociedade que se organiza por meio de práticas discursivas nas quais intervém a escrita.

Cabe ressaltar que, apesar de reconhecer a importância de muitas das questões para as quais este estudo me levou, e que sem dúvida mereceriam uma tese só para si (como a relação entre linguagem interna e escrita, ou mesmo a comparação entre as alterações de linguagem oral e escrita nos quadros de afasia), procurei dimensionar tais aspectos no escopo de minha Dissertação.

Assim, todos aqueles que têm interesse ou curiosidade pela natureza da linguagem encontrarão aqui, espero, motivos para uma reflexão crítica sobre estas questões que fazem parte dos objetivos deste trabalho, que foram discutir: as relações linguístico-discursivas entre oralidade e escrita no campo dos estudos afasiológicos, a relação do sujeito com a sua linguagem e a reflexão que os afásicos fazem sobre sua linguagem oral e escrita, os processos discursivos constitutivos do uso da escrita, os limites e os alcances dos modelos neuropsicológicos, as avaliações de leitura e de escrita nas afasias, as concepções de linguagem e de funcionamento cerebral vigentes, os fundamentos teóricos

para o estudo (discursivo) da linguagem escrita. Sempre que possível, procurei apontar implicações para as práticas clínico-terapêuticas.

Desta forma, creio que os leitores encontrarão, nesta Dissertação, justificativas suficientes para a adoção de uma perspectiva discursiva no estudo da linguagem escrita nas afasias.

1. COMO A NEUROLINGÜÍSTICA (NÃO) TEM VISTO (O PROBLEMA D)A LINGUAGEM ESCRITA

1.1. Neurolingüística: uma disciplina híbrida.

A complexidade dos fenômenos estudados pela Neurolingüística faz com que ela se beneficie com a arbitragem entre domínios teóricos aparentemente incompatíveis: as ciências humanas e as ciências biológicas. É interessante que ao se destacar o hibridismo da palavra, já que a Neurolingüística diz respeito a dois campos do conhecimento humano, a Neurociência e a Lingüística, é possível ter-se a sensação de que, por estar alocada nestas duas ciências, a Neurolingüística possa “dar conta” de vias explicativas bem mais fundamentadas devido a sua interdisciplinaridade.

Sobre este assunto, Morato ressalta que:

“(...) a Neurolingüística, essa disciplina híbrida, ainda hoje não tem um programa de trabalho definido que contemple seu peculiar posto de observação, alocado, de um lado, nas ciências biológicas, e de outro, nas ciências humanas e/ou sociais” (1996c:1).

O que de fato ocorre é que, durante muito tempo, a Neurolingüística, vista por alguns como um ramo ou subconjunto da Neuropsicologia, era de cunho estritamente neurológico, não permitindo, portanto, este “confronto salutar” entre as ciências humanas e cognitivas nos estudos sobre a linguagem e a cognição.

Segundo Morato (1998a), a partir do momento em que passa a situar-se preferencialmente na Lingüística, a Neurolingüística pôde projetar de maneira diferente antigas indagações filosóficas sobre o sentido, a representação, o conhecimento, a relação entre patologia e normalidade, a filogênese e a ontogênese. Pôde, sobretudo, voltar-se para a Lingüística de modo a assumir seus pressupostos e métodos próprios, às vezes criando

teorias pontes com outros domínios da ciência da linguagem, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Filosofia da Linguagem.

Para a autora, a Neurolinguística tem sido um lugar de investigação de pré-conceitos (como língua, linguagem, representação, cognição, significação), da articulação epistemológica entre linguagem e cognição, da relação entre vários e diferentes processos de significação, da semiologia e classificação dos problemas de linguagem, da elaboração de modelos de processamento cerebral da linguagem e da cognição, dos limites da correlação anátomo-clínica, da relação entre normalidade e patologia, das condições de reorganização córtico-cognitiva após dano cerebral, das relações entre o processo de aquisição e o de patologia de linguagem. Contudo, a Neurolinguística continua tendo como campo de investigação mais prolífero a Afasiologia, ainda que o estudo das afasias não totalize o seu interesse teórico-metodológico.

A Neurolinguística praticada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp traça um caminho que, reconhecidamente afiliada à tradição europeia, procura ter na Linguística o seu posto privilegiado de observação, o que implica a explicitação da abordagem discursiva da patologia da linguagem (*cf.* Coudry, 1986/1988). Esse é um movimento que se define no estudo das contingências discursivas das práticas sociais¹.

Para Morato (1998b), é no interior de uma articulação epistemológica que a Neurolinguística procura extrair dos estudos na área da Pragmática a preocupação com a análise das interações enquanto relações ideológico-discursivas, com a manipulação das leis discursivas, com os critérios de textualidade que explicitam o primado do interdiscurso sobre todo dizer, com o trabalho inferencial realizado pelos sujeitos. Já em teorias enunciativas a Neurolinguística vai procurar abrigo para a discussão que envolve a análise de interlocuções e de todo tipo de situação enunciativa, a dinâmica de papéis e posições enunciativas dos interlocutores. Quanto à Análise do Discurso, a aproximação torna-se possível em função da preocupação com a constituição dos dados e do interesse por estudos que se dedicam à memória discursiva, ao dialogismo, à construção da referência, à

¹ *O estudo linguístico das afasias é realizado, na América e na tradição anglo-saxônica, a partir de um posto de observação alocado preferencialmente na Pragmática (aspectos conversacionais e interacionais inspirados na Sociolinguística, cf. Lesser, 1978).*

polissemia existente entre língua e (inter)discurso.

Ainda segundo a autora, é a questão do sentido o que coloca a Neurolinguística em relação com tendências de cunho enunciativo no campo da Análise do Discurso, sobretudo as que professam interesse por análises intra-discursivas, pelas heterogeneidades enunciativas, pela análise das interações humanas, pelas posturas ou gestos interpretativos dos sujeitos, pelo debate em torno de universos discursivos, pela inscrição histórico-cultural dos processos cognitivos, pela relação da língua com seu exterior discursivo.

Em suma, quando se parte de uma abordagem discursiva em Neurolinguística, o objetivo é procurar contornos explicativos para entender melhor antigos problemas da Afasiologia. Ao levar em conta a linguagem enquanto prática social, a abordagem discursiva apresenta-se como alternativa ao cognitivismo do tipo forte (biologismo) das Neurociências.

Tendo isso em vista, passo agora a discutir os novos (antigos) “problemas” encontrados no estudo da linguagem escrita na Afasiologia. Ressalto, ainda, que o objetivo não é descrevê-los simplesmente e sim procurar caminhos “outros” para entender melhor o que está em questão na relação do sujeito afásico com a (sua) linguagem (escrita).

1.2. Problematização

As questões que quero propor para a discussão que realizarei aqui dizem respeito à linguagem escrita - suas concepções e relações com a oralidade – e à sua representação córtico-cognitiva. A expectativa deste trabalho é ir além de uma série de questionamentos que tenham respostas tipo “*standard*”, ou seja, do tipo “depende de como você define linguagem escrita”.

Não se pode negar que a reflexão sobre esse tema provoca uma certa insatisfação teórica derivada da maneira pela qual a linguagem escrita vem sendo discutida pela Neurolinguística e pela Neuropsicologia contemporâneas. Insatisfação esta que se traduz

nas concepções de escrita que a reduzem à representação ou simulacro da fala culta, na visão modularista de linguagem, nos testes que privilegiam atividades metalingüísticas.

Sendo assim, torna-se premente (re)fazer e compreender a história da linguagem escrita na Afasiologia, não apenas de modo descritivo, mas de modo a procurar os pontos (muitas vezes cegos) que ajudem a entender as concepções de cérebro, cognição e linguagem consideradas ao longo desse percurso, identificando, quando possível, suas conseqüências para a Neurolingüística atual.

Para a moderna Neuropsicologia, a linguagem faz parte de um sistema cognitivo complexo e não se encontra na dependência de uma região circunscrita do córtex cerebral. A noção de cérebro que o toma como um mosaico de centros claramente delimitados, cada um deles com uma função cognitiva precisa, não mais se sustenta à luz das explicações de ordem dinâmica, plástica e integrativa comprovada por recursos e avanços biotecnológicos.

Levando em conta o posto acima, o que poder-se-ia conjecturar a respeito da linguagem escrita? Se a leitura e a escrita são atos de linguagem, seria certo afirmar igualmente que estas também são, assim como a linguagem oral, sistemas funcionais organizados de maneira mais ou menos aberta e não restritos a áreas circunscritas do cérebro?

Se assim for, uma das tarefas importantes relativas à organização da cognição humana em Neurolingüística seria apontar uma relação de reciprocidade entre a linguagem oral e a escrita. De todo modo, esta relação ainda carece de explicações por parte da atual Neurolingüística. Ao que parece, esta questão não tem recebido a merecida atenção, nem no campo da Neuropsicologia, nem no campo da Neurolingüística.

De seu lado, a Lingüística tem apontado uma relação estreita entre a linguagem oral e a escrita (Cagliari, 1989; Abaurre, 1987; Orlandi, 1988; Marcuschi, 1994a/b, 1995; Tfouni, 1995; Koch, 1997). No entanto, este enfoque tem estado à margem da literatura neuropsicológica e neurolingüística. Ainda que não se possa pensar a linguagem oral e a escrita como atividades dissociadas, os testes de afasias continuam a propor uma avaliação fragmentada das funções (meta)lingüísticas (*cf.* Horner, Dawson, Heyman & Fish, 1992; Chan, 1992; Parente, 1995; Watt, Jokel & Behrmann, 1997). A avaliação da linguagem

escrita realizada nos sujeitos afásicos não é apenas completamente dissociada da linguagem oral como também é isolada em sua própria configuração. Tem-se, com isso, uma avaliação puramente psicofisiológica e cognitiva dos processos de leitura e de escrita.

É preciso lembrar, contudo, que a linguagem escrita é uma atividade lingüístico-discursiva (como a linguagem oral). A partir desta consideração poder-se-ia indagar: como a Neurolingüística deve encarar este tipo de avaliação que vem tradicionalmente sendo realizada? O que uma perspectiva discursiva das afasias teria a dizer sobre esse tipo de avaliação? Ainda que a consideração de que a leitura e a escrita são processos lingüísticos possa parecer um truismo, e ainda que a constituição da linguagem escrita como sistema simbólico seja sócio-culturalmente estabelecida, a tradição afasiológica tem tratado a linguagem oral e a escrita como fenômenos basicamente distintos ou absolutamente simétricos.

Dessa forma, levar em conta as proximidades entre os processos de oralidade e os de escrita implica mudar o conceito de linguagem na Afasiologia tradicional e mudar também a explicação das patologias de escrita. Esta mudança teórica não só questionaria os diagnósticos de “alexia e agrafia puras”, por exemplo, como também colocaria em xeque qualquer idéia de distúrbio isolado de escrita, como a dislexia².

Ora, que concepções de linguagem e de cérebro têm sustentado a idéia de um distúrbio isolado de escrita? Para que essa patologia se justifique é necessário ter uma visão dissociada das funções de linguagem, ou seja, uma abordagem fortemente modular (posição cognitivista).

Resumindo, em Neuropsicologia, o que se encontra, basicamente, é uma visão funcionalista e/ou cognitivista; na área da Neurolingüística, o problema da linguagem escrita apresenta-se descrito de maneira parcial, reduzido a certos aspectos da metalinguagem. Se a Neurolingüística é uma disciplina “híbrida”, que contribuições trazidas da Lingüística poderiam preencher esta lacuna? Se a perspectiva discursiva pôde trazer alguma luz ao modo de “entender” o funcionamento da linguagem oral dos sujeitos afásicos (cf. Coudry, 1986/1988), o que esta perspectiva poderia dizer sobre o (problema)

²Não estou me referindo aqui à “Dislexia Escolar” (cf. Aguiar, 1995), uma patologização de fenômenos normais criada em contextos clínicos e educacionais normativos, e sim a chamada “Dislexia Neurológica” (cf. Parente, 1995), em que há lesão cerebral comprovada.

da linguagem escrita nas afasias? Afinal, o que muda na compreensão das afasias quando se concebe a linguagem escrita e a oral como solidárias tanto em termos formais como discursivos?

A afasia, segundo Luria (1977), é um problema de ordem central, teria como conseqüências alterações diferentes em diferentes modalidades de linguagem, ainda que todas possam estar alteradas (mais a fala do que a audição ou mais a escrita do que a leitura, por exemplo). No entanto, isso levaria a conceber a linguagem como um conjunto de modalidades. Superando o funcionalismo lingüístico e o cognitivo, a Neurolingüística de orientação discursiva teria condições de fornecer melhores reflexões sobre o problema da linguagem escrita nas afasias? Teria esta Neurolingüística condições de indicar outros contornos explicativos tanto para o tratamento córtico-cognitivo quanto para o discursivo da linguagem escrita?

Primeiramente é interessante verificar qual o conceito de linguagem presente na definição de afasia nessa Neurolingüística. Para Coudry (1986/1988), a afasia caracteriza-se por alterações de processos lingüísticos de significação de origem articulatória e discursiva, produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos. Esta definição refere-se à "*alteração dos processos lingüísticos*". Ora, se a escrita também é um processo lingüístico, isso significa que o termo "afasia" serviria tanto para designar alterações da linguagem oral quanto para alterações da linguagem escrita.

Isso remete à análise das inúmeras terminologias que há para caracterizar as alterações da linguagem escrita em sujeitos afásicos: agrafia, alexia literal, dislexia de superfície, dislexia profunda. Este "confronto" terminológico traz de volta a discussão conceitual: que posições epistemológicas se têm assumido para analisar os distúrbios da escrita em afásicos? Em outras palavras, que concepção de linguagem é "capaz" de dar conta dessa rede de distúrbios?

O fato de um sintoma ou um conjunto de sintomas permitir uma classificação (adequada ou não) não assegura a via explicativa do fenômeno descrito. Ou seja, observando o resultado dos sujeitos em tarefas específicas, relacionadas a si mesmas,

muitas vezes não se têm condições de compreender os processos envolvidos na leitura e na escrita e não se têm alternativas para a superação de dificuldades enfrentadas por pessoas afásicas.

Fica claro, então, que é crucial a tarefa de rever os princípios que têm orientado o estudo da linguagem escrita nas afasias. Procurarei fazê-lo tendo como base para esta pesquisa a concepção discursiva de linguagem. Portanto, torna-se fundamental pensar em teorias lingüísticas que não excluam aspectos históricos e sociais da linguagem, e que relacionem fortemente atividades do sujeito com situações e práticas discursivas em que se dão a leitura e a escrita. Isso porque a linguagem escrita, assim como a linguagem oral, é uma atividade social por excelência. Pensar a leitura e a escrita em termos do trabalho significativo do sujeito deveria ser algo, digamos, “premente” nas perspectivas que trabalham com afásicos.

Os sujeitos afásicos fazem parte de uma sociedade letrada; assim, é interessante verificar de que maneira as características desta sociedade refletem na relação do sujeito com sua escrita. A questão, pois, passa a ser: pode-se encontrar em sujeitos afásicos semi-alfabetizados características (de leitura e de escrita) que são habitualmente atribuídas a sujeitos alfabetizados? Se a resposta for positiva, a explicação, então, não estaria em ser ou não o afásico alfabetizado e sim em ser ou não letrada a sociedade onde estes indivíduos vivem.

E a resposta, de fato, é positiva (como pretendo mostrar no decorrer desta Dissertação). Isso quer dizer que a explicação estaria na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas, pela qual uma sociedade como um todo passa quando se torna letrada, e que irão, inevitavelmente, influenciar todos os sujeitos que nela vivem, sejam eles afásicos ou não.

A partir destes aspectos, a abordagem enunciativo-discursiva em Neurolingüística aparece como uma “luz no fim do túnel” para apoiar e justificar a análise que estou procurando fazer. Acredito que, ao adotar esta abordagem, seja possível trazer algo de inovador à essa “confusão” em que se encontra a descrição dos problemas de linguagem escrita. Primeiro, porque a leitura e a escrita são momentos discursivos. Segundo, porque os processos de (re)construção da leitura e da escrita também vão se dando numa sucessão

de momentos discursivos, de interlocução e interação entre o sujeito, seus interlocutores, a linguagem e o mundo social.

Na interação com sujeitos afásicos, convivendo com eles semanalmente, procurei registrar, dentro do possível, dados considerados relevantes e significativos (e que não dizem respeito apenas às atividades de leitura e de escrita). Procuo salientar, para a minha análise, as condições de produção da linguagem escrita, seu papel social na vida desses sujeitos, seu valor intersubjetivo nas práticas discursivas do Centro de Convivência de Afásicos (CCA), situando-as sempre do ponto de vista teórico em que me coloco.

A expectativa é que os resultados dessa amostragem permitam abrir possibilidades para um melhor entendimento da linguagem escrita no campo dos estudos discursivos na área de Neurolinguística.

2. NOTAS SOBRE A CONSIDERAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO CAMPO DA AFASIOLOGIA

2.1. A linguagem oral e a escrita nas afasias

A oralidade e a escrita vêm sendo tratadas de maneira polêmica na literatura afasiológica. Desde o início dos estudos afasiológicos, a oralidade sempre ocupou um lugar de primazia em relação à escrita, e esta era vista apenas como um simulacro da fala culta. Isso ocorria devido à concepção que se tinha da escrita: como uma representação da oralidade.

É claro que se reconhece a oralidade como tendo uma primazia cronológica indiscutível em relação à escrita, mas isso não significa que a escrita deva ser vista como derivada da fala, sem esclarecer ou discutir as semelhanças e as diferenças entre as duas modalidades.

Atento a este fato, Jakobson (1966) reconhece as carências do estudo da linguagem escrita nas afasias e acrescenta:

“Ainda que contemos com trabalhos significativos sobre alexia e agrafia, os estudos sobre a afasia mostram um certo descuido acerca das questões relativas à relação e à diferença entre fala e escrita. Quando, por exemplo, se examina a afasia única e basicamente a partir das reações orais do paciente a palavras escritas, não se levam em conta diferenças significativas entre palavras escritas e faladas”³.

³ “Aunque contamos con significativos trabajos de investigación sobre alexia y agrafia, los estudios sobre la afasia descuidan a menudo las cuestiones relativas a la relación y la diferencia entre el habla y la escritura. Cuando por ejemplo se examina la afasia única o primariamente sobre la base de las reacciones orales del paciente a palabras escritas, el problema de la diferencia significativa entre palabras escritas y habladas no se tiene en cuenta” (op. cit.: 106).³

É importante ressaltar que as análises da escrita eram realizadas a partir de uma certa idéia de oralidade e de afasia. Não é à toa que alguns autores discordam da consideração de que escrita também seja linguagem, como o faz, por exemplo, Azcoaga (1976) para quem *“...as alterações da leitura e da escrita não são, em rigor, transtornos de linguagem, mas sim de atitudes aprendidas à expensas dela”*⁴. Posteriormente o autor acrescenta:

*“... a leitura e a escrita são aquisições que se obtêm graças à posse da linguagem e que por este motivo refletem-se de uma ou de outra maneira nas alterações de linguagem. Como já tem sido analisado cuidadosamente, a alexia pura e a agrafia pura, são, na realidade, manifestação de uma agnosia visoespacial e de uma apraxia, respectivamente”*⁵.

Vê-se que para o autor a escrita depende basicamente do trato óptico e da gestualidade. Com isso, que tipo de avaliação e conduta terapêutica pode ser realizado partindo dessa concepção de leitura e de escrita? Se leitura e escrita não são consideradas linguagem, é “fora” da linguagem que serão (e são) tratadas.

Assim, alguns autores consideram oralidade e escrita como processos totalmente distintos, o que reflete diretamente nos diagnósticos de patologias da escrita. Casayus (1969), por exemplo, após explicitar as diferenças de processamento entre a oralidade e a escrita, comenta que *“... estas diferenças e analogias permitem compreender que é possível existir problemas de linguagem escrita tanto associados aos problemas de linguagem oral, quanto isolados ou em estado puro”*⁶. Em relação à leitura, o autor afirma:

⁴ *“...las alteraciones de la lectura y de la escritura no son, en rigor, trastornos del lenguaje, sino de aptitudes aprendidas a expensas de este”* (op. cit.: 47).

⁵ *“... la lectura y la escritura son adquisiciones que se logran gracias a la posesion del lenguaje y que reflejan en una u otra manera las alteraciones de este por esa circunstancia. Como ha sido analisado muy cuidadosamente, la alexia pura y la agrafia pura, son en realidad manifestaciones de una agnosia visoespacial y de una apraxia respectivamente* (op. cit.: 52-53).

⁶ *“... ces différences et ces analogies permettent de comprendre qu’il puisse exister des troubles du langage écrit tantôt associés aux troubles du langage oral, tantôt isolés ou à l’état pur”*⁶ (op. cit.: 67).

“...a delimitação dos problemas de origem visual e de problemas relacionados à dissolução da linguagem correspondem às áreas cerebrais nitidamente diferenciadas. As alterações da percepção visual têm, com efeito, sua localização na região occipital interna, ou seja, em uma zona independente do quadrilátero da linguagem”⁷.

Vale lembrar que, durante a aquisição da escrita, a fala aparece como mediadora. A pergunta que se faz é: a oralidade e a escrita são realmente processos distintos? Sobre este ponto, Scinto (1986) escreve:

“Se um conceito fechado de localização fosse sustentável, se linguagem oral e escrita fossem localizadas em áreas diferentes do córtex e se linguagem oral e escrita constituíssem manifestações separadas da linguagem, então nós esperaríamos que lesões nas áreas da fala não alterassem a escrita. Mas se lesões nas áreas da fala, indo além de um conceito restrito de localização das funções, resultam em comprometimento paralelo da escrita nós poderíamos concluir que a escrita é mediada pelo sistema áudio-vocal da linguagem”⁸.

Segundo o autor, o cerne do problema estaria na seguinte questão: a escrita requer a mediação da fala para ser realizável como atividade lingüística? Como resposta, Scinto vê apenas duas opções: 1) a mediação oral é sempre necessária para a linguagem escrita; 2) a mediação da linguagem oral é necessária para adquirir a linguagem escrita, mas quando esta alcança um estado de funcionamento estabilizado, a mediação oral é “opcional”.

⁷ *“... la délimitation des troubles d'origine visuelle et de troubles liés à la dissolution du langage correspond à des aires cérébrales nettement différenciées. Les altérations de la perception visuelle ont, en effet, leur siège dans la région occipitale interne, c'est-à-dire dans une zone indépendante du quadrilatère du langage” (op. cit.: 69).*

⁸ *“ If a strict or narrow concept of localization were sustainable, if oral and written language were located in different areas of the cortex, and further if oral and written manifestations of language constituted separate language manifestation, then we would expect lesions to speech areas to leave written manifestations unimpaired. But if it were the case that lesions in speech areas, under a strict or narrow concept of localization of functions, resulted in parallel impairment to written manifestations of language, we would be justified in concluding that written manifestations are mediated by the vocal-auditory system of language” (1986: 44).*

Partindo deste ponto de vista, o autor conclui que a **mediação fonológica não é necessária nem para a escrita, nem para a leitura; ambas seriam sistemas autônomos**. Nas palavras do próprio autor:

“(...) uma vez que a linguagem escrita configura-se como um sistema funcional estabilizado, a mediação da linguagem oral é dispensável, e a linguagem escrita funciona como uma manifestação independente da capacidade do homem para a comunicação lingüística”⁹.

Para Scinto a linguagem oral e a escrita podem ser vistas como separadas, como manifestações independentes, mas mutuamente acessíveis. A necessidade da mediação oral para a linguagem escrita é necessária apenas nos estágios de aquisição de linguagem mas não é uma característica da linguagem escrita “madura”.

O que é interessante nessa passagem é o fato de que Scinto levanta a hipótese da existência de distintas realidades córtico-cognitivas de linguagem oral e escrita. Esse fato apoiaria a independência da escrita com relação à oralidade. Como se pode considerar a fala e a escrita como modalidades independentes se na sua aquisição e (re)construção (nas afasia) ambas tornam-se “visivelmente” interdependentes? O que essa concepção de interdependência teria a dizer dos distúrbios isolados de escrita? Cabe destacar, contudo, que não estou referindo-me aos problemas exclusivos do trato-óptico, como a “alexia pura” nos termos de Déjérine (cf. seção 2.4).

A realidade neuropsicológica defendida nas abordagens descritas acima parece ser a de que a linguagem oral e a escrita são localizadas em áreas diferentes do córtex, por isso têm manifestações independentes. Qual seria a realidade córtico-cognitiva que serve de base para esta afirmação? A linguagem oral e a escrita, enquanto sistema funcional, estariam integradas no cérebro humano? Se a resposta a esta proposta for afirmativa, ter-se-á entendido parcialmente porque nos quadros afásicos tanto uma quanto a outra encontram-se alteradas.

⁹ *(...) once written language is in place and forms a functioning steady-state system, the mediation of oral language is dispensable, and written language functions as an independent manifestation of man's capacity for linguistic communication (op. cit.: 50).*

Concordando com este ponto de vista Barbizet & Duizabo chamam a atenção para o fato de que “ *a existência de uma desordem isolada primariamente da escrita é, pelo menos, discutível*” (1985: 54).

Duval-Gombert (1994) demonstra uma certa hesitação quanto a concordar com a existência da alexia pura definida por Déjèrine (1891). O autor ressalta, por exemplo, que problemas isolados de leitura em relação ao reconhecimento de símbolos visuais são acompanhados de dificuldades de evocação verbal, cópia e outros problemas de reconhecimento¹⁰. O mesmo ocorre no caso da agrafia “pura” e da dislexia profunda (vista como um problema isolado específico da leitura que produz alterações semânticas). Em suas palavras:

*“Uma das idéias aceitas admite que cada meio de comunicação seja independente do outro. A escrita não é a leitura, a atividade não é a percepção, nem a linguagem. Entretanto, a experiência clínica mostra que tudo está interligado”*¹¹ (op. cit.: 156).

Duval-Gombert (op. cit.) ressalta, ainda, que em sua experiência clínica jamais encontrou casos de alexia “pura” ou agrafia “pura”. Esta hipótese pode dar fim à existência de uma localização de um componente neuropsicológico particular (isolado) de leitura e/ou de escrita.

A partir dessas considerações, ao analisar a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita no interior da Afasiologia, encontram-se **duas correntes teóricas distintas**: a que afirma que a leitura e a escrita são processos diferenciados da oralidade, e por isso podem ocorrer distúrbios isolados como a alexia pura e a agrafia pura; a que questiona a existência de um distúrbio isolado, supondo que a escrita e a linguagem oral fazem parte de um mesmo mecanismo lingüístico-cognitivo. Em termos neuropsicológicos,

¹⁰ Ressalto aqui que o autor faz uma interpretação errônea da “alexia pura” de Déjèrine (cf. seção 4).

¹¹ “*Une des idées reçues veut que chaque moyen de communication soit indépendant des autres. L’écriture n’est pas la lecture, l’activité n’est pas la perception, ni le langage. Cependant l’expérience clinique montre que tout est dans tout*” (op. cit.: 156).

questiona-se se a relação entre a oralidade e a escrita seria de “paralelismo” ou de “dissociação”.

Ora, sabe-se que o lobo occipital desempenha um papel importante na escrita, já que este se relaciona à percepção visual. No entanto, Déjèrine (1891) já ressaltava que uma lesão nesta área ocasionava apenas dificuldades de leitura e cópia (relativas à discriminação visual). Sendo assim, talvez a linguagem escrita dependa tanto das áreas responsáveis pela linguagem oral como de outras áreas (occipital e frontal, por exemplo).

2.2. Exner e a localização da escrita no cérebro

Gall (*apud* Lebrun, 1983) foi quem primeiro estabeleceu a relação entre área cerebral lesada e manifestações clínicas de pacientes neurológicos ainda na primeira década do século passado, fazendo correlações anátomo-fisiológicas de impressões vistas a olho nu na caixa craniana e determinadas funções cerebrais que tinham sido obstruídas.

Com isso, localizar as funções mentais no cérebro humano fazia parte dos interesses teóricos que vigoravam na última metade do século XIX. Os primeiros estudos científicos de pacientes com problemas adquiridos de linguagem surgiram com a apresentação de Paul Broca na Sociedade de Antropologia de Paris, em 1861, que ocorreu durante o debate sobre a teoria frenológica¹² da localização das funções superiores no cérebro.

Algum tempo depois, Exner (*apud* Serratrice & Habib, 1997), em 1881, antecipou pela primeira vez a idéia de localização da função da escrita na 2ª circunvolução frontal (doravante, F2) do hemisfério esquerdo, baseando-se na revisão de 169 casos clínicos publicados nesta época. Evidentemente ele recebeu influência considerável dos estudos de Broca (1861), que havia demonstrado de maneira espetacular o papel preferencial da 3ª circunvolução (doravante, F3) frontal esquerda na linguagem articulada.

O centro F2, situado por cima de F3, encontra-se em relação de contigüidade com o córtex motor que controla os movimentos da mão contrária. Desse modo, considerar o

¹² *A teoria da Frenologia, fundada por Gall (op. cit.), estuda as funções mentais a partir do crânio (fossas cranianas). Segundo a tese de Gall, as disposições morais e intelectuais dependiam de faculdades inatas e distinta, que estariam inscritas no cérebro.*

F2 esquerdo como o centro motor da escrita pareceu uma consequência lógica ao descobrimento de Broca.

Exner havia sugerido um centro cerebral para a escrita porque sujeitos que apresentavam uma lesão ao pé da 2ª circunvolução frontal tinham como consequência dificuldades isoladas de escrita.

No final do século XIX, Charcot (*apud* Serratrice & Habib, 1997), apresentou em “*El célebre dibujo de la campana*” o conceito de um centro gráfico das palavras que fixaria os movimentos coordenados da mão que expressa as palavras ou o pensamento através da escrita. Desse modo, segundo Charcot, a agrafia seria a consequência da suspensão de uma memória especial que permitiria representar as palavras através da escrita. Charcot considerava que esta era uma afasia motora da mão.

Déjèrine (1891) contrariou a opinião de Charcot, ao negar a existência de um centro para a escrita. Para Charcot, a escrita seria uma simples cópia das imagens das letras armazenadas em nosso centro de memória óptica. Ao escrever, desloca-se as imagens visuais das palavras. Déjèrine destaca que se pode escrever na areia com o pé direito ou esquerdo. Por conseguinte, poderia-se supor que o centro gráfico ocupa toda a superfície cerebral motora. Por esta razão seria conveniente abandonar a idéia de um “centro” para a escrita.

Segundo Serratrice & Habib (1997), apesar do ponto de vista localizacionista da época, ainda hoje não se pode negar nas agrafias puras a intervenção da zona de Exner. No entanto, os autores ressaltam que atualmente dispõem-se de bases suficientes para afirmar que algumas alterações da escrita são secundárias a uma lesão ao pé da 2ª circunvolução frontal. Este, na verdade, não é um centro isolado e autônomo da escrita porque lesões muito distantes que afetam o lobo parietal, sobre toda a cápsula interna e o núcleo caudal, provocam alterações idênticas.

É importante ressaltar que a idéia de afasia que vigorava na época - como perda da memória para as palavras - era atribuída à agrafia, que seria uma perda da memória que permite representar as palavras na escrita. A concepção de escrita era, então, do tipo representacional: a escrita representava a fala (que, por sua vez, representava o pensamento ou outros conteúdos cognitivos, como a percepção ou a memória). Sendo

assim, se uma coisa representa outra, ela não pode ser a própria coisa. Dito de outra forma, a escrita não era vista como linguagem, e sim como a representação da linguagem (oral).

Outro ponto a considerar é que, no século XIX, a linguagem era reduzida simplesmente a um ato motor, melhor dizendo, à fala. Em outras palavras, a linguagem era “invisível” para os afasiólogos e a afasia era vista apenas como um problema fono-articulatório¹³ e sob essa veste se confundiam apraxia, disartria, anartria, entre outros termos. Isso ocorria principalmente porque as teorias afasiológicas eram elaboradas ao largo da Lingüística, como se esta nada tivesse a ver com a linguagem e os processos afeitos a ela¹⁴.

Vale lembrar ainda que, inicialmente, no campo de estudos afasiológicos, a linguagem escrita era vista, assim como a linguagem oral, como um problema de linguagem interna. Contudo, a relação entre linguagem interna e linguagem escrita ainda está a exigir estudos mais elucidativos. Afinal, seria esta uma relação direta? A língua seria apenas um intermediário entre o pensamento e o mundo? É o que discutirei a seguir.

2.3. Linguagem interna e linguagem escrita

Para Ballet (*apud* Françoso, 1987), a linguagem interna possui quatro modalidades: a imagem auditiva das palavras, a imagem visual das palavras, a imagem motora da articulação das palavras e a imagem motora da escrita das palavras. A afasia seria, então, *grosso modo*, um comprometimento das modalidades da linguagem interna.

Para Déjèrine (1891) “... se um paciente não pode mais escrever, isso pode ser descrito como um distúrbio de linguagem interna, e não de uma lesão em um centro de

¹³ Freitas (1997) faz um estudo detalhado sobre este tema em sua Tese de Doutorado: “As alterações fono-articulatórias nas afasias motoras – um estudo lingüístico”.

¹⁴ Jakobson (1954) foi o primeiro lingüista a realizar uma análise dos distúrbios afásicos através de critérios puramente lingüísticos. Segundo o autor, se afasia é uma perturbação de linguagem, toda descrição e classificação deve ser realizada com a participação de lingüistas que utilizar-se-ão de critérios puramente lingüísticos à interpretação e classificação dos fatos de afasia, contribuindo assim de modo substancial para a ciência da linguagem e das perturbações de linguagem.

*palavras escritas*¹⁵.

Segundo este mesmo ponto de vista, Goldstein (*apud* Françaoso, 1987) afirma que o distúrbio da linguagem interna poderia produzir **problemas de escrita e leitura**, parafasias, dificuldades de fala espontânea, anomias, dificuldades não acentuadas de compreensão, dificuldades de repetição.

Françaoso (1987) afirma que o conceito de linguagem interna mantém-se como um dos conceitos-chave no estudo da afasia desde o início da história de sua investigação, já que por meio deste conceito tanto a questão da representação mental da linguagem quanto a de seu papel instrumental “penetram” o estudo do distúrbio afásico. Segundo o autor:

“ (...) no caso da linguagem interna, teríamos duas possibilidades de interpretação: uma realista, que a toma como uma estrutura causal (que, por exemplo, explicaria os distúrbios causais na afasia), e outra instrumental, que a toma funcionalmente como uma maneira de ordenar e sistematizar observações empíricas, mas não como uma maneira de referir-se a entidades reais (por exemplo, como uma maneira de correlacionar distúrbios de expressão oral e expressão escrita na afasia¹⁶)” (1997: 224-225).

De sua parte, em seu estudo sobre a natureza lingüística dos distúrbios fonarticulatórios nas afasias motoras, Freitas (1997) afirma que a distinção entre as afasias e as perturbações práxicas presentes na fala do sujeito só podem ser analisadas ou aferidas na linguagem escrita, já que **a escrita é o lugar privilegiado tradicionalmente para se confirmarem as hipóteses de perturbações fásicas**¹⁷.

Essa afirmação conduz à reflexão sobre a relação entre linguagem interna e linguagem externa. Seria esta, uma relação linear? Segundo Bakhtin (1929/1981), não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade à outra, ou seja, a passagem da atividade mental

¹⁵ “... if a patient cannot write anymore, this is to be ascribed to a disturbance of the inner speech and not to damage of the center for writing words” (1891: 202).

¹⁶ Ênfase minha.

¹⁷ Ênfase minha.

interior à sua expressão exterior ocorre no quadro de um mesmo domínio qualitativo, e se apresenta como uma mudança quantitativa.

Isso ocorre porque, para Bakhtin, “ *a realidade do psiquismo interior é a do signo*” (op. cit.: 49), ou melhor dizendo, o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação. O autor acrescenta que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo mas para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe; neste sentido, toda atividade mental é exprimível. Dessa forma, o conteúdo do psiquismo individual é, por natureza, tão social quanto a ideologia, já que todo signo é social por natureza, tanto exterior quanto interior.

O que Bakhtin ressalta é a natureza simbólica tanto da linguagem interna quanto da linguagem externa, o que não significa que o pensamento e a linguagem sejam espelhos um do outro, e sim que eles mantêm uma relação entre si, não direta, não unívoca, não transparente.

Desta forma, solidária ao pensamento baktiniano e à concepção da linguagem interna derivada da origem social da linguagem, acredito que as características do pensamento e da linguagem são marcadas por um exterior discursivo, confirmando-se aí as afirmações de Bakhtin com relação às diferenças qualitativas e não quantitativas entre psiquismo interior e exterior.

Partindo de um ponto de vista semelhante, Smolka (1988) refere-se à linguagem interna como “discurso interior” e faz algumas considerações interessantes. Para a autora, se o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior? Smolka ainda afirma que, na medida em que a escritura passa pelo “discurso interior”, ela começa a revelar também as “marcas” do discurso social internalizado, suas normas, suas formas, sua legitimidade e aceitabilidade (O que é dito? O que é possível dizer? O que se pode ou se deve dizer? Como? Quando? Onde? Por quê?).

Já para Vygotsky, “(..)linguagem escrita pressupõe a existência de linguagem interna”¹⁸. Para esse autor, a transição da linguagem interna para a linguagem escrita

¹⁸ “(..)written speech presupposes the existence of inner speech” (1934/1987: 204).

requer o que chama de semântica voluntária, que é associada com uma fonética voluntária da linguagem escrita. Para ele, a gramática do pensamento característico da linguagem interna não coincidiria com a da linguagem escrita, ou seja, a sintaxe da linguagem interna seria completamente diferente na linguagem oral e na linguagem escrita. A sintaxe da linguagem oral ficaria, de algum modo, entre os dois pólos.

Nas palavras do autor:

“Linguagem interna é maximamente contraída, abreviada e telegráfica. Linguagem escrita é maximamente expandida e formal, bem mais que a linguagem oral. Linguagem escrita não contém elipses, enquanto que a linguagem interna é cheia delas”¹⁹.

O autor ainda acrescenta que a transição de máxima contração da linguagem interna para a máxima expansão da linguagem escrita requer que a criança seja capaz de operações complexas na construção voluntária do significado. Quando se escreve, faz-se primeiramente um rascunho no pensamento. Esse rascunho é construído como parte da linguagem escrita, é a linguagem interna. Assim sendo, a **linguagem interna atua como um rascunho interno**, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita.

Morato (1996a), em sua análise das reflexões de Vygotsky sobre a linguagem, acrescenta que para o autor as origens da linguagem egocêntrica se situam na linguagem social e assim “(...) surge um dos maiores problemas de sua descrição, em virtude da afirmação de que uma vez internalizada, a linguagem interna fica “submersa”. O que permite que Lúria afirme que ela emerge apenas em situações patológicas” (op. cit.: 48).

A autora ainda acrescenta que Vygotsky reconhece que as características da linguagem interna aparecerão sob certas condições na linguagem externa. Isso quer dizer que não há, para ele, uma divisão de águas entre ambas. Ao que parece, tanto Lúria quanto Vygotsky concordam com a afirmação de que a linguagem interna (ou suas características)

¹⁹ *Inner speech is maximally contracted, abbreviated, and telegraphic. Written speech is maximally expanded and formal, even more so than oral speech. Written speech does not contain ellipses while inner speech is filled with them (op. cit.: 204).*

vem “à tona” em determinadas situações (patológicas, por exemplo).

Outro ponto que quero salientar é a questão da linguagem interna enquanto rascunho do pensamento. Quanto a isso, uma pergunta torna-se importante: se a linguagem interna atua como rascunho interno (cognitivo) isso teria como consequência a conclusão de que a base do problema de oralidade e de escrita seria a linguagem interna?

Luria faz algumas considerações importantes a este respeito. Vocate (1987), em seu estudo sobre os trabalhos do autor, afirma que a linguagem escrita é um “estágio” do sistema de linguagem que influencia a formação das funções mentais superiores; no entanto, ressalta que, se a linguagem escrita se desenvolve, isso afeta os processos mentais superiores somente como um resultado do fato de que linguagem interna é, de sua parte, suscetível a esta influência.

Nas palavras de Luria (*apud* Vocate, 1987):

“(...) as características estruturais e funcionais da linguagem escrita... têm... um aspecto importante; elas inevitavelmente conduzem a um considerável desenvolvimento da linguagem interna (...) linguagem escrita produz um desenvolvimento da linguagem interna (...) neuro-patologistas não estão trabalhando ao acaso quando, desejando investigar as possibilidades de linguagem interna, voltam-se para a natureza da linguagem escrita de seus pacientes”²⁰.

Por seu lado, Olson (1995) estabelece uma relação estreita entre linguagem escrita e metalinguagem afirmando que a escrita é uma atividade metalingüística por excelência. Com isso, esta metalinguagem estaria diretamente correlacionada ao pensamento (identificando-se com a idéia de correspondência entre metalinguagem e linguagem interna), já que o autor argumenta que **o pensamento é a atividade pela qual se faz de qualquer objeto um objeto de reflexão**, e a escrita faz da língua um objeto de reflexão.

²⁰ “(...) the functional and structural features of written speech... have... one important aspect; they inevitably lead to a considerable development of inner speech (...) written speech produces such a rich development of inner speech (...) neuro-pathologists are not working at random when, desiring to investigate the possibilities of inner speech, they turn to the nature of the written speech of their patients” (*op. cit.*: 133).

Assim, a escrita é usada para representar a língua, a possibilidade de refletir sobre ela e tomar consciência dela. A linguagem escrita refere-se, assim, à tomada de consciência de duas coisas: do mundo e da linguagem.

Analisando as afirmações desses autores, uma questão que se coloca é: se a linguagem escrita desenvolve a linguagem interna, isso também significaria que a linguagem interna "alterada" poderia ser (re)estruturada pela linguagem escrita? Por outro lado, se as alterações da linguagem interna ocasionam alterações da linguagem escrita, a base dos problemas de escrita seria, então, a linguagem interna? Ora, se a escrita tem a ver com linguagem interna, resta explicitar o que se entende por linguagem interna para prosseguir na aproximação de um e outro processo.

No entanto, o próprio estatuto de linguagem interna ainda não se apresenta bem definido. Principalmente no que se refere à sua relação com o pensamento ou outros domínios cognitivos (*cf.* Dascal, 1982; Françaoso 1987; Morato, 1996a).

Esse problema, entre outras questões, remete à afirmação de Goldstein (*apud* Lebrun, 1983) segundo a qual a perturbação do pensamento categórico seria a base de muitos sintomas afásicos. Comentando essa afirmação, Lebrun (1983) ressalta que tal tese nunca foi aceita de forma unânime, e uma das razões para isso seria que a atitude abstrata ou o pensamento categórico seriam denominações "incorretas". Nas palavras do autor, "*metalinguagem seria uma melhor denominação*"²¹ (*op. cit.*: 35).

Como sabemos, o próprio conceito de metalinguagem é ainda bastante discutido²². Assim, ao que parece, o estabelecimento de relações entre metalinguagem (pensada ou não em termos de linguagem interna) e linguagem escrita estaria na dependência da maneira como uma e outra é concebida.

²¹ Ênfase do autor.

²² Para Morato (1998/c), no tocante à questão da metalinguagem, há basicamente duas posições em *Linguística*: "Ou considera-se que o componente "meta" existe independente da linguagem (na medida em que seria tributário de conteúdos cognitivos), e essa tem sido a posição de Chomsky, Lyons, Jakobson e outros; ou ele existe de forma integrada, constitutiva, à linguagem e ao linguístico, e essa tem sido a posição de Bakhtin, Wittgenstein, Benveniste, Authier-Révuz, Maingueneau e outros. É essa última a posição teórica a partir da qual tenho desenvolvido minha pesquisa. A primeira posição encontra abrigo no dualismo ontológico que toma a linguagem e o pensamento como elementos logicamente heterogêneos entre si; já a segunda posição, que encontra abrigo nas vertentes linguísticas e psicológicas de cunho sócio-construtivista, estabelece uma relação de mútua constitutividade entre linguagem e cognição, e por decorrência, uma abordagem em que o meta existe (na forma de um nível de reflexão distinto sobre a linguagem) e faz parte das atividades linguístico-discursivas como um todo" (1998c: 3).

Se a questão da metalinguagem for discutida no âmbito de uma perspectiva discursiva, seguramente ela não será redutível a determinados domínios cognitivos ou lingüísticos, já que esta perspectiva pressupõe uma relação de mútua constitutividade entre linguagem e cognição. Ligada de alguma maneira à idéia de reflexividade, portanto, de distanciamento, de trabalho dos interlocutores sobre a linguagem e seu funcionamento, a metalinguagem, enunciativamente concebida, teria a ver com a competência pragmática dos sujeitos, ou seja, dependeria de um "saber" da língua e de um "saber" do mundo. Vale salientar, quanto a este ponto, que esse "saber" pragmático não é concebido como sendo de apropriação, porque *"a partir deste conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores através da língua"* (Possenti, 1988:49).

Morato acrescenta quanto a este ponto que *"(...) no limite, as afasias, perturbando um e outro saber (da língua, do mundo), deixam "entrever", por assim dizer, uma relação que é, ontologicamente, de solidariedade"*. (1998c: 04).

2.4. Déjèrine e o início das querelas terminológicas

Em 1891, Déjèrine descreveu um caso de um sujeito que perdeu subitamente a capacidade de ler e escrever. O sujeito era incapaz de ler letras e palavras e era incapaz de escrever qualquer palavra que não fosse seu nome. Essas dificuldades apareciam mesmo quando tinha que copiar uma palavra escrita. A autópsia desse sujeito demonstrou um abrandamento cerebral na região cortical posterior do hemisfério cerebral esquerdo, o que, na atualidade, chama-se de circunvolução angular, autêntica encruzilhada entre os lobos parietal por cima, temporal por baixo e occipital por trás.

A proximidade com o lobo occipital, cujo papel é fundamental na percepção e tratamento da informação visual, é bem conhecido como uma região idônea para constituir a base dos aspectos visuais da linguagem; Déjèrine a considera como "o centro da imagem óptica das letras", espécie de lugar de armazenamento ao longo da representação das

palavras escritas, necessárias, em sua opinião, para poder lembrar tanto da representação acústica das letras observadas como da imagem gráfica de sons ouvidos.

Déjèrine, em outro estudo de caso em que o sujeito apresentava apenas distúrbios da leitura e não da linguagem oral, chamou este tipo de distúrbio de **alexia pura**. Quando se lembra a história dos distúrbios isolados específicos da Afasiologia vê-se que ele foi o primeiro a elaborar uma terminologia específica para alterações de leitura e escrita decorrentes de lesão cerebral.

Assim sendo, Déjèrine descreveu duas formas de cegueira verbal, resultantes de lesões em duas áreas diferentes:

a) **cegueira verbal com agrafia**: produzida por lesão do giro angular, onde imagens visuais de letras e palavras são armazenadas. Essa lesão acarreta a agrafia e, possivelmente, parafasia, devido ao fato de a informação cinestésica estar perdida.

b) **cegueira verbal sem agrafia ou cegueira verbal pura**: a lesão é localizada no córtex visual enquanto o giro angular permanece intacto. O sujeito não consegue copiar letras e palavras; contudo, informações auditivas e musicais podem ativar imagens visuais e escrita espontânea; o ditado está preservado. O autor ainda acrescenta que, **como esta lesão está totalmente fora dos domínios da linguagem**²³, os sujeitos não mostram problemas na fala e sua linguagem interna está intacta.

Esta interpretação de Déjèrine é bastante clara. Alterações isoladas do córtex visual que ocasionam dificuldades para ler/escrever não fazem parte das alterações de linguagem, ou seja, são apenas um problema visual. Deste modo, observa-se que linguagem, para o autor, envolve tanto escrita quanto oralidade. Vê-se isto pela sua definição de afasia: “*A afasia é a perda da memória dos signos através dos quais o homem civilizado troca suas idéias com seus semelhantes*”²⁴. Segundo Déjèrine (1891), existiriam quatro “centros” no hemisfério esquerdo que envolvem desordens de linguagem:

a) o terceiro giro frontal (área de Broca): afetada na afasia motora;

b) a parte posterior do primeiro giro temporal (área de Wernicke): afetada na surdez verbal;

²³ Ênfase minha.

²⁴ “*L'aphasie est la perte de la mémoire des signes aux moyens desquels l'homme civilisé échange ses idées avec semblables*” (1891: 205).

- c) o giro angular ("*pli courbe*"): envolvido na cegueira verbal (descrita por Déjèrine);
- d) o pé do segundo giro frontal (área de Exner): afetada na agrafia.

Assim, a partir de Déjèrine (1891), a semiologia das afasias passa a compreender uma "vasta" classificação dos distúrbios de leitura e de escrita nos afásicos. Há uma verdadeira floresta terminológica e uma grande confusão conceitual em torno dessas alterações. A variedade de terminologias utilizadas para a classificação deste distúrbio já é amplamente conhecida: agrafia, alexia, agrafia pura, alexia sem agrafia, dislexia de superfície, dislexia profunda *etc.*

Nos dias de hoje, o termo dislexia vem sendo largamente usado; o conceito, no entanto, nem sempre é capaz de se explicar, ou dizer a que veio. Para a Psicologia e, por que não dizer, para as áreas não médicas, o termo ganha um sentido restrito às dificuldades educacionais; já para a Neurologia, o termo ganha amplitude, correspondendo a distúrbios neurológicos, chegando a abranger praticamente toda a sintomatologia das afasias. Vemos aqui a existência de "duas dislexias" que possuem a mesma terminologia e cujas bases explicativas são distintas. A descrição da dislexia na literatura neuropsicológica difere completamente da dislexia dita escolar, ainda que ambas colaborem para uma visão altamente normativa da linguagem escrita - algo que permite a patologização de processos normais encontrados na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita (*cf.* Coudry, 1987).

Se a alexia e a agrafia já eram "capazes" de identificar essas alterações, por que deveria ser acrescentado às afasias mais um item semiológico, a dislexia? Por que denominar os distúrbios de leitura e escrita apresentados por afásicos de **dislexia adquirida** (tal como o fazem Bub & Lecours, 1987; Parente, 1995; Vidigal & Parente, 1995)?

A dislexia, diga-se de passagem, é um tema muito polêmico. Isso é bem explicitado nas palavras de Pirozzo & Rayner (1979):

*“... um dos maiores problemas no estudo da dislexia, naturalmente, é a falta de uma definição universal aceitável. Existe uma grande variedade de definições as quais os investigadores lançam mão para aplicar nos disléxicos”*²⁵.

Sobre esta questão, Serratrice & Habib (1997) comentam:

*“(...) é necessário destacar que, ao contrário do que freqüentemente se pensa, o transtorno não afeta exclusivamente a linguagem escrita. A partir de um ponto de vista terminológico e etimológico, por uma parte, o termo dislexia não significa << transtorno da leitura >>, e sim <<transtorno de utilização das palavras>> (a raiz grega lexis, ação de falar, de LEGO, eu falo, faz referência à linguagem de forma geral e não só à linguagem escrita). De outra parte, todos os estudos afasiológicos levados em conta em disléxicos têm colocado sinais mais ou menos claros de afecção de diferentes aspectos da linguagem oral, tanto em nível fonológico (dificuldades para diferenciar fonemas em situação de repetição ou incluso em tarefas de discriminação auditiva) como em nível léxico e do discurso (sobretudo, dificuldades para organizar o discurso narrativo)”*²⁶.

Para analisar com mais detalhes o tema em questão, descreverei a classificação dos distúrbios de linguagem escrita nas afasias. As classificações ou tipologias das afasias, é

²⁵“...one of the major problem in the study of dyslexia, of course, is the lack of a universal acceptable definition. There is a great variation in the definition which investigators choose to apply to dyslexics” (1979: 97).

²⁶“(...) es necesario destacar que, al contrario de lo que a menudo se considera, el trastorno no afecta exclusivamente el lenguaje escrito. Desde un punto de vista terminológico y etimológico, por una parte, el término dislexia no significa <<trastorno de la lectura>>, sino << trastorno de la utilización de las palabras>> (la raíz griega lexis, acción de hablar, de lego, yo hablo, hace referencia al lenguaje de forma general y no sólo al lenguaje escrito). Por otra parte, todos los estudios afasiológicos llevados a cabo en disléxicos han puesto de manifiesto signos más o menos claros de afectación de diferentes aspectos del lenguaje oral, tanto a nivel fonológico (dificultades para diferenciar fonemas en situación de repetición o incluso en tareas de discriminación auditiva) como a nivel léxico y del discurso (sobre todo dificultades para organizar el discurso narrativo)” (1997: 128).

bom ressaltar, diferem muito pouco entre si. Estas classificações, as quais mencionarei abaixo, fazem parte de uma lista apresentada por diversos autores, dentre eles: Luria (1980), Ardila & Ostrosky-Solís (1995), Barbizet & Duizabo (1985), Hécaen & Albert (1986), Parente (1995).

Ressalto, no entanto, que as alterações da linguagem escrita nas afasias são tratadas a partir de uma visão dicotômica que separa a leitura e a escrita como tendo realidades (corticais e cognitivas) diferentes, e de uma classificação das alterações em termos modularistas (alexia, agrafia *etc.*). Observa-se também que a visão dicotômica não se aplica só à linguagem (oral e escrita), mas também à própria linguagem escrita (leitura e escrita). Cito, a seguir, resumidamente, as descrições dos problemas de linguagem escrita na literatura tradicional.

2.4.1. Alexia

A alexia foi definida inicialmente por Déjérine (1891) como resultado de uma lesão no lobo occipital do cérebro. Contudo, para se classificar a alexia simplesmente como uma desordem visual, e para se considerar que isso só possa ocorrer em sujeitos com uma lesão no lobo occipital, deve-se ignorar a vasta complexidade desses distúrbios. Para Barbizet & Duizabo (1985), alexia poderia ser definida como um distúrbio da compreensão da linguagem escrita.

Na literatura neuropsicológica encontram-se ainda outras terminologias e descrições do problema de leitura:

Alexia literal ou alexia com agrafia: neste distúrbio, a percepção de grafemas está preservada; no entanto, a diferenciação visual de seus signos está interrompida. O sujeito pode confundi-los (m/n, k/x), por exemplo. Nas formas menos graves, o sujeito é capaz de reconhecer letras impressas mas não consegue ler uma carta com letra manuscrita. Este tipo de alexia relaciona-se com uma lesão parieto-occipital posterior e parieto-occipital do hemisfério esquerdo.

Alexia verbal ou alexia sem agrafia: nestes casos, os sujeitos podem reconhecer letras isoladamente mas não podem compreender palavras. Quando confrontados com palavras,

eles juntam letra por letra antes de serem capazes de identificá-las, estas não podem ser reconhecidas mesmo sendo familiares (nem símbolos, como USA, por exemplo).

Alexia frontal: refere-se a uma dificuldade na leitura, própria da afasia de Broca, na qual aparece uma leitura agramatical e mal seqüenciada.

Alexia espacial: refere-se à aparição de dificuldades na leitura por consequência de alterações espaciais que ocorrem em lesões do hemisfério esquerdo.

Alexia agnósica: neste caso, as letras (alexia literal) e as palavras (alexia verbal) não são identificadas como símbolos gráficos; o sujeito é capaz de escrever sem conseguir ler o que está escrito. Este distúrbio de linguagem escrita é muito raro, e pode persistir em certos sujeitos que recuperam a linguagem oral.

Alexia pura sem agrafia (cegueira verbal pura): trata-se de uma agnosia visual particular, especial para símbolos gráficos da escrita.

*Alexia afásica*²⁷: neste caso a escrita e a leitura estão profundamente perturbadas. Enquanto o sujeito lê seu nome ou palavras simples, rapidamente surgem paralexias; este distúrbio acentua-se na leitura dos textos; mesmo sendo familiares, tais palavras não podem ser reconhecidas, finalizando em jargão. Alguns sujeitos são capazes de ler um texto curto em voz alta, sem compreender o sentido do mesmo.

Alexia para sentenças: neste caso, a habilidade para ler palavras está preservada, assim como a habilidade para ler números. A dificuldade encontrar-se-ia na leitura e na compreensão de sentenças.

Alexia global: trata-se de uma incapacidade para ler letras e palavras, apesar de não haver alteração na leitura de números simples e complexos.

Alexia periférica: este distúrbio aparece quando a ruptura encontra-se fora dos processamentos das vias lexicais²⁸ e perilexicais.

²⁷ Na descrição deste tipo de alexia observa-se que os autores (Barbizet & Duizabo, 1985) utilizam-se de características da oralidade (parafasia e jargão) para descrever processos ocorridos na leitura (paralexia e jargão). Este fato demonstra a impossibilidade de a linguagem escrita ser analisada à parte da linguagem oral.

²⁸ Segundo Parente (1995), os modelos cognitivos da leitura ocorrem por duas vias distintas: a) *lexical*: processa o estímulo gráfico em nível morfêmico (a palavra como um todo); b) *perilexical*: processa elementos que compõem o morfema, as palavras, as sílabas e os grafemas.

*Alexia central*²⁹: este distúrbio surge quando a ruptura cognitiva encontra-se nos processamentos internos das vias lexicais ou perilexicais.

2.4.2. Agrafia

As agrafias tendem a correlacionar-se com os quadros afásicos, ou seja, a alteração na linguagem oral manifesta-se igualmente na escrita. Sujeitos com afasia de Broca, por exemplo, apresentam uma escrita agramática; nas afasias posteriores podem ocorrer trocas fonológicas na escrita (paragrafias fonológicas), além da perda do conteúdo semântico *etc.* Desse modo, consideram-se vários tipos de agrafias (não fluente, fluente, apráxica, apraxia pura, em estado de confusão, profunda). Segundo muitos autores, a escrita espontânea e a escrita ditada são geralmente mais perturbadas do que a cópia. A agrafia manifesta-se qualquer que seja a mão utilizada para escrever - o que a distingue da chamada disortografia funcional. Os distúrbios de compreensão da linguagem escrita, por sua vez, são observados na maioria dos quadros afásicos. Dentre eles podemos citar:

Agrafia pura: quanto a este distúrbio, discute-se a existência de uma desordem isolada primariamente da escrita. A agrafia isolada seria secundária à lesão da parte posterior da região F2 do hemisfério esquerdo e inscreve-se mais freqüentemente no contexto da afasia de Broca.³⁰

Agrafia parietal: caracteriza-se por uma má utilização do espaço, em que margens excessivas traduzem negligência de um e outro hemi-espço. As linhas são irregulares ou descem de forma anárquica. A cópia pode ser mais difícil que a escrita espontânea ou

²⁹ *A alexia central e a periférica são descritas por Parente (1995). Observa-se que em relação ao tipo de descrições de alexias realizadas anteriormente há diferenças marcantes. Isso ocorre pelo padrão de análise utilizado pela autora, de cunho cognitivista. A abordagem cognitiva das perturbações neuropsicológicas, como a utilizada no estudo dos distúrbios de leitura, postula que a cognição é o resultado da atividade de diversos sistemas mentais interativos, às vezes hierarquizados, que possuem características funcionais específicas. Sua metodologia baseia-se em propostas teóricas denominadas "modelos" ou "arquiteturas funcionais", as quais são confirmadas, refutadas ou complementadas a partir da observação comportamental de dissociação entre estímulos e tarefas encontradas em pacientes portadores de dislexia adquirida. Vê-se que a visão de linguagem que esta teoria apresenta parte de funções dissociadas entre si (linguagem oral, escrita, leitura, processamento de compreensão lexical).*

³⁰ *Segundo Barbizet & Duizabo (1985), a realidade deste fato não está formalmente estabelecida. A agrafia pode ser o único elemento afásico descoberto em circunstâncias particulares, como a instalação de lesões bilaterais anteriores em indivíduos com baixo nível cultural.*

ditada. Neste tipo de agrafia a construção de palavras com o auxílio de letras cubos mostra-se bem melhor, segundo alguns autores.

Agrafia ideacional: neste caso, a cópia está preservada mas há incapacidade para escrever espontaneamente.

Agrafia apráxica: trata-se de agrafia devido a distúrbios gestuais, como, por exemplo, a incapacidade de manipular instrumentos.

2.4.3. Dislexia

O termo dislexia adquirida, ainda que algo nebuloso, é largamente utilizado para designar alterações da linguagem escrita de sujeitos com lesões cerebrais. As dislexias³¹, nos termos da literatura dedicada ao tema, podem ser classificadas em:

Dislexias centrais:

Dislexia de superfície: caracteriza-se pela preservação da capacidade de leitura de neologismos e palavras regulares mas há falhas nas irregulares; outra dificuldade do sujeito é dar a tonicidade correta das palavras, segundo regras prosódicas.

Dislexia profunda: caracteriza-se pela incapacidade de ler ou escrever neologismos, produzir trocas semânticas derivacionais e visuais. Há uma incapacidade no uso da via lexical (incapacidade de ler neologismos) e perilexical (presença de paralexias semânticas).

Dislexia fonológica: neste caso, o sujeito apresenta boa leitura para palavras ditas reais mas haveria uma dificuldade importante na leitura de não-palavras; sua interpretação cognitiva resulta de uma falha exclusiva na via perilexical³².

³¹Parente (1995), em seu trabalho, parece deixar subentendido que alexia e dislexia são sinônimos, pois logo após dividir as alexias em "periférica" e "profunda" estabelece a divisão das dislexias, passando já a utilizar o termo para a classificação acima.

³²Vidigal & Parente (1995) levantam a hipótese de a dislexia fonológica ser uma evolução da dislexia profunda, com melhora das habilidades de emparelhamento e conversão entre as memórias lexicais. Os autores afirmam que "(...) podemos realmente pensar nas dislexias profunda e fonológica como uma mesma síndrome com graus de comprometimento diferentes. Na dislexia fonológica encontram-se as mesmas lesões que na profunda, porém um melhor emparelhamento entre o léxico de saída e a memória semântica, e portanto são poucas ou ausentes as paralexias semânticas" (op. cit.: 184).

Dislexia assemântica: neste caso, há uma capacidade preservada de leitura de palavras regulares e irregulares mas os sujeitos não compreendem o que leram em voz alta. Há ruptura significativa do sistema semântico.

Dislexias periféricas:

Dislexia de leitura letra-por-letra: também chamada alexia sem grafia, caracteriza-se por uma extrema lentidão na leitura e pelo efeito de extensão da palavra. O sujeito parece só reconhecer uma palavra após o reconhecimento individual de cada letra³³.

Dislexia por negligência: neste casos, os sujeitos manifestam uma dificuldade de tratamento da informação no hemisfério esquerdo e, em alguns casos, no direito. A parte negligenciada pode refletir uma divisão com critérios visuais ou a composição lingüística, quando há omissão de morfemas.

Observando as várias definições de dislexia, é importante enfatizar que este termo - que se relaciona a uma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita - não pode ser aplicado às afasias. O sujeito com dislexia **nunca aprendeu** a ler ou a escrever anteriormente e sempre apresentou em sua vida pregressa uma dificuldade em relação à linguagem escrita. Este não é o caso de afásicos alfabetizados.

A questão que se coloca quanto a este ponto é: pode-se admitir que o sujeito afásico é também disléxico? Quando se admite isso, estar-se-ia, de um lado, correndo o risco de contribuir com essa “confusão” terminológica que a dislexia implica. De um outro lado, estar-se-ia reduzindo as alterações de escrita e leitura de sujeitos afásicos à dislexia. De onde quer que se olhe, essa questão é sempre muito complicada. De todo modo, parece haver sempre uma certa arbitrariedade no uso das terminologias.

Partindo desta reflexão, qual seria a relevância teórica de uma mera substituição terminológica? O que parece ser mais condizente, do ponto de vista semiológico, com os distúrbios apresentados? Se o problema todo fosse terminológico, dever-se-ia utilizar os termos “alexia fonológica”, “alexia de superfície”, “alexia profunda” e tantos outros

³³Silveira e Parente (1995) afirmam que este tipo de dislexia foi descrito anteriormente sob outra terminologia por Déjèrine (1891): *cegueira verbal pura, alexia pura, alexia agnósica, dislexia de soletração e dislexia da forma da palavra.*

restritos ao que a literatura entende por dislexia? Creio que vale a pena refletir sobre essas questões e a partir daí adotar uma posição que esteja epistemologicamente de acordo com as soluções teóricas apontadas por uma Neurolinguística orientada por uma perspectiva discursiva.

Acredito que o que subjaz a esta floresta terminológica é a concepção de linguagem escrita que os autores possuem (explicitamente ou não). O “caos” reinante tem a ver, ainda, com a própria concepção de linguagem e de funcionamento córtico-cognitivo implicada.

A pergunta que surge agora é: em que estas classificações “ajudam” a compreender a linguagem escrita ou o processo de (re)construção linguístico-cognitiva do sujeito afásico? Quais as conseqüências das classificações ancoradas em atividades estritamente metalingüísticas ?

Ora, as classificações são consideradas importantes para a Afasiologia tradicional porque são elas que colaboram para a definição do diagnóstico, ou seja, “constroem” a lista de sintomas que definem o distúrbio apresentado pelo sujeito (*cf.* classificação no Anexo I).

Ao analisar a lista de sintomas presentes nas classificações de afasia observa-se que há alteração da linguagem escrita em praticamente toda a semiologia. Por outro lado, a heterogeneidade de sintomas tenta capturar um fenômeno complexo transformando-o em algo homogêneo, o que se revela tarefa improdutiva. O fato é que um sintoma, ou um conjunto de sintomas, pode até permitir eventualmente uma classificação do tipo de distúrbio apresentado pelo sujeito mas não revela os processos envolvidos na construção da escrita, nem leva em conta a relação do sujeito com a linguagem, assim como não fornece pistas para a reelaboração de dificuldades. Cada sujeito possui suas singularidades e os ajustes entre os interlocutores (no caso, o examinador e o afásico) nem sempre se fazem da mesma maneira; os testes acabam por igualar os sujeitos do ponto de vista linguístico-discursivo, inclusive sem considerar aspectos sociolinguísticos (como a variedade utilizada pelo sujeito ou seus parâmetros culturais), não fornecendo, assim, um diagnóstico confiável, principalmente quando a avaliação está sendo realizada apenas levando em consideração os “sintomas” apresentados na hora do teste.

Assim sendo, considerando que a semiologia está diretamente relacionada com o diagnóstico, observa-se que os testes parecem fazer um papel “mediador” entre a teoria (que nem sempre é explicitada, vale ressaltar) e o que é identificado como o *corpus* que a justifica. Em outras palavras, os testes buscam encontrar alterações que possam ser “classificadas” de acordo com uma lista de sintomas já esperados. A concepção de linguagem presente neste tipo de abordagem é basicamente estruturalista, ou seja, a subjetividade é substituída pela causalidade e a linguagem reduzida à idéia de língua como estrutura (fechada).

Cabe, assim, perguntar: por que os testes se baseiam apenas na metalinguagem? Para responder, é preciso discorrer um pouco sobre os procedimentos de avaliação da linguagem escrita realizados na Afasiologia. Trata-se do que analisarei a seguir.

2.5. A avaliação da linguagem escrita na Afasiologia

Uma rápida revisão na literatura tradicional sobre a avaliação da linguagem escrita de afásicos indica um mesmo procedimento, com pequenas alterações, utilizado para diagnosticar alterações de escrita e leitura, nas mesmas bases da oralidade. Citarei a seguir os procedimentos de avaliação mais encontrados (e emblemáticos), sobretudo os que são disponíveis em português.

2.5.1. M₁ Alpha³⁴

O objetivo principal desse protocolo, segundo seus autores, é permitir uma rotulação nosológica tão unívoca quanto possível. Consiste em:

1. Entrevista dirigida
2. Compreensão oral das palavras, de frases simples, de frases complexas
3. Compreensão escrita de palavras, de frases simples, de frases complexas
4. Escrita copiada
5. Escrita ditada

³⁴ O M₁ Alpha é o Protocolo Montreal-Toulouse para o Exame de Afasia (André Roch Lecours). A adaptação para o português foi realizada por Leonor Scliar-Cabral (cf. Anexo III).

6. Leitura em voz alta
7. Repetição
8. Denominação

A notação e a cotação são efetuadas sobre folhas *ad hoc*. Todas as “notas” inscritas no folheto de notação e de cotação mensuram o grau de insucesso e não o de sucesso nas diversas provas do módulo *Standard Inicial* (cf. Anexo III, avaliação específica de escrita).

2.5.2. Barbizet & Duizabo

Por sua vez, Barbizet & Duizabo (1985) servem-se da seguinte avaliação para a linguagem escrita:

1. Expressão escrita: cópia de letras, palavras e frases; ditado de palavras e de um texto curto; escrita espontânea; estudo da transcrição em letra cursiva de um texto escrito em letras maiúsculas.
2. Compreensão do material escrito: prova de correspondência de imagem; prova de correspondência de frase-ação; prova de execução de ordens escritas; resumo moral de um curto texto que acabou de ler.
3. Transposição: repetição oral (transposição audio-fonatória); leitura em voz alta (transposição audio-gráfica), cópia escrita (transposição viso-gráfica).

2.5.3. Luria

Luria (1970), por exemplo, utiliza os seguintes procedimentos para avaliar a escrita e a leitura de sujeitos afásicos:

1. Investigação da análise e da síntese³⁵: análise da quantidade de sons que constituem as palavras; nomeação dos sons que constituem a palavra na ordem em que o examinador

³⁵ Segundo Luria (1970), a capacidade de análise e síntese acústica estão entre os pré-requisitos mais importantes para a leitura e a escrita. O autor utiliza ora a palavra “sons”, ora a palavra “letras”, como se fossem sinônimos, para a realização destas atividades. Isso é um ponto confuso, já que uma palavra pode ter mais letras que sons e vice-versa (ou seja, letras e fonemas são elementos distintos).

solicitar; realização de sínteses de sílabas ou palavras de sons pronunciados isoladamente pelo examinador.

2. Investigação dos processos de escrita: cópia de letras e palavras (manuscritas e de imprensa); análise da escrita automática (assinatura, endereço); ditado de letras isoladas; ditado de palavras simples e complexas; ditado de palavras que variam a composição fonêmica na sua estrutura (esta tarefa difere das anteriores porque nas outras o modelo fonêmico constituía-se de palavras significativas); nomeação de objetos e expressão de pensamentos na forma escrita.

3. Investigação da leitura: reconhecimento de letras isoladas (nas suas diferentes formas gráficas); leitura de sílabas simples e complexas; leitura de palavras simples e complexas; leitura de sentenças.

A maioria dos testes utilizados em baterias-padrão para avaliar a linguagem escrita dos afásicos constitui-se desses mesmos procedimentos, com poucas diferenças. Parente (1995), por exemplo, acrescenta tarefas adicionais aos testes já citados anteriormente: leitura e escrita de palavras e não palavras; palavras de ortografia regular e irregular; palavras de função gramatical e palavras polimorfêmicas; capacidade de decisão lexical de palavras irregulares; identificação de palavras homófonas e heterógrafas; identificação de pseudo-homófonos de palavras irregulares; identificação de definições; identificação de erros ortográficos de natureza visual; repetição de neologismos.

Os dados lingüísticos obtidos nesse tipo de testagem, que constituem a constelação semiológica dos problemas de linguagem escrita, são basicamente resultantes de aplicação de tarefas metalingüísticas, procedimentos de escrita relacionadas a si mesmos (palavras e frases soltas, descontextualizadas, sem qualquer valor intersubjetivo ou social). Ou seja, o sujeito praticamente não tem oportunidade de escrever um texto, de imaginar um interlocutor que sirva como referência empírica e/ou imaginária para quem está escrevendo *etc.* O afásico é avaliado exatamente como os alunos nos bancos escolares, por meio de tarefas fragmentadas como cópias, ditados, leitura em voz alta, palavras sem sentido, “fáceis” e “difíceis”, letras isoladas *etc.*, como se observa nas avaliações propostas por

Azcoaga (1976); Horner, Dawdson, Heyman & Fish (1992); Chan, (1992); Parente (1995); Watt, Jokel, & Behrmann (1997).

Vale lembrar que ler e escrever sílabas, palavras ou mesmo frases isoladas não é o mesmo que escrever textos. A língua não existe em torno de sílabas, palavras ou frases isoladas mas como **texto**. Ao ler palavras isoladas e desconhecidas, o sujeito afásico é obrigado a silabá-las ou soletrá-las porque não há contexto que sirva de referência para a atribuição ou constituição de sentido. A postura teórica utilizada nesses testes empenha-se em elaborar formas de avaliação de cada um dos componentes da linguagem, como se esta pudesse ser vista “de fora” quando, na verdade, estamos sempre “imerso nela”. Esta forma de analisar busca e “encontra” os desvios através da própria concepção de linguagem que assume, anulando, assim, a possibilidade de estudar o trabalho do sujeito sobre a língua e seus vários recursos expressivos.

Os equívocos de uma avaliação descontextualizada são mostrados em trabalhos como o de Carbonell de Grampone (1982), que realizou testes com adultos bons leitores os quais deveriam ler uma lista de palavras inventadas e desconhecidas. Nestes testes verificou-se que os sujeitos apresentavam um espécie de “dislexia experimental”. A autora concluiu que ao ler palavras isoladas e desconhecidas somos obrigados a silabá-las ou soletrá-las porque não há contexto e é impossível “reconhecer” uma palavra que nunca vimos, nem tampouco “adivinhá-la” com êxito.

Assim, algumas tarefas propostas nos testes têm um conteúdo capaz de estimular atividades metalingüísticas específicas e estas atividades podem ser tomadas como déficit pois exigem que o sujeito opere sobre a linguagem abstraindo seu uso efetivo e negligenciando os aspectos convencionais e interacionais. No entanto, as condições de produção destes testes não favorecem o desencadeamento desta atividade, e as hipóteses e reflexões que o sujeito eventualmente constrói e explicita perdem-se por não estar esta atividade incorporada ao ponto de vista do examinador, privando-o de conhecer este percurso pessoal, variável de sujeito a sujeito (Coudry, 1986/1988).

É por esta razão que há a preocupação com maneira pela qual a linguagem escrita é avaliada, a fim de que ela não privilegie apenas a atividade metalingüística sobre todas as

outras³⁶. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de privilegiar um modelo teórico em detrimento de outros mas sim de tomar como referencial, para a avaliação, uma concepção de linguagem como processo sócio-histórico, cuja origem possa ser rastreada em práticas discursivas, recolocando a questão do “distúrbio” em um referencial que considere os usos efetivos e comunicativos da língua, deslocando, assim, o lugar que a atividade metalingüística tem ocupado³⁷.

Em suma, a avaliação da leitura e da escrita “contribui” para a formação conceitual que se tem da linguagem escrita na Afasiologia. É por este motivo que a insatisfação com a avaliação tradicional da escrita tem sido documentada por alguns autores (Parr, 1992; Pierce, 1996; Hough 1996). O principal ponto em comum que esses autores possuem é a preocupação com o uso de tarefas relevantes e materiais apropriados para a avaliação e terapia de sujeitos afásicos.

Parr (1992) afirma que a pesquisa sobre a prática diária de leitura e de escrita em sujeitos normais é capaz de trazer dados relevantes para a avaliação de uma pessoa afásica, através da correlação entre sujeitos de diferentes idades, posição social, estado civil e a importância que a escrita e a leitura têm em suas vidas. A premissa de seu estudo é que estas predições são possíveis e devem servir como base para uma avaliação funcional de leitura e escrita nos sujeitos afásicos. A autora ressalta que apenas uma pequena parte de atividades com leitura e escrita são realizadas durante a avaliação e a terapia com os afásicos, e que é complicada a aplicação de testes americanos em pessoas de outros países devido à variedade cultural de cada país. Melhor dito em suas próprias palavras:

“Técnicas de observação, entrevistas e codificação usadas na etnografia poderiam ajudar aos afasiólogos a estabelecerem um quadro pré-morbido

³⁶ Coudry (1986/1988) explica que “(...) a atividade metalingüística corresponde a tomar a linguagem como objeto de reflexão e falar sobre este objeto. A constituição da linguagem, enquanto objeto, implica a construção de um sistema nocional, que possibilita caracterizar a linguagem-objeto e representá-la em um sistema de referência em que a metalingüagem possa ser interpretada”(op.cit:14). Ainda segundo a autora, os testes de modo geral envolvem tarefas metalingüísticas e isso tem o poder de “agravar” as dificuldades dos pacientes, pois muitas atividades que eles não conseguem realizar sob a forma de teste realizam em situações que fazem sentido.

³⁷ Tjouri (1992) afirma que “(...) a escrita somente faz sentido dentro de práticas de linguagem que permitam ao aprendiz olhar a escrita como um mediador entre ele, o mundo e o outro. É deste modo que o texto escrito assume suas verdadeiras características sócio-culturais.”

*detalhado na prática corrente. Um entendimento da complexidade do letramento e das funções sociais poderiam ser capazes de estabelecer as necessidades básicas, com tarefas relevantes e o quadro teórico apropriado para a avaliação e terapia*³⁸.

Pierce (1996), além de enfatizar o risco de uma avaliação com base em lista de tarefas (já que estas só servem para enfatizar as dificuldades), ressalta a importância de uma avaliação e terapia individual para cada paciente, pois, segundo o autor:

*"(...) um paciente pode querer ser capaz de escrever cheques e ler "Seleções". Outro paciente pode querer ler apenas bilhetes de familiares e amigos e escrever respostas. Outro paciente pode querer ser capaz de usar o guia de TV corretamente. Um paciente pode ainda querer ler todo o jornal, enquanto outro se contenta apenas com as manchetes e os títulos"*³⁹.

Concordando com este ponto de vista, Edwards (1997) ressalta que atualmente os testes estão procurando avaliar os indivíduos afásicos do modo mais social possível (cf. Amsterdam Nijmegen Everyday Language Test; The Assessment Protocol of Pragmatic Linguistic Skill; Communicative Effectiveness Index). Segundo a autora, as terapias estão procurando tratar não só a linguagem oral mas a escrita e a leitura num contexto que seja mais relevante para o indivíduo.

A partir dessas considerações fica patente, portanto, que a linguagem escrita, não é um processo individual; assim como a linguagem oral, necessita de um interlocutor, mesmo que ausente, para o qual precisamos planejar e organizar nosso discurso.

Todos esses aspectos encaminham para a conclusão de que a Neurolinguística tem privilegiado a discussão da oralidade sobre a escrita sem dedicar-se a esta como deveria.

³⁸ *"Observational, interview and coding techniques used in ethnography would help the aphasiologist to establish a detailed picture of pre-morbid and current practice. An understanding of the complexity of literacy uses coupled with sensitive delineation of social network functions would enable the aphasiologist to establish a truly needs-based, relevant and appropriate framework for further assessment and therapy"* (op. cit.: 282).

³⁹ *"(...) one patient may want to be able to write checks and read Reader's Digest. Another patient may want to just read short notes from family and friends and to write short replies. Another patient may only care about being able to use the TV guide correctly. One patient may want to read all of the newspaper while another is content with the headlines and topic sentences"* (op. cit.: 480).

Contudo, o discurso oral está atravessado por características do discurso escrito e vice-versa; por esta razão, uma avaliação desta natureza deveria procurar entender a linguagem em sua natureza enunciativo-discursiva, e não reduzida a tarefas descontextualizadas que não levam em conta domínios interpretativos relacionados a diferentes fatores de significação.

2.6. Comentários

Ao refazer o percurso da linguagem escrita na Afasiologia observa-se que o que se tem privilegiado, em geral, é uma concepção de linguagem como código; com isso, tem-se como consequência o estudo da leitura e da escrita restrito ao seu caráter mais técnico, ou seja, desvinculado de seu caráter sócio-cultural (e lingüístico). Uma outra visão parece estabelecer uma relação de causalidade entre a linguagem interna e a linguagem escrita, já que alteração da linguagem interna significaria alteração da linguagem escrita.

Torna-se, então, inegável que a literatura afasiológica tem visto as dificuldades de leitura e de escrita como um problema de decodificação e desta mesma maneira chega a propor técnicas para que se dê conta de seu distúrbio.

A objeção que coloco pode ser expressa na seguinte questão: ao entender a leitura apenas como decodificação não se está assumindo um reducionismo lingüístico (que toma a língua como código) além, de um reducionismo neuropsicológico?

Ora, na Afasiologia, a concepção de linguagem que se tinha era de código, e esta concepção não dava (como não dá) conta de descrever as diferentes faces do objeto lingüístico - para além de uma metalinguagem gramaticalmente concebida- que podem ser afetadas pela afasia.

A língua não é um conjunto de normas fixas, estáveis, que os falantes “usam” e cuja significação estaria pré-determinada no código lingüístico; é, sim, uma atividade realizada pelos falantes que, na interlocução, sob determinados sistemas de referência (cf. Franchi, 1977/1992), constroem os mais diversos sentidos.

Segundo Possenti (1995), as línguas não são internamente uniformes e sofrem um tipo de desequilíbrio estrutural: as línguas variam em praticamente todos os domínios

(fonologia, morfologia, sintaxe). Dessa forma, as línguas não são códigos; logo, não há uma isomorfia entre forma e conteúdo - podem haver implícitos, por um lado, e redundâncias por outro. Se não é código, seu funcionamento não é automático, ou seja, exige uma atividade dos interlocutores que nada têm a ver com serem codificadoras e decodificadoras. Quando se toma a linguagem como sinônimo de código ou como estrutura, vários fatos importantes afeitos a ela ficam excluídos. Partindo dessas considerações, o compromisso da Neurolinguística é justamente considerar os objetos que ficam excluídos da abordagem afasiológica tradicional.

A seguir farei comentários mais específicos sobre a Neuropsicologia da linguagem escrita. Adianto, no entanto, que o debate sobre as concepções de linguagem não se esgota aí, pelo contrário, ele apenas se inicia.

3. ABORDAGENS NEUROPSICOLÓGICAS DA LEITURA E DA ESCRITA

Dada a influência que têm na discussão sobre a realidade córtico-cognitiva da linguagem escrita, passo a descrever e discutir as abordagens que me parecem emblemáticas (ainda) na atualidade.

3.1. Neuropsicologia cognitiva

A Neuropsicologia Cognitiva tem procurado construir modelos a fim de “entender” os processos mentais através do estudo de sujeitos com lesões cerebrais. Em geral, a construção desses modelos apoia-se na tese da modularidade da mente. Assim sendo, a linguagem seria organizada em módulos da arquitetura cognitiva e o processo de informação seria realizado por meio da união de todos os sub-módulos com o objetivo de atingir a comunicação.

Segundo Robinson & Moulton (1985), a linguagem apresenta três níveis de funcionamento: pragmático, lexical e sintático. Assim, os modelos são construídos tentando imitar minimamente as estruturas da mente. Os processos cognitivos superiores são analisados como componentes independentes entre si, como por exemplo, a relação entre pensamento e linguagem. Para os autores “(...) *linguagem e pensamento estão longe de serem idênticos; processos cognitivos não são essencialmente lingüísticos (...) linguagem, porque é uma parte acessível da cognição, é tratada tanto como um mecanismo, quanto como um produto do pensamento*”⁴⁰.

Essa concepção modularista dos processos cognitivos é praticamente a base da literatura neuropsicológica cognitiva, pois só assim a construção dos modelos torna-se viável, já que a possibilidade de assumir uma interdependência entre eles seria um problema para a construção desses modelos.

⁴⁰ “(...) *language and thinking are far from identical; that considerable cognitive processing goes on that is not essentially linguistic (...) language, because it is an accessible part of cognition, is treated as the mechanism of thought rather than as a commodity of thought*” (op. cit.: 2).

Segundo Aitchison (1994), a expressão “construir modelo” com objetivos de entender alguma coisa é uma atividade que não é recente. Para a autora, a palavra “modelo” pode ser enganadora porque dá a impressão de que há referência a uma escala menor do que as originais, e em muitos casos isto é falso por duas razões: primeiro, porque os modelos em geral são altamente simplificados e, segundo, eles normalmente representam mais uma estimativa do que propriamente uma cópia. Dessa forma, os cientistas estão diante de dois problemas. Primeiro, eles têm que construir um modelo que produza corretamente o resultado final. Segundo, eles têm que decidir se o mecanismo mais interno do seu modelo é uma réplica “real”, ou se simplesmente faz a mesma tarefa de uma forma diferente. Assim sendo, vários modelos diferentes de léxico mental têm sido propostos para o entendimento de várias questões córtico-cognitivas, entre elas a da representação cerebral da linguagem escrita⁴¹.

Segundo Bub & Lecours (1987), desde o final do século XIX, médicos e profissionais da área tentam propor fundamentos psicobiológicos da linguagem sobre a forma de esquemas. Ainda, segundo os autores, nas pesquisas atuais em Neuropsicologia Cognitiva acredita-se que, por exemplo, os processos de leitura e de repetição de neologismos deveriam ser distintos. Isso foi verificado a partir de observações de sujeitos que eram incapazes de ler neologismos mas conseguiam ler palavras existentes na língua; ou em casos em que os sujeitos poderiam ler neologismos mas produziam paralexias ou liam palavras irregulares no lugar de regulares.

De um mesmo ponto de vista, Ellis (1987) argumenta que a leitura e a escrita podem ocorrer de forma simultânea, apesar de existirem graus de independência entre elas. Desse modo, é possível para um mesmo sujeito ter diferenças qualitativas na dislexia adquirida, na disgrafia e na leitura letra-por-letra adquirida. Assim, segundo Ellis, ainda se está longe de entender completamente a natureza das interações entre leitura e escrita.

Segue abaixo um modelo neuropsicológico de leitura e de escrita elaborado pelo autor:

⁴¹ Aitchison (1994) discute em seu trabalho os motivos pelos quais se pode dar preferência a um tipo de modelo e não a outro.

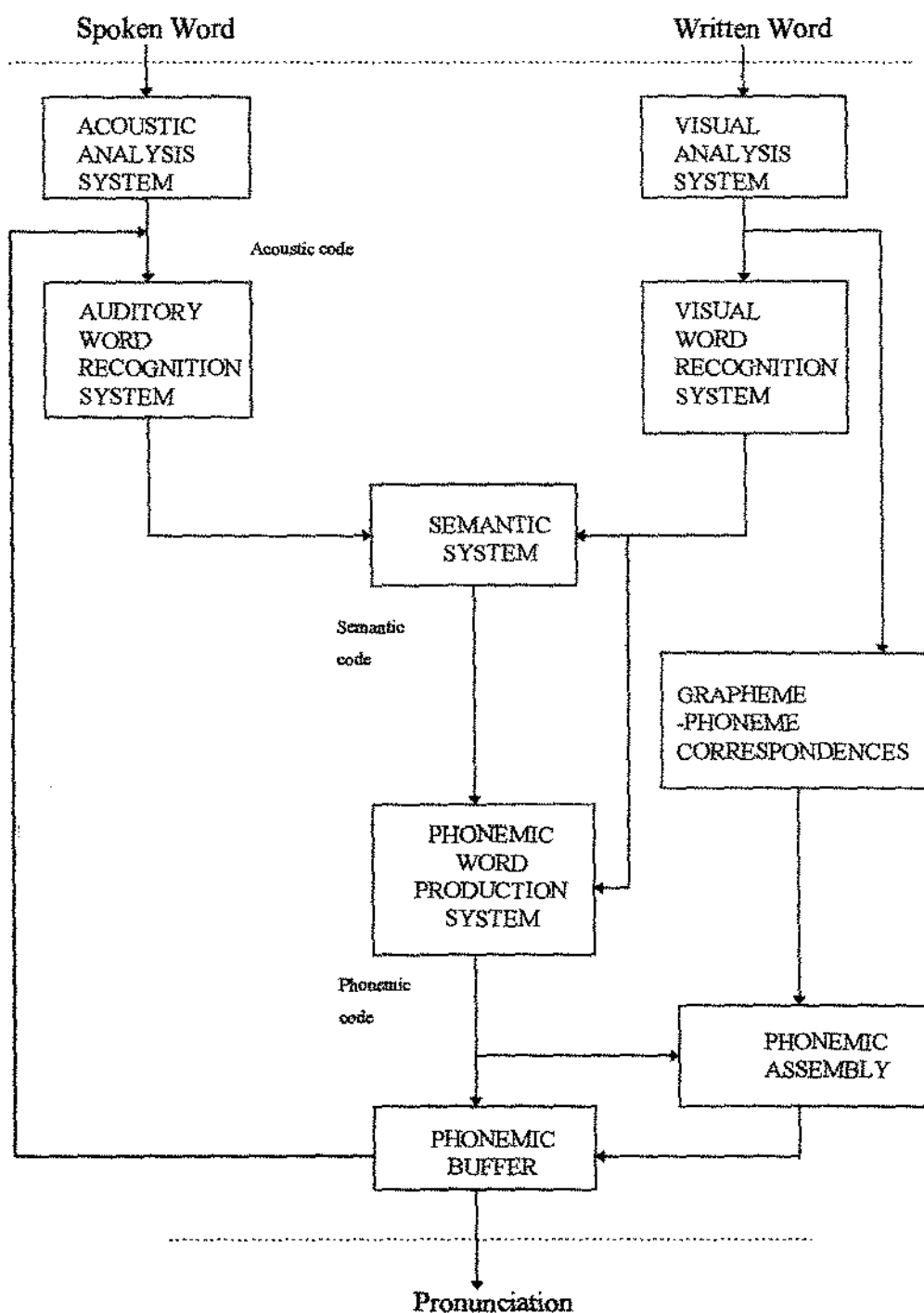


Fig. 1. Modelo para o reconhecimento, nomeação e escrita direto e mediado fonologicamente (Ellis, 1987).

Caplan (1994) também apresenta um modelo de processamento de linguagem em um trabalho mais recente:

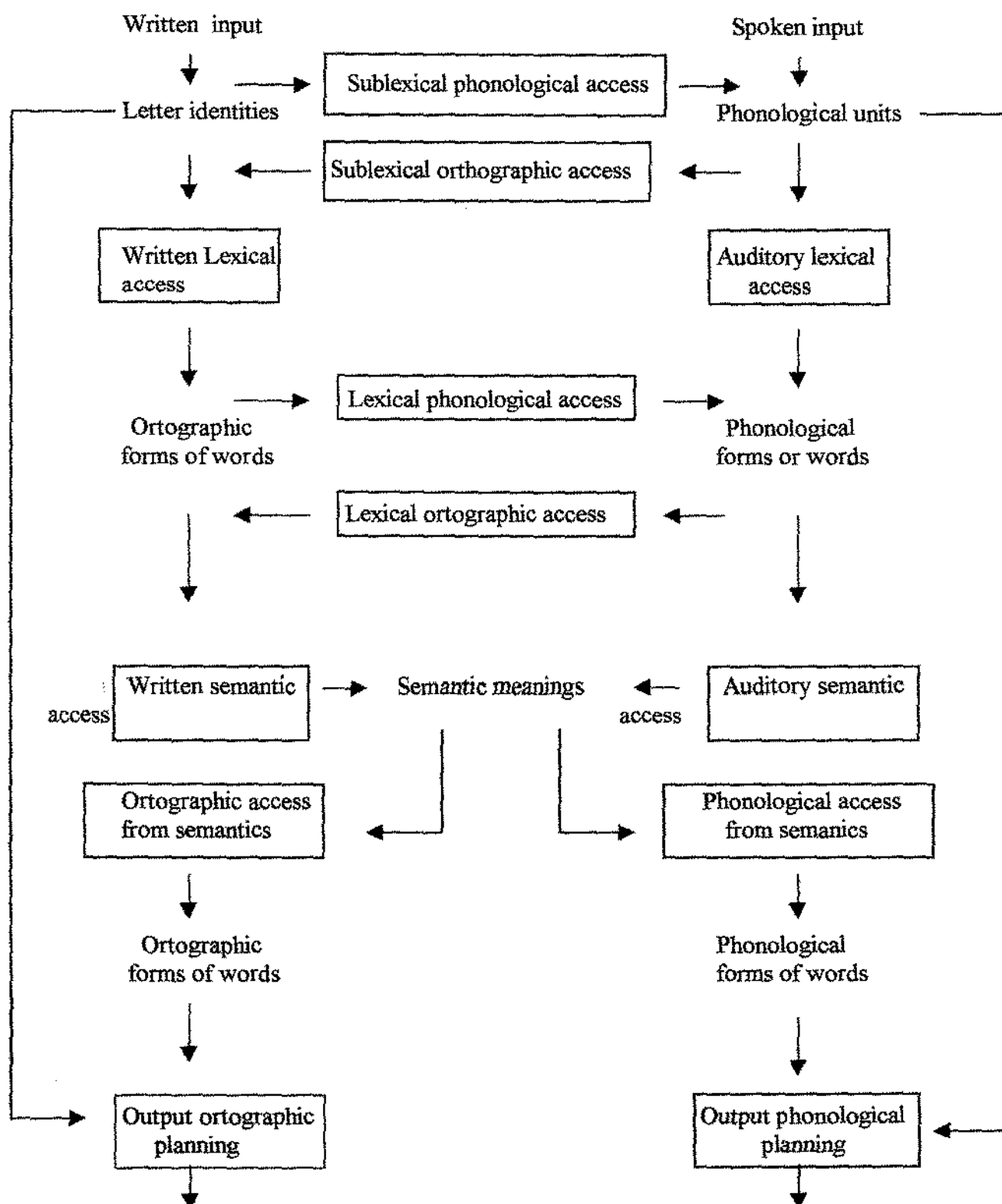


Fig. 2. Modelo do sistema de processo de linguagem para palavras simples. Os componentes dos processos apresentados nos quadros ativa as representações linguísticas nas seqüências indicadas pelas setas. (Caplan, 1992/1994).

Caplan (1994), ao elaborar este modelo, assume como pressuposto a dupla dissociação. O autor acrescenta, ainda, que a dissociação é bastante aceita na literatura afasiológica atual, já que ela indica que uma lesão focal no cérebro pode interromper aspectos específicos do processamento psicolinguístico e isso seria comprovado pelos déficits isolados encontrados em sujeitos afásicos.

Os modelos de dissociação são defendidos já há muito tempo por autores de destaque na área como Wernicke e Lichtheim. Caramazza (1991), em seu trabalho sobre soletração na escrita e na oralidade realizado com um sujeito afásico, defende também a hipótese de dissociação nesta tarefa. Para o autor, a dupla dissociação entre a habilidade de soletração de palavras e não palavras pode ser tomada como apoio para esta teoria, ou seja, haveria duas “rotas” para soletrar.

É importante ressaltar ainda que, para Cardu (1987), as dissociações são aparentes e podem resultar de uma análise psicológica e de uma formulação teórica insuficientes. Para o autor, a teoria dos níveis sobrepostos aparece como uma reinterpretação da dissociação.

Partindo desta visão, Level (*apud* Caplan, 1994) resalta que os componentes da linguagem são hierarquicamente organizados e possuem um grande número de subcomponentes (ativação de sotaque da palavra, ativação de sons individuais da palavra).

Como se pode observar, esta questão é um tanto quanto polêmica. Existiria realmente uma dissociação ou haveria um paralelismo entre os constituintes de linguagem? Não se pode esquecer que a existência de um paralelismo implica uma visão (implícita) de dissociação, já que se dois componentes (como, por exemplo, a fala e a escrita) são paralelos é porque não fazem parte de uma mesma função cognitiva (ou não têm uma mesma ontologia).

Os autores acima apoiam a idéia da dissociação. Afinal, de que outra forma sustentariam seus modelos? Na verdade, os modelos vão sendo construídos baseando-se na sintomatologia encontrada em sujeitos afásicos. Isso significa que esses modelos trabalham com as noções de uniformidade do falante, independência de processos cognitivos, modularidade da mente, concepção de linguagem como código (ou seja, como sistema de representação).

A abordagem cognitiva utilizada para explicar a leitura e a escrita emprega teorias que descrevem a estrutura (ou arquitetura) do sistema de processamento, ou estágios desse desenvolvimento. Isso está ligado a um método que tem como objetivo identificar os processos em funcionamento e os danificados, ou o estágio de desenvolvimento no qual ocorreu a interrupção.

Para Seron & Feyereisen (1995), os esquemas ainda não conseguem dar conta de nenhum problema de sintaxe como o agramatismo e a dissintaxia, e nem de transtornos de evocação verbal presentes na maioria das afasias. Por outro lado, o poder explicativo de tais esquemas é, em geral, do tipo “tudo ou nada”. Esses modelos permitem prever o que ocorre se uma via córtico-cognitiva está rompida ou um centro destruído; no entanto, raras são as vezes em que a patologia é delimitada, e geralmente ocorre uma gama de transtornos e sintomas que a investigação neurolinguística contemporânea se esforça por compreender. De um modo geral, esses modelos dão conta aproximadamente da ausência de condutas mas não têm poder explicativo no que se refere a transformações que sofrerão as condutas ou os processamentos normais.

Calcados em dicotomias clássicas (produção e compreensão, leitura e escrita, léxico de saída e léxico de entrada, dentre outras), vários modelos existentes para a leitura e a escrita ainda não conseguem explicar os diversos problemas descritos na literatura com relação à semiologia e ao quadro terminológico e conceitual das afasias.

Ao tomar como exemplo o modelo de Ellis (1987) para explicar a leitura e a escrita, observa-se que estes seriam insuficientes para explicar a dislexia de superfície, dislexia fonológica, leitura letra-por-letra e assim por diante. A fim de explicar melhor esta questão, apresento, para exemplificar, dislexia de superfície, cuja alteração aponta basicamente para falhas nas palavras irregulares da língua. Neste tipo de dislexia os sujeitos apresentariam um grande número de “regularização”, ou seja, utilizariam uma correspondência grafo-fonêmica possível mas não correta (por exemplo, a palavra “fixo” o sujeito leria /fijo/). Outra dificuldade destes sujeitos é dar a tonicidade correta das palavras, seguindo as regras de acentuação. Dessa forma, em que rota haveria a falha? As duas rotas que o modelo apresenta são a semântica e a grafo-fonêmica, e aqui este não é o caso, já que o sujeito consegue compreender palavras e ler não palavras. O que estaria faltando

nestes modelos para que pudessem dar conta da leitura de palavras regulares e da não leitura de palavras irregulares?

Como o objetivo desta Dissertação não é conferir a veracidade dos modelos existentes ou mesmo elaborar algum que possa vir a explicar as diferentes formas de dislexia, quero apenas ressaltar que aqueles apresentados pela Neuropsicologia Cognitiva ainda carecem de maiores estudos para que possam indicar contornos explicativos para o processamento de leitura e escrita normal e patológica. Esses modelos partem de uma abordagem formalista/modularista, a qual lhes dá base para a elaboração de esquemas, ou seja, para justificar a independência das funções cognitivas superiores.

De um lado oposto a este, a perspectiva discursiva em Neurolinguística entende que a linguagem e a cognição encontram-se intrinsecamente relacionadas, já que a primeira assumiria – por suas propriedades funcionais - um papel mediador e interpretativo dos processos cognitivos (memória, percepção, atenção, pensamento *etc.*). Cognição e linguagem são formas de conhecimento que dependem da significação, e a construção da significação dependerá, por sua vez, de complexas relações que são colocadas na mediação entre os interlocutores e a língua, como as instruções que são interpretadas por ambos e que orientam a construção do sentido ou as imagens recíprocas que fazem os interlocutores a partir de determinados universos discursivos (Morato, 1996a).

Assim, torna-se difícil estabelecer uma separação definida entre linguagem e cognição, e conseqüentemente entre perturbações cognitivas e linguísticas. Essa relação epistemológica de mútua constitutividade é defendida por Morato (1997b), que, partindo de postulados vygotkianos, assinala que não há possibilidades integrais de pensamento ou de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais da linguagem fora de processos interativos humanos, contingenciados sócio-historicamente. A autora (1995b) ainda ressaltava que não se pode estabelecer, nas afasias, uma perfeita distinção entre perturbação cognitiva e perturbação de linguagem, pois assim esta ficaria restrita à sua realização motora, isto é, à articulação.

Posto isto, acredito ser importante ressaltar que, de uma perspectiva discursiva, a idéia de constitutividade dos processos linguístico-cognitivos opõe-se a qualquer elaboração de esquemas que tomam as funções cognitivas como independentes. A

língua, nesta concepção, não é simplesmente um intermediário entre o pensamento e o mundo; assumindo as idéias de Vygotsky, considera-se aqui que a língua, por suas propriedades formais e discursivas, exerce um papel duplamente mediador que põe em relação o homem e sua história, a cognição e as práticas discursivas.

3.2. Processos neurofisiológicos e neuropsicológicos da escrita

Segundo Serratrice & Habib (1997), os processos neurofisiológicos da escrita são bem mais complexos que os da fala. Ao tomar como exemplo o que ocorre durante o ditado de palavras, a mensagem auditiva recebida poderia ser chamada de o primeiro tempo da escrita. Esta primeira parte é extraordinariamente complexa. O córtex cerebral auditivo primário, situado na parte superior da primeira circunvolução temporal dos hemisférios direito e esquerdo, recebe as informações auditivas que procedem de ambos os ouvidos; deste modo, garante-se a localização espacial dos sons. Depois, uma zona do córtex temporal associativa específica, situada no lado esquerdo por detrás da área auditiva primária e denominada área de Wernicke, cuja função predominante é a língua, trata o material verbal. O esquema é idêntico para as mensagens visuais transmitidas por ambos os olhos até as áreas visuais primárias do córtex occipital, denominadas áreas estriadas. De maneira secundária, as áreas visuais associativas específicas denominadas áreas periestriadas tratam essas informações visuais e as integram. Assim, nesta primeira etapa, as mensagens são percebidas e depois decodificadas.

A etapa seguinte é a mais complexa e a mais difícil. Ocorre essencialmente nas regiões do córtex associativo, na encruzilhada têmporo-parietal esquerda, circunvolução angular ou F 39, antigamente denominada prega curvo, e circunvolução supramarginal ou F 40. Ocorre aqui a chamada transcodificação, as informações auditivas (os fonemas) convertem-se em grafemas. Nessas zonas é provável que se encontrem a representação iconográfica das letras e das palavras, a concepção e a idéia de gesto gráfico.

Muitas regiões cerebrais interferem nessas zonas e contribuem para as informações sensoriais e para o traçado mnésico das letras e palavras. A recordação das mesmas se armazena no córtex sensorial associativo; o hipocampo assegura a sua manutenção, o

córtex frontal, sua seleção e a circunvolução angular, sua lembrança. Cada um dos hemisférios intervém na elaboração do que constitui o gesto gráfico. Do hemisfério esquerdo procedem os elementos de caráter verbal e do direito os elementos de caráter espacial e de uma espécie de visão global, semântica, da palavra escrita.

Após estas etapas, cuja finalidade é a instauração de um modelo gráfico que se desenvolve na parte posterior do cérebro denominada cérebro instrumental, retrolândico, produz-se uma transferência de informações até as áreas parieto-temporais associativas. O fascículo arqueado, que se origina na área de Wernicke e conduz as informações verbais para o córtex motor frontal associativo, cuja região mais conhecida é a área de Broca, determina a articulação das palavras faladas. Por um mecanismo, de certo modo, inverso ao realizado pelo córtex sensorial, a mensagem se transmite ao córtex motor primário para concretizar o movimento.

De acordo com Serratrice & Habib (*op. cit.*), o gesto gráfico é um movimento muito diferenciado que necessita, para a sua execução correta, ser iniciado e depois programado. O início, cujo ponto de partida é a mensagem originada nas áreas associativas parietais, depende sobretudo das áreas motoras suplementares direita e esquerda, responsáveis pela intenção do movimento. O córtex frontal pré-motor, por uma parte, estabiliza os músculos da raiz da extremidade superior para transmitir a sujeição de um lápis; por outra, organiza a harmonia do movimento. De uma maneira especial, neste estágio, a programação do movimento produz-se segundo uma série de circuitos complexos que passam pelo tálamo e chegam até o córtex motor primário. Parte destes circuitos solicita informações sobre a intensidade do movimento ao cerebelo. Outros, solicitam informações sobre a intensidade da ativação muscular aos núcleos cinzentos centrais: estriado, pálido e substância negra. A partir desse momento, o córtex motor primário, organizado em colunas motoras, é capaz de dar aos neurônios motores da medula espinhal a ordem de contração completamente pré-programada dos músculos da mão. O córtex recebe constantemente informações do estado de execução do gesto graças às aferências procedentes dos músculos enquanto um controle visual corrige secundariamente os possíveis erros. Através do corpo caloso, uma comissura inter-hemisférica, a mão direita e a mão esquerda são capazes de escrever graças à transmissão

do conceito do gesto de escrever do hemisfério esquerdo (para a mão direita) ou do hemisfério direito (para a mão esquerda). Assim sendo, a escrita da mão direita é em geral dirigida pelo córtex motor do lado esquerdo (e vice-versa).

Em conjunto, a realização concreta do gesto gráfico se efetua essencialmente mediante a atividade do córtex frontal, programador, para o qual contribuem os núcleos cinzentos centrais e o cerebelo.

Por último, é indispensável lembrar o papel da região denominada límbica e em especial a área angular. Relacionada com as condutas emocionais, afetividade e motivações e com múltiplas conexões, sobretudo com as áreas associativas, o sistema límbico provavelmente intervém na própria execução do traçado gráfico. Assim mesmo, a dimensão de associação de ativação geral, inespecífica, depende do sistema reticular ativador ascendente, do *locus coeruleus* e de seus núcleos intralaminares do tálamo.

Ao que parece, tendo em vista a descrição dos mecanismos neurofisiológicos necessários para a linguagem escrita, não existiria uma área específica para a escrita. Ela estaria na dependência de todo o funcionamento cerebral, assim como a linguagem oral. A concepção de Sistema Funcional, explorada por Luria (1986), é capaz de dar autenticidade a esta afirmação, como se verá mais adiante.

Para o desenvolvimento e realização da escrita são necessários diversos mecanismos cerebrais e processos cognitivos. Vale ressaltar, também, quanto a este ponto, que as áreas responsáveis pela linguagem oral estão diretamente envolvidas na explicação neuropsicológica da escrita.

3.3. Luria e o conceito de Sistema Funcional Complexo

Em seus estudos sobre afasia, Luria (1970) faz uso de alguns parâmetros lingüísticos, marcadamente funcionalistas, inspirado em Jakobson (1954). Esta é uma ocasião decisiva para a Afasiologia, pois a partir deste momento o posto de observação, que até então era puramente neurofisiológico, “permite” a entrada da Lingüística no estudo das afasias.

Para o autor, as funções cognitivas como a fala, a leitura e a escrita são complexas, são sistemas funcionais organizados, sociais em sua origem; nenhuma tentativa de localizá-los em áreas circunscritas do córtex cerebral é concebível. Este ponto de vista parte da localização “possível” das funções mentais como uma representação integrada e dinâmica em todo o córtex cerebral.

Após a 2ª Guerra Mundial, os dados bio-técnicos revelaram dois pontos importantes. Primeiro, a comprovação empírica (neuro-radiológica) de que a lesão em uma área delimitada do cérebro, da qual decorre uma alteração de comportamento, não significa que a área afetada seja o centro da função afetada. Segundo, a comprovação neurobiológica de que há importantes conexões entre as diferentes partes do cérebro na construção das atividades complexas, como a linguagem ou a memória.

Partindo destes dois pontos, pode-se concluir que a organização funcional do cérebro pode conceber-se como uma combinação dinâmica de sistemas complexos de áreas cerebrais que têm fins específicos e interconexões múltiplas.

Influenciado pelas idéias de Vygotsky, Pavlov e Anokhin, Luria desenvolve (emprestando o termo utilizado por Anokhin em 1935) o conceito de **Sistema Funcional Complexo**, o que marca um avanço significativo com respeito à discussão em torno da localização das funções em áreas corticais discretas. Cada função é, na realidade, um Sistema Funcional destinado a cumprir uma tarefa biológica determinada e assegurada por um complexo de atos intervencidos que, ao final, conduzem ao sucesso de um efeito biológico correspondente. Tais sistemas funcionais, com uma composição complexa e uma mutabilidade plástica de seus elementos, possuidores da propriedade dinâmica da auto-regulação, são uma regra geral na atividade do organismo humano.

Para exemplificar melhor, Luria cita a respiração como uma atividade que requer a participação do diversos níveis do sistema nervoso central. O autor acrescenta que a respiração constitui um sistema complexo e plástico e é evidente que não pode existir nenhum tipo de localização desta função em uma área delimitada do cérebro.

De acordo com Luria, o conceito de Sistema Funcional vem refutar de vez as teorias localizacionistas anteriores. Uma lesão em algum “elo” do Sistema Funcional ocasiona um tipo muito específico de transtorno nesses processos complexos. Portanto,

segundo as características do distúrbio, podemos precisar que área do sistema funcional foi afetada.

Assim sendo, as funções cognitivas superiores só podem existir graças à interação de estruturas cerebrais altamente diferenciadas, cada uma das quais faz um suporte específico próprio ao todo dinâmico e participa do funcionamento do sistema córtico-cognitivo cumprindo funções próprias. Luria ressalta, ainda, a importância de se considerar o conceito de “dupla dissociação” estabelecido por Teuber, que afirma que existiriam processos ou fatores comuns subjacentes a determinadas funções cognitivas complexas, de modo que esses, ao se alterarem, afetam todos os sintomas funcionais que as incluem. Isso explica porque os processos de conduta que aparentemente nada têm em comum podem estar relacionados através de sua dependência com o fator ou processo específico; assim, uma lesão limitada conduz, na prática, à alteração de um complexo íntegro de funções aparentemente heterogêneas.

Estes pressupostos encontram-se bem formulados nas palavras de Luria (1980) que cito a seguir:

“(...) a localização de um sintoma não coincide de modo algum com a localização da função afetada. Isso não pode ser deduzido pelo fato de que uma lesão de uma área circunscrita do córtex cerebral causa um distúrbio de uma função particular, por exemplo, da escrita ou do cálculo, e que a escrita ou o cálculo estão “localizados” em uma parte de cérebro. O princípio da organização sistemática das funções e de seu grau de localização são compatíveis com a proposição de que uma função alterada é suficiente, na prática, para que um elo no sistema funcional complexo esteja alterado”⁴².

⁴² “(...) the localization of a symptom in no way coincides with the localization of the function that has been impaired. It cannot be deduced from the fact that a lesion of a circumscribed area of the cerebral cortex causes a disturbance of a particular function, for example that of writing or calculation, that writing or calculation are “localized” in that part of the brain. The principles of the systematic organization of functions and of their graded localization are compatible with the proposition that for a function to be disturbed it is sufficient, in practice, for any link in a complex functional system to be broken” (1980: 78).

Lúria também adota a noção de desenvolvimento histórico e social das funções mentais superiores (atenção, percepção, memória, linguagem e pensamento) postulado por Vygotsky (1934/1987) e postula que sua contraparte anátomo-fisiológica só pode se dar a partir da organização cerebral concebida em termos de um sistema funcional complexo.

O estudo da localização cerebral de uma função mental superior consiste na análise cuidadosa das regiões cerebrais envolvidas no sistema funcional e na **identificação da contribuição específica de cada região ao trabalho conjunto**⁴³. Segundo o autor, várias formas de desordens na escrita ocorrem devido a lesões focais do córtex cerebral. São elas, nos termos de Lúria (1970):

1) Lesão da região temporal esquerda acompanhada por um distúrbio na audição fonêmica e afasia sensorial: neste caso, os sujeitos são capazes de copiar; a escrita automática está preservada, como, por exemplo, a assinatura; o sujeito tem dificuldade na compreensão, ditado e escrita espontânea. Além disso, têm dificuldades de escrever sílabas isoladas, distinguir elementos de sílabas e palavras incomuns. Apresentam também omissão e substituição de sons, inabilidade para distinguir um som individual de um fluxo de consoantes, dificuldades na transposição de sons, dificuldade de escrever uma série de palavras ou frases (produzindo parafasias verbais).

2) Lesões que afetam a base cinestésica da fala: esta lesão produz um síndrome afásica motora aferente cuja principal característica é a dificuldade de escrever letras “simples”. Neste caso, o sujeito emite articulações incorretas que dificultam o processo de escrita. Ele falha em distinguir os sons que formam uma palavra, introduzindo substituições articulatorias (d/n/l; m/b); quando isso ocorre, pode-se concluir que o sujeito sofre de distúrbios de base cinestésica no ato da escrita e essa dificuldade pode ser usada para localizar a lesão. A dificuldade na identificação do som que se deve escrever é a característica principal da escrita dos sujeitos com afasia motora; por esta razão, fenômenos como transposição de letras em palavras não são tão típicos neste grupo.

⁴³ *Ênfase minha.*

3) Afasia motora eferente decorrente de lesão na posição inferior da zona pré-motora do hemisfério esquerdo: esses sujeitos não têm nenhum problema particular de encontrar a letra solicitada (desde que a capacidade para a análise sonora acústica e cinestésica esteja intacta) mas têm problemas em mudar de uma articulação para a outra, refletindo um distúrbio na manutenção da melodia cinestésica refinada. Há sinais de inércia na análise motora. A mesma dificuldade também é encontrada na escrita. Um sujeito pode escrever letras ditadas separadamente mas não pode escrever um complexo silábico de palavras. Isso ocorre porque ele não pode manter as letras na ordem ou mudá-las quando necessário. Além disso, escreve uma série de letras com repetições perseverativas.

4) Lesão na divisão occipito-temporal e occipito-parietal do hemisfério esquerdo: neste caso, devido ao fato de a base acústica e articulatória da escrita estar intacta, os sujeitos podem realizar análise fonética e síntese de palavras facilmente. Dificuldades surgem na passagem dos fonemas para grafemas. O sujeito conhece exatamente o som para escrever mas é incapaz de encontrar o grafema correspondente a este som. É muito fácil encontrar sujeitos com dificuldade de selecionar a letra necessária pelo distúrbio isolado visoespacial. As letras são escritas com relações espaciais incorretas, podendo ocorrer escrita “em espelho”. Essas dificuldades são vistas na cópia e no ditado e corroboram o diagnóstico para a lesão, segundo Luria.

5) Lesões da divisão frontal do cérebro: geralmente a dificuldade não é primariamente de ordem escrita; todas as várias formas de desintegração das funções mentais mais complexas, característica da síndrome frontal, são refletidas na escrita. Os sujeitos apresentam uma inércia considerável, com micrografia e desistência inicial do ato de escrever. O sujeito começa a escrever a palavra solicitada e abruptamente pára ou escreve letras cada vez menores até que estas se tornem completamente ilegíveis. A alteração do papel regulador da linguagem sobre outros processos cognitivos é geralmente refletida em sua escrita. Embora a escrita de palavras simples não causem dificuldades particulares, tão logo o paciente tenta colocar seu pensamento no papel, esse distúrbio se revela claramente; quando ele começa a escrever, mantém-se repetindo a primeira frase constantemente.

Assim sendo, de acordo com as reflexões lurianas, observa-se que as alterações específicas de processos cognitivos como a fala, a escrita, a leitura e o cálculo podem surgir com lesões corticais totalmente diferentes pela localização, o que, definitivamente, contraria as teorias clássicas localizacionistas.

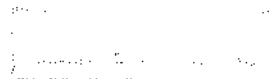
Em uma análise mais detalhada, o autor ainda acrescenta que na escrita todo grafema tem sua estrutura viso-espacial própria e a sua realização requer uma análise espacial complexa. Desde que a escrita é um sistema altamente complexo, isso explicaria a variedade de desordens encontradas conjuntamente com as lesões cerebrais essencialmente ligadas aos processos cognitivos ditos superiores.

Para Luria (1987), o processo da leitura começaria com a percepção de letras e análise de seu valor fonético convencional. Isso é seguido por um complexo processo, geralmente causador de uma dificuldade corrente na alfabetização: o processo de fusão das “letras fonéticas” em palavras.

Durante a fase de aquisição da escrita, um papel decisivo é desempenhado pela análise fonética das letras, a fusão de valores isolados das letras em sílabas e, em um estágio subsequente, o processo transforma-se no reconhecimento de palavras. Luria afirma que o reconhecimento de palavras como *USA* ou *URSS* difere em seu curso cognitivo da leitura utilizada em palavras como “*desorganização*”. Isso significa que as diferentes leituras podem ser baseadas em diferentes mecanismos neuropsicológicos. O reconhecimento de caracteres chineses envolve um procedimento inteiramente diferente em sua natureza do que ler um texto escrito utilizando transcrição fonética. Diferentes estágios do desenvolvimento da escrita tomam lugar na composição psicofisiológica, de modo que a parte desempenhada pelo sistema cortical nessa atividade nem sempre permanece a mesma.

Para Luria (*op. cit.*), a escrita parte do pensamento para as palavras, e a leitura parte das palavras para o pensamento⁴⁴. A leitura inicia-se com a análise da palavra, depois esta é transformada em significado no que se refere ao objeto ou ação denotados no texto, e então o pensamento é formulado. Essa transformação das palavras em pensamento não é

⁴⁴ Isso nos remonta à questão sobre a relação existente entre linguagem interna e pensamento.



uma atividade de um só caminho. Geralmente têm-se dois aspectos, segundo Lúria: **aferente e eferente.**

Cabe acrescentar que a concepção de linguagem explorada na obra de Lúria é do tipo funcionalista. A sua descrição de síndrome frontal, na qual ele exclui do quadro sindrômico problemas especificamente afásicos, atribuindo ao comportamento do indivíduo (acritico, adinâmico) as causas das alterações de linguagem, é indicativo da exclusão de questões pragmático-discursivas no tratamento do fenômeno lingüístico (cf. Gandolfo, 1996).

Levando em conta o comentário acima, quais as limitações da concepção funcionalista no campo da Neuropsicologia? Ora, os fenômenos de linguagem contemplados nas tipologias descritas por Lúria dizem respeito somente aos níveis fonológico, sintático e semântico. Desta forma, os fenômenos de ordem pragmática são considerados como restritos ao âmbito comportamental (isto porque questões relativas ao uso da linguagem, como as inferências ou o reconhecimento de normas conversacionais não são contempladas como atos de linguagem).

Tomando este cuidado, observemos, a seguir, as relações que o autor estabelece entre oralidade e escrita.

Para Lúria, o processo de compreensão da linguagem escrita diferencia-se muito do processo de compreensão da linguagem oral, particularmente pelo fato de que é sempre possível reler o que foi escrito. Além disso, a linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto e a linguagem escrita possui, segundo ele, uma origem completamente diferente, e outra estrutura psicológica (cognitiva); ela é sempre uma linguagem na ausência de um interlocutor e aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita.

Quando a criança aprende a escrever, ela opera não com as idéias e sim com os instrumentos de sua expressão interior, com os meios de representação dos sons. Somente mais tarde o objeto das ações conscientes da criança é a expressão das idéias.

Para Lúria, desde o início, a linguagem escrita é um ato voluntário e consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram como principal objeto da atividade. As

operações intermediárias, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral: como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese de letras em palavras, a passagem de uma palavra a outra, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da sua automatização essas ações conscientes transformam-se em não conscientes e ocupam o mesmo lugar que as operações correspondentes (separação de sons, seleção das articulações *etc.*) possuem na linguagem oral.

Luria (1984) conclui, então, que a linguagem escrita, tanto por sua origem quanto por estrutura cognitiva, difere da linguagem oral. A análise consciente dos meios de sua expressão constituiria, dessa maneira, sua característica fundamental.

O que vemos neste tipo de análise é uma visão ainda “dicotomizada” da linguagem oral e da escrita. Isso fica claro na classificação luriana das afasias, baseada em antinomias tradicionais (codificação x decodificação; sensorio/motor; emissão x recepção; produção x compreensão, aferente x eferente). Uma das consequências principais desse tipo de visão seria a descrição semiológica, a elaboração de testes e conseqüentemente de classificações que levam em consideração processos lingüísticos independentes e autônomos, como se cada um envolvesse estruturas isoladas e distintas, reunidas apenas em função das modalidades afetadas (fala, audição, escrita, leitura).

Numa outra perspectiva, levando em conta as possibilidades que se abrem para a Neurolingüística discursivamente orientada, o funcionamento córtico-cognitivo deve ser articulado com uma concepção de linguagem como ação, como trabalho coletivo dos sujeitos. Tal Neurolingüística levaria em conta:

“ ...uma concepção de cérebro que, longe de uma definição apenas fisiológica, estruturalista ou fenomenológica, leve em conta seu funcionamento integrativo, sistêmico e dinâmico (à maneira da neuropsicologia de inspiração vygotkiana e luriana). Um cérebro capaz de manusear não apenas formas lingüísticas e cognitivas, mas sobretudo seu funcionamento; que se defina pela relação com seu exterior discursivo”
(Morato, 1997a:5).

3.4. Vygotsky e a perspectiva sócio-histórica

Para Vygotsky (1931/1988), a escrita seria um simbolismo de segunda ordem que gradualmente torna-se um simbolismo direto, de primeira ordem. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada - signos das relações e entidades reais. Gradualmente o elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

O autor ressalta, ainda, a importância do gesto como signo visual inicial que contém a futura escrita da criança - é a "escrita no ar". Os signos escritos são frequentemente gestos simples que foram fixados culturalmente. Existem dois outros domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos: o primeiro são os rabiscos, em que as crianças dramatizam demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; o segundo é a esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita em jogos (a utilização de alguns objetos como brinquedo e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo).

Os movimentos da criança, seus gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos. Nas brincadeiras, os objetos cumprem a função de substituição. O lápis substitui a governanta, por exemplo. No entanto, somente os gestos adequados conferem a eles um significado.

Como o brinquedo, o desenho surge como um simbolismo de primeira ordem. A representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

O desenho é, então, um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças e o desenvolvimento desta se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Os símbolos escritos são símbolos de segunda ordem, pois funcionam como designações de símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiramente por meio da linguagem falada; no entanto, gradualmente, esta via é reduzida, abreviada e **a linguagem falada desaparece como elo**

intermediário⁴⁵. A linguagem escrita, então, adquire caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a falada.

Ao enfatizar as características específicas da linguagem escrita, Vygotsky (1934/1987) ressalta que nesta falta o material básico da fala: o material sonoro. O resultado disso é que as características das condições psicológicas da linguagem escrita são muito diferentes da linguagem oral. Embora na linguagem oral a criança alcance um alto nível de abstração com respeito à palavra-objeto, com a linguagem escrita a criança é apresentada com uma nova tarefa: ela deve abstrair o aspecto sensorial da fala.

Para Vygotsky, a linguagem escrita difere da linguagem oral do mesmo modo que o pensamento abstrato difere do pensamento gráfico. Isso significa que a linguagem escrita não pode repetir o estágio de desenvolvimento da linguagem oral. A natureza abstrata da linguagem escrita – o fato de que é pensada mais que pronunciada – representa uma das grandes dificuldades encontradas pelas crianças no seu domínio da escrita. A linguagem escrita requer uma dupla abstração para a criança. Requer uma abstração dos aspectos auditivos da fala e uma abstração do interlocutor.

Analisando mais detalhadamente as diferenças entre a oralidade e a escrita Vygotsky vai dizer que todos os sons da palavra devem ser diferenciados na linguagem escrita, enquanto na linguagem oral ela é pronunciada automaticamente e sem nenhuma segmentação de sons. A criança não tem consciência de como os sons são pronunciados; ela não produz intencionalmente cada pronúncia separada; na linguagem escrita ela deve ser consciente da estrutura da palavra, deve dividir e recriar os sinais escritos. Isso significa que a linguagem escrita possui características diferentes da linguagem interna e da linguagem oral. Para o autor, a linguagem escrita força a criança a atuar mais intelectualmente. Isso requer consciência e conhecimento, sobretudo, do processo da fala.

Adotando um ponto de vista vygotskiano, Lacerda (1993) questiona a idéia já enraizada na literatura de que as crianças que não falam, ou que tenham a comunicação muito prejudicada, não sejam capazes de se alfabetizar. A autora discute esta questão através de um estudo de caso de uma criança de nove anos que apresenta a linguagem preservada, apesar de uma dispraxia bucofacial que resulta em uma produção oral muitas

⁴⁵ *Ênfase minha.*

vezes ininteligível. Esta criança, apesar dos problemas de fala, consegue se alfabetizar e utiliza-se da linguagem escrita como parâmetro dos fonemas da língua. Em casos como esse, segundo a autora, a escrita materializa a fala, permitindo à criança uma análise e uma organização melhores do que sua articulação.

Nesta análise, ocorre um movimento inverso do que ocorre nas práticas pedagógicas e observa-se que o sucesso da aquisição de escrita consiste no seu **afastamento** da oralidade. Para Lacerda (*op. cit.*), há fatos que contribuem para esta afirmação, já que é possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente. Nas palavras da autora:

“(...) esses casos indicam a necessidade de uma revisão de parâmetros adotados, apontando para a importância de um exame mais detalhado das relações entre oralidade e escrita e entre as diversas esferas da atividade simbólica na criança” (op. cit.: 66).

A autora ressalta, ainda, a importância de entendermos melhor a função descrita por Vygotsky, isto é, a que se refere ao processo da linguagem oral como elo intermediário que pode ajudar a compreender qual a importância da oralidade na construção da escrita.

No caso descrito por Lacerda (*op. cit.*), a criança serve-se de sua oralidade para refletir os modos de construção da escrita (muitas vezes cometendo “erros” porque baseou-se na oralidade). O que poderíamos, então, pressupor no caso de afásicos? Não poderíamos ter o processo inverso? Além disso, levando em conta que há sujeitos afásicos que falam melhor do que escrevem ou que escrevem melhor do que falam, não poderiam estes últimos utilizarem-se da escrita para (re)construir sua fala? Se assim for, teríamos, na proposta vygotskiana, um simbolismo de primeira ordem (neste caso, a escrita) que serviria como um “elo” para o simbolismo de segunda ordem (neste caso, a fala). Dessa forma, a escrita funcionaria como recurso de orientação para a fala. A linguagem oral,

assim, se (re)construísse sobre a escrita na medida em que ao escrever os sons da fala os utilizamos como apoio da oralidade.

Em relação aos gestos, que seriam, de acordo com Vygotsky, como uma “escrita no ar”, encontramos também sujeitos afásicos que utilizam esta “escrita” como alternativa e como organizadora da fala (como se verá no capítulo 4).

Sobre a relação entre a fala e a escrita na deficiência auditiva, Brito (1992) ressalta que na fala, devido ao tipo de interação entre os interlocutores, constata-se algumas especificidades: maior dependência contextual, maior uso de repetição lexical e ausência de certas estruturas morfossintáticas tais como subordinadas, passivas, nominalizações, entre outras estruturas que seriam próprias da escrita. A autora ressalta que existem diferentes níveis de escrita e de fala dependendo do gênero e do registro de linguagem (já que a escrita formal se distanciaria mais da fala informal do que da fala formal).

Analisando a importância da fala para a mediação da escrita em sujeitos surdos, a autora ressalta que, dada a função mediadora que desempenha nos processos de aquisição da escrita, é na linguagem de sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura de palavra escrita. Reconhece-se que há intermediação da “fala” no processo de aprendizagem da escrita e a “fala” para o surdo seria a língua de sinais, importante na interpretação do textos, na criação de expectativas e na (re)criação do discurso escrito.

A autora conclui que, dadas as diferenças estruturais entre fala e escrita, parece mais adequado tratá-las como duas línguas diferentes do ponto de vista formal. Do ponto de vista cognitivo, entretanto, a fala e a escrita não constituem sistemas inteiramente autônomos, posto que a aprendizagem eficaz da segunda pressupõe a instalação anterior da primeira no aprendiz.

Smolka (1993), em um estudo no qual se concentra em uma criança de primeira série, observa o que ela fala enquanto escreve ou o que ela escreve enquanto fala. A autora faz algumas considerações interessantes a este respeito:

- 1) A vocalização da criança tem um caráter de “fala egocêntrica” na medida em que a criança fala alto – para si ou para nenhum ouvinte em particular;

- 2) essa fala – produzida por uma criança de sete anos na realização de uma tarefa de escrever um texto – não apresenta características elípticas ou abreviadas, indicativos de uma atrofia (segundo Piaget), ou de internalização (segundo Vygotsky);
- 3) a estrutura expandida ou estendida da fala egocêntrica nesta situação apresenta segmentações e repetições;
- 4) extensão, segmentação e repetição apresentam-se como indícios de objetivação nos quais se esboçam princípios de análise da dimensão sonora da produção textual (oral/escrita);
- 5) no processo dessa produção observa-se que, por um lado, a fala é o texto sendo escrito, por outro, o texto escrito não é o falado.

A autora ainda ressalta que o objetivo da atividade em questão não é falar o texto mas escrever o texto, e a fala (oralidade), neste caso, aparece primeiramente como mediação. A criança fala o texto: ela diz fluentemente o que ela quer escrever. O texto “não sai pronto”. Ela vocaliza porções (na sua maioria silábicas) do texto, recorta o fluxo contínuo da fala mas retoma a “leitura fluente” das marcas escritas. Na realidade, a criança avança na escritura pela retomada (e expansão) constante da oralidade

Ao que parece, os autores citados acima têm em comum uma visão de que existe relação (não direta) entre oralidade e escrita. Ambas as modalidades de linguagem influenciam-se mutuamente, ora de uma forma, ora de outra. Levar estas considerações à Neuropsicologia e à Neurolingüística é algo que deve ser realizado.

3.5. Comentários

Os modelos neuropsicológicos apresentados neste capítulo, descritivos e afirmativos, apresentam-se como “imitações verdadeiras” do funcionamento da leitura e da escrita. Isso ocorre pelo fato de que a perspectiva cognitivista destaca o aprendizado como produto das atividades mentais e, conseqüentemente, vê o indivíduo como o único responsável pelo processo de aquisição de escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm nele sua origem. Em outras palavras, enfatizam uma visão cognitivista dos

processos mentais e ignoram praticamente as origens sociais e culturais do letramento.

Por outro lado, a abordagem sócio-interacionista de Vygostsky traz os aspectos sociais como importantes para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (do intersíquico para o intrapsíquico). Este tipo de reflexão sobre a importância do meio social, para a aquisição da linguagem oferece indícios de que a sua reestruturação, pelo afásico, também deve partir do social para o individual.

Fica claro, então, que este tipo de reflexão tem sido negligenciada no estudo das afasias. Assim, a partir do momento em que a Linguística alarga seus horizontes, ultrapassa a questões de língua *stricto sensu* e incorpora questões discursivas, o universo de discussões amplia-se. Trata-se, desta forma, de uma mudança de atitude em relação ao objeto de estudo. Benveniste (1966/1988) já ressaltava que seria importante que se descobrisse a base comum à língua e à sociedade, definindo-se primeiro as unidades que, numa e noutra, prestariam-se à comparação, ressaltando-lhes a interdependência. Para o autor, é o homem, ao mesmo tempo, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e o instrumento dessa interação.

Discutir, agora, estas questões no âmbito da Linguística, faz-se necessário. O que uma concepção discursiva de linguagem (oral e escrita) poderia nos fornecer em termos de reflexão sobre a linguagem escrita na Afasiologia? O que teria, a propósito, a Linguística a nos dizer sobre isto? É o que se procura entrever no próximo capítulo.

4. A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA EM LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS QUE SE COLOCAM À NEUROLINGÜÍSTICA

4.1. Introdução

A Afasiologia era estudada, até o final do século passado, sob um ponto de vista exclusivamente médico-clínico. Não continha, portanto, um suporte lingüístico para as explicações sobre as perturbações da linguagem. Uma das conseqüências dessa visão, vigente até os dias de hoje, é a classificação tradicional puramente neurofisiológica das afasias.

Já com a abordagem lingüística das afasias, iniciada por Jakobson (1954), introduz-se, um “olhar” estritamente lingüístico sobre as afasias capaz de dar outros subsídios à pesquisa clínica. A partir daí, a Lingüística deixa de ser vista como um setor marginal. Alguns autores chegam mesmo a pressupor que a criação de uma disciplina experimental, a Lingüística Clínica, “deve” surgir com o objetivo de renovar as teorias lingüísticas, através de uma experimentação clínica, usando dados patológicos para aprová-las ou refutá-las (*cf.* Gagnepain, 1994).

Antes de Jakobson as “alterações de linguagem” de origem cerebral eram consideradas distúrbios de natureza essencialmente mental. Até que se considerasse a afasia como questão de linguagem, esse distúrbio (embora autorizado pela expressão lingüística) nada tinha a ver com a linguagem propriamente dita. Segundo Morato (1997a), fenômenos como a afasia, que não podiam ser conhecidos a não ser pela linguagem, eram creditados a conteúdos mentais aparentemente inacessíveis ao investigador, como a amnésia, a alienação, a des-razão e a loucura.

Contudo, se não se pode concordar com um tal reducionismo biológico, igualmente não se pode concordar com um reducionismo lingüístico. A Afasiologia é uma área de estudo que “ganha” com a interdisciplinaridade, encontrada nas ciências humanas e cognitivas, pois só assim é que se pode melhor abordar o fenômeno afásico em sua integridade lingüística e neuropsicológica.

Tomar apenas as teorias lingüísticas para explicar as afasias levaria obrigatoriamente a lacunas que só poderiam ser preenchidas por outros campos de estudo, principalmente no que concerne aos conteúdos cognitivos, já amplamente estudados pelas neurociências. Contudo, é importante ressaltar que as ciências médicas também não conseguem dar conta dos fenômenos afásicos, tal qual se pretendeu no início da Afasiologia, privilegiando os estudos de correlação anátomo-patológica, de fisiologia da linguagem e sua classificação diagnóstica. Parece que as afasias “exigem” teorias lingüísticas e sobre o funcionamento cerebral para com isso serem explicadas e mesmo enfrentadas (terapeuticamente).

A Neurolingüística nasce, então, como uma disciplina “híbrida”, que fornece, ou ao menos tenta fornecer, a articulação teórica necessária não só aos estudos de afasia como também aos estudos que envolvem linguagem e cognição. Morato (1996/b), ao contemplar a complexidade dos fenômenos focalizados pela Neurolingüística ressaltava que “...a *interdisciplinaridade surge (...), como uma espécie de mal necessário, já que se torna praticamente obrigatória uma arbitragem interdisciplinar no tratamento de certos temas*” (op. cit.: 3).

4.2. Semelhanças e diferenças formais e discursivas entre a oralidade e a escrita: contribuições da reflexão lingüística

A Lingüística tradicional reforçou as hipóteses encontradas na Afasiologia sobre a relação entre oralidade e escrita. Nas palavras de Saussure, “*língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro*” (1914/1981: 34). Dessa forma, a relação entre a linguagem oral e escrita fica estabelecida como sendo do tipo representacional. Tal função representacional da escrita ainda prevalece para alguns autores. Para Kato (1990), por exemplo, a fala e a escrita são parcialmente isomórficas: em fase inicial, é a **escrita que tenta representar a fala**, o que faz de forma parcial; posteriormente, é a **fala que procura simular a escrita**, conseguindo-o também parcialmente. Mas a linguagem escrita não pode ser definida como um conjunto de propriedades formais e distintas da linguagem falada, já que ambas fazem sua seleção a

partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar, em tese, as mesmas intenções e condutas comunicativas.

Ao atribuir à escrita e à fala um caráter de sistema gramatical, como um meio de expressar as intenções, Kato (*op. cit.*) deixa transparecer uma visão formalista de linguagem baseada na idéia de estrutura (fechada) e de sistema lógico-simbólico, cuja função é transmitir informações. Na verdade, sabemos que a linguagem não pode ser redutível ao sistema lingüístico e nem atende apenas a um uso de trocas de informações.

Kato acrescenta, ainda, que as diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. A linguagem oral seria altamente dependente do contexto enquanto a escrita seria **descontextualizada**. A coesão na linguagem oral, por exemplo, é estabelecida através de **recursos paralingüísticos e supra-segmentais**, enquanto que na linguagem escrita é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que fazem uso de conectivos explícitos.

Ressalte-se que tanto a escrita quanto a fala são essencialmente dependentes da significação, explícita ou não. A escrita de palavras soltas ou letras isoladas necessita de contexto equivalente à fala de palavras soltas ou fonemas isolados. Ora, ambas são linguagem, tanto a fala quanto a escrita. Portanto, só podem ser interpretadas se inseridas em práticas discursivas nas quais os interlocutores lhes conferem sentido. Deve-se considerar a visão formalista da autora, que dissocia a linguagem oral em componentes paralingüísticos e suprasegmentais, como se estes pudessem ser hierarquizados à margem do sistema lingüístico (isto é, da língua). Essa visão acaba reforçando a hipótese da modularidade da mente, já que parte de um posto de observação gerativista clássico, que fragmenta a linguagem em subcomponentes.

Para Stubbs (*apud Marcuschi, 1995*) seria possível definir o homem como um *ser que fala*, mas não como um *ser que escreve*, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não é necessário muita perspicácia para constatar que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos têm ou tiveram uma tradição escrita. Não se trata,

com isso, de considerar a oralidade como mais importante, mas sim de perceber que a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível.

Segundo Marcuschi (*op. cit.*), mais importante do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo do que observar ambas como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da linguagem (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade. Fornecem, além disso, uma justificativa para que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico, e até mesmo morfológico.

Tfouni (1995), comentando a questão, afirma que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas antes uma relação de **interdependência**, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente. Se ao falar estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever, também temos a ilusão da linearidade do pensamento (e de transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para quem precisamos “planejar” e “organizar” nosso discurso.

Analisando a passagem do discurso oral para o discurso escrito, Tfouni (*op. cit.*) afirma que há coincidência de posições discursivas entre o sujeito e o autor, e esta pode se dar em duas direções: do oral para o escrito e do escrito para o oral. No entanto, ressalta que o sujeito-escritor não é nunca idêntico ao sujeito oral, o objeto da escrita nunca coincide com o objeto da oralidade. O discurso oral pode estar interpenetrado por características do discurso escrito, há sempre o “outro” atravessando-o. Ai entra a “interpretação”, trabalho que é determinado tanto por mecanismos sócio-históricos quanto por mecanismos inconscientes.

De acordo com Orlandi (1988), na perspectiva da Análise do Discurso a leitura não é vista apenas como uma forma de decodificação ou apreensão de um só sentido. A autora não encara o texto como sendo tão somente um produto, mas procura observar sua produção e sua significação. O leitor não apreende meramente o sentido que está no texto, mas também atribui-lhe sentidos. Nas palavras da autora:

“... a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (op. cit.: 38).

E é através da escrita que se tem acesso à leitura do sujeito. Embora esta seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos de que ele tem domínio. Outro fato interessante é que o sujeito “lê” todas as épocas, mas escreve automaticamente na sua. Há uma escrita de época que revela a nossa absorção de modelos no contexto sócio-histórico em que vivemos (Orlandi, *op. cit.*).

Marcuschi (1994/a) entende as relações entre a fala e a escrita dentro de um *continuum* que, sem anular as diferenças, procura localizá-las num quadro de relações dinâmicas em que se tenta evitar dicotomias estanques. Segundo o autor, é óbvio que entre a fala e a escrita existem diferenças evidentes, como as baseadas no contexto situacional, mas também existem outras evidências menos óbvias, como as diferenças linguísticas, cognitivas e tipológicas.

Sobre a questão de alguns autores defenderem a idéia de que ligada à fala está a implicitude e à escrita está a explicitude, o autor ressalta que a explicitude é uma função do conteúdo (estratégia de produção textual), e não da modalidade da linguagem, já que os textos escritos e orais abstratos apresentam três vezes mais informações inferíveis que as narrativas orais e escritas.

Em relação a contextualização (na fala) e a descontextualização (na escrita), questão abordada por alguns autores, Marcuschi afirma que todos os tipos de uso linguístico, sejam eles de que gênero e de que modalidade for (fala ou escrita), sempre devem ser contextualizados de algum modo. A diferença estaria na natureza (ou tipo) do contexto necessário para a realização do trabalho linguístico-discursivo. Para o autor, *“uma análise adequada da relação fala-escrita sob o ponto de vista da inserção situacional tem que considerar a diferença dos modos de produção⁴⁶ das duas modalidades e não duas modalidades, isto é, oralidade e escrita (op. cit.: 17).*

⁴⁶ Ênfase do autor.

Concordando com esse ponto de vista, Koch (1997) afirma que fala e escrita constituem duas modalidades de uso da linguagem que utilizam o mesmo sistema lingüístico, mas possuem características próprias. A autora ressalta, no entanto, que isso não significa que a fala e a escrita devem ser vistas de forma dicotômica, como era comum há algum tempo.

Segundo a autora, o que se verifica é que existem textos escritos que se situam no contínuo mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo ainda tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Para Koch, a visão dicotômica que se estabeleceu inicialmente fez ressaltar as diferenças entre fala e escrita. A autora ressalta que nem todas as características são exclusivas de uma ou outra modalidade, mas foram estabelecidas tendo como parâmetro o ideal da escrita (costuma-se a olhar a linguagem falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita, o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem. Koch (*op. cit.*) elenca, na tabela abaixo, as diferenças mais freqüentemente elaboradas para a distinção entre a oralidade e a escrita:

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
predominância do “modus pragmático”	predominância do “modus sintático”
fragmentada	não-fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases simples ou coordenadas	predominância de frases complexas com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego freqüente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Sobre a visão dicotômica entre a fala e a escrita cristalizada pela escola, Marcuschi (1994/b) ressaltá que isso se funda numa sensação de descontinuidade da superfície e não em estratégias de formulação lingüística. Nas palavras de Marcuschi:

“ (...) esta visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos. Sua tendência é restritiva e a própria noção de regra por ela proposta é demasiado rígida. Uma de suas conclusões mais conhecidas é a que postula para a fala uma menor complexidade e uma maior complexidade para a escrita. De resto, trata-se de uma alternativa que conduz a seleções aparentemente fundadas em algum valor intrínseco aos

signos lingüísticos, mas, na realidade, as decisões fundam-se em critérios e mecanismos sócio-culturais não explícitos” (1995: 08).

O autor ainda acrescenta que a fala e a escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que um aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**, ou seja, fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos.

4.3.O que muda quando se assume uma perspectiva discursiva das afasias ?

As concepções de escrita vistas no decorrer desse texto são, basicamente, as que a caracterizam ora como uma transposição da língua oral, ora como representação da fala, transparente e acessível, sem interpretação mediadora, ora como signo lingüístico simplesmente. Dessa forma, a Afasiologia tem sido, de certo modo, restritiva em seu estudo teórico sobre a linguagem escrita. Com isso, é importante, para ensejar uma abordagem discursiva da linguagem escrita nas afasias, levar em conta uma concepção de linguagem enquanto prática social. Assim, uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem escrita implica reconhecer os processos discursivos envolvidos, procurando compreender seu modo de funcionamento. Em outras palavras, é importante que se considere que a escrita, enquanto práxis discursiva, só é possível por um exercício de subjetividade, de trabalho lingüístico, de heterogeneidade, de possibilidade de conhecimento.

Segundo Maingueneau (1987/1997), quando se fala em prática discursiva designa-se a reversibilidade essencial entre duas faces, o social e o textual do discurso. Ainda para o autor, este termo é empregado como uma variante de formação discursiva para sublinhar que o discurso é uma forma de ação social.

O que muda, afinal, quando se adota essa perspectiva no estudo de problemas de linguagem escrita na Afasiologia? Partir dessa visão, que permite descrever e explicar os procedimentos pelos quais o sujeito vai se apropriando dos recursos que o possibilitam

assumir seu papel de “sujeito da escrita”, é incompatível com abordagens que se apóiam em unidades de análise da sentença em si (a fonologia, a semântica, a sintaxe), tomando o “erro” como incapacidade ou desvio.

Outro ponto que essa visão não pode negligenciar é o papel do interlocutor na constituição da linguagem. Tem-se levado em conta, na Aquisição de Linguagem de orientação sócio-interacionista, por exemplo, os processos envolvidos na construção das múltiplas faces do objeto lingüístico (o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, as pressuposições entre os interlocutores, a inversão de papéis enunciativos). Fica aparente que a linguagem é adquirida na interação adulto-criança-interlocutor através de processos dialógicos específicos e explicativos de construção conjunta, pelo adulto e pela criança, de objetos comunicativos ou partilhados (De Lemos, 1982).

Partindo dessa concepção, De Lemos (*op. cit.*) aponta para a importância do papel do interlocutor durante a aquisição de linguagem. Para a autora, a atividade interpretativa do interlocutor, como efeito da inserção do enunciado do adulto, é capaz de deter sua indeterminação, de controlar significados à deriva. Com isso, o diálogo acaba sendo um momento de matriz de significação.

Apoiando essas considerações, as teorias enunciativas e discursivas são direcionadas para uma visão do processo de construção do conhecimento como uma atividade (inter)discursiva, isto é, uma prática dialógica e interativa em um espaço de (re)elaboração inter(intra)discursivo constante. Reencontra-se aí a concepção bakhtiniana de dialogismo, e é importante que se reserve esse termo para o princípio dialógico constitutivo de todo discurso, seja ele oral ou escrito.

Na concepção dialógica baktiniana (Bakhtin 1929/1981), o discurso não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez são seres sociais. Também não é individual, porque se constrói como um diálogo entre discursos outros (enunciados dispersos na cultura). Cabe, então, ressaltar que a (re)construção da linguagem escrita do sujeito afásico deve ser dialógica, já que o diálogo é a própria condição da linguagem e do discurso.

Sobre esse ponto, Possenti (1988) ressalta que a função da linguagem é estruturante do mundo, jogo no qual ela é aprendida e se estrutura, mas é **no diálogo**, na interação, que essa atividade se realiza. Nas palavras do autor:

“ (...) a linguagem não é parcialmente estruturante porque é parcialmente estruturada, mas é parcialmente estruturante e parcialmente estruturada”
(*op. cit.*: 72).

A necessidade de considerar essas questões no estudo da escrita do sujeito afásico torna-se premente a partir do momento em que se considera o papel constitutivo do interlocutor (mesmo ausente) para a determinação dos sentidos na linguagem. Seja na fala, seja na escrita, a atividade interpretativa do interlocutor está presente de maneira irredutível, dado o caráter dialógico da linguagem, e interativo de toda ação humana (Bakhtin, 1929/1981).

Outro ponto a considerar é que, assim como na linguagem oral, na linguagem escrita o sujeito (afásico ou não) também tem a ilusão de completude, de controle do sentido sobre o que escreve. Por isso, quem se serve da escrita acredita que “planejou” e disse (escreveu) exatamente o que pretendia. Na avaliação neuropsicológica tradicional, esses aspectos são freqüentemente desconsiderados, sendo este, então, mais um fato favorável à abordagem discursiva dos fenômenos afásicos.

Partindo desses pressupostos, possivelmente não causa qualquer estranheza o fato de que a produção escrita do sujeito afásico possa ser indicativa de (re)construção tanto de um conhecimento quanto dos mecanismos alternativos de que os sujeitos lançam mão durante essa (re)construção. Diante disso, o trabalho lingüístico-discursivo realizado pelo sujeito afásico abre espaço para o entendimento dos processos implicados durante a construção de sua linguagem (escrita).

Sob um ponto de vista próximo, Foucambert (1989/1994) afirma, em suas reflexões sobre a leitura, que “*Ler não consiste em encontrar o oral no escrito*” (*op. cit.*: 7). Por um lado, o sujeito que reconstitui o oral, a cada vez que fixa os olhos, só consegue tratar um conjunto de algumas letras (em geral, menos de uma palavra) e acumula “frações

de sons” momentaneamente sem sentido, cuja soma reconstituirá um significante oral. Por outro lado, o sujeito que processa a escrita como uma linguagem para os olhos procede por fixações muito mais amplas (equivalentes a um grupo de palavras, e a unidade básica apreendida, diferentemente da sílaba, remete diretamente a um significado. O primeiro procura na escrita os índices gráficos que correspondem às unidades fônicas, deve apreendê-los na seqüência correta para construir o significante oral (aliás, é através dessa dificuldade que se identificam os “disléticos”) e trabalha então sobre o sentido, um pouco como alguém que escuta outra pessoa falar. O segundo antecipa o sentido que vai encontrar, formula, portanto, hipóteses sobre as formas escritas que aparecerão e vai em busca de um mínimo de índices para verificá-las. O primeiro constrói outro significante a partir do texto; o segundo simplesmente confere se o significado que antecipou está de fato correto.

Esse autor toma como ponto de partida que para aprender a ler é preciso estar envolvido pelos escritos mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se a utilização que os outros fazem deles – textos de ficção, documentários, imprensa. Em suas palavras:

“(...) é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso”⁴⁷(op. cit.: 31).

Essa é uma reflexão interessante. Afinal, quais têm sido as bases teóricas e os objetivos dos processos terapêuticos usuais de leitura e de escrita realizados com sujeitos afásicos? Alfabetizá-los novamente ou ajudá-los a retomar o papel de leitor? Ora, o afásico já foi alfabetizado; isso indica que os processos terapêuticos deveriam ajudá-lo a voltar a ser um leitor.

Dessa forma, o sujeito afásico precisaria (novamente) “tornar-se” um leitor com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas. Leitor de textos centrados diretamente na experiência e nas preocupações do sujeito; textos sempre

⁴⁷ *Ênfase minha.*

concebido para responder de fato às necessidades do sujeito como se eles não tivessem dificuldades para ler. Textos, portanto, que funcionem realmente para leitores.

Resumindo, ajudar um afásico a tornar-se novamente um leitor também significa dar-lhes condições para ler textos que não se consegue ler, mas de cuja leitura se tem necessidade, já que, segundo Foucambert (1989/1994), ler é procurar as respostas às perguntas que nós fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Ler é, muitas vezes, uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel.

Geraldi (1996) também levanta questões interessantes para a abordagem discursiva dos fenômeno afásicos, em seus comentários sobre ensino de leitura e escrita: *para que aprender a ler em voz alta se pretendo ser torneiro mecânico, ou o que seja? Para que escrever sobre este tema se sobre ele já escreveu o autor que acabo de ler e nada tenho de diferente a dizer? Para que aprender a escrever poesias, crônicas, contos, se não farei nada disso depois? Para que ler textos que estou lendo, se não houvesse estas perguntas que tenho que responder para me ver aprovado em português?* (op. cit.: 120).

Retomo ainda as palavras de Geraldi:

*“ (...) compreendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita”*⁴⁸ (1996:96).

Tomar esses aspectos para o estudo da escrita impede, de certa forma, que os sujeitos sejam vistos de forma homogênea, sujeitos sem história, sujeitos “ideais”. Ao comentar sobre a questão do sujeito na Análise do Discurso, Authier-Révuz (1996) relata que *“...a complexidade enunciativa está na moda: distanciamentos, graus de comprometimento, desnivelamento ou deslocamentos enunciativos, polifonia, desdobramentos ou divisão do sujeito enunciator”*. A autora ainda acrescenta que se “as

⁴⁸ Ênfase minha.

formas de heterogeneidade mostrada traduzem a ilusão do sujeito na sua fala (...) manifestam também a brecha no domínio” (1996: 25).

Com relação à subjetividade, Foucault (1986) afirma que as posições do sujeito se definem-se igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: é o sujeito que questiona, que ouve, que observa, que anota. Nas palavras do autor:

“ (...) as diversas modalidades enunciativas, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala (...) renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso assim concebido, não é a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”. (1986: 61/62).

Na citação acima, Foucault (*op. cit.*) ressalta as diversas posições ocupadas pelo sujeito numa perspectiva aberta pela Análise do Discurso. Maingueneau (1987/1997) comenta que, para Foucault, determinar qual é a posição que pode e deve ocupar cada indivíduo, para dela ser o sujeito, equivale a dizer que “a teoria de discurso” não é uma teoria do sujeito antes que ele enuncie, mas uma teoria da instância de enunciação que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado. Essa instância enunciativa possui duas fases: por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso; por outro, ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar.

Dessa forma, nessa abordagem, interessa sempre incluir a língua nas questões de subjetividade, ou seja, a questão do sujeito é tanto uma questão de linguagem como de

língua. Não existe um sujeito “apriorístico”, capaz de ter intenções que possa realizar pela utilização da língua. A propósito, dizia Benveniste (1986/1988) “ (...) *é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (op. cit.: 289)*”; a subjetividade passa então a ser a possibilidade do locutor para propor-se como sujeito. Nas palavras do autor:

“A linguagem, é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício do discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como mesmo e a um parceiro como tu” (op. cit.: 289).

Possenti (1988), ao comentar o trabalho de Benveniste, afirma que não se trata de apropriação, através de um aparelho de enunciação, mas de “constituição”, em qualquer instância, de enunciados. O termo apropriação implica apenas uma atividade com a língua, e o que se quer marcar como distintivo, com o conceito de constituição, é que esta atividade é, sim, realizada com a língua, **mas é realizada também em relação à língua.**⁴⁹ Quer-se, mais do que isso, marcar a simultaneidade das duas atividades.

Nesse aspecto, Geraldi (1996) acrescenta pontos importantes quanto à existência de um trabalho do sujeito sobre a linguagem. O autor afirma que é na tensão entre o mesmo e o informulável que os sujeitos vão formulando o presente-frágil, fluido, coerentemente incoerente. **É por isso que também se pode falar da escrita (e da fala) como um trabalho.** Para Geraldi, algumas operações ou meta-operações, realizadas pelos sujeitos na atividade de produção/compreensão de discursos materializados em textos, podem comprovar a produtividade do trabalho discursivo. Tal se presentifica na escrita de textos e, portanto, numa relação interindividual, já que toda escrita é uma proposta de leitura.

⁴⁹ *Ênfase minha.*

Assim, a leitura também faz parte do processo de constituição da subjetividade, pois se inclui entre as formas de interação, de compartilhar e fazer circular sentidos, leitura do mundo e leitura das palavras, processos concomitantes na constituição dos sujeitos (a primeira não ocorre sem a segunda). Nas palavras de Geraldí:

“Com a leitura alargam-se os horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão” (op. cit.: 100).

Posto isso, vê-se que a abordagem enunciativo-discursiva, que é como se pode denominar a Análise do Discurso de tendência enunciativa (interessada em análise intra-discursiva), parte de uma concepção de linguagem que não tematiza a homogeneidade do discurso, mas admite e propõe sua heterogeneidade (Maingueneau 1987/1997; Authier-Révuz, 1998) e seu dialogismo (Bakhtin, 1929/1971). Tal importância epistemológica dada à linguagem permite que se articule, com essa concepção, o postulado vygotskyano de que os processos cognitivos não transcorrem sem maior ou menor participação da linguagem, e não se dão fora de condições interativas humanas (Morato, 1995a).

Para Morato (1997a), a relação de constitutividade apontada pela reflexão vygotskyana entre linguagem e cognição torna possível uma articulação entre seu construto teórico e uma Lingüística de orientação enunciativo-discursiva, cujos interesses pautam-se na análise dos processos de significação em jogo nas diversas práticas discursivas. É a significação, aqui, o fenômeno neurolingüístico por excelência: “o feixe de sentidos”, nas palavras de Pêcheux, organizado e reorganizado por estratégias de gestão social graças ao papel mediador tributário da linguagem. Assim, reconhece-se que a língua não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam essa relação, além dos concernentes ao sistema lingüístico: as propriedades psíquicas de que somos dotados, a qualidade intersubjetiva das interações humanas, os diferentes contextos lingüístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas *etc.*

Ao estabelecer-se a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita, relacionam-se o seu grau de relevância e o papel que a escrita e a leitura exercem ou representam para cada sujeito. Isso explica porque algumas atividades podem ser claramente reconhecidas pelos sujeitos afásicos como escrita, enquanto muitas outras (a maioria, na realidade) não são classificáveis como “escrita”.

Segundo Geraldi (1996), a escrita populariza-se mais por necessidade de distinção do que pelo objetivo de humanização e isso faz com que outros artefatos verbais somem-se às clássicas bibliotecas: manifestos, panfletos, grafites, orações, agendas, páginas soltas, cópias, paródias, paráfrases. Nas palavras do autor: *“o universo de discursos escritos expande-se, vulgariza-se, circula e faz circular sentidos”* (op. cit.: 103). A partir do momento em que um sujeito vive em uma sociedade letrada, não há sujeitos absolutamente iletrados; mesmo os que não lêem e os que não escrevem são afetados pela escrita como processo histórico e social.

Ao que tudo indica, a abordagem que estou assumindo para o estudo da linguagem escrita nas afasias impede que a escrita e a leitura sejam vistas como produtos finais, e que assim, sejam consideradas como parte de um percurso que o sujeito faz e que se apresenta como lugar privilegiado para compreender a natureza do processo a que o sujeito é submetido pela própria língua, sua individualização, a heterogeneidade da linguagem. Trata-se, pois, de considerar que o sujeito afásico está envolvido em atividades significativas de linguagem, em meio a contingências discursivas, atuando como sujeito para produzir e interpretar sentidos: contar, comentar, perguntar, sugerir, pedir, estreitar relações etc.

Todas essas considerações mostram a necessidade de trabalhar com a fala e a escrita numa relação de interdependência, como modalidades da linguagem. As posições discursivas ocupadas pelo sujeito dão-se tanto do oral para o escrito quanto do escrito para o oral. Se modos de produção entre fala e escrita são fatores de diferenças evidentes, isso não significa que ambas as modalidades devam ser vistas de forma dicotômica. Ao contrário, oralidade e escrita podem situar-se no interior de contextos que as aproximem ou as distanciem. O que vai determinar esta relação não são só suas funções, mas seus usos, que se modificam e se transformam enquanto práticas sociais. Isso significa que a

oralidade e a escrita são influenciadas pelos mesmos aspectos e condições de produção. Na escrita, por exemplo, é uma determinada situação enunciativa que vai exigir um certo tipo de texto (bilhetes, cartas familiares, textos informativos, narrativas *etc.*).

Ficou claro, nos capítulos anteriores, que a questão das práticas sociais tem sido deixada de lado no estudo da linguagem escrita nas afasias. Ao considerar a escrita e a leitura como processos discursivos são levados em conta os conhecimentos partilhados, os efeitos de sentido que se dão durante o processo de escrita *etc.* Esses fatores acabam por indicar que uma escrita que se revela desconexa, abreviada e incompleta, não pode ser analisada apenas segundo as regras de uma metalinguagem, confundida com regras lógico-formais (ortográficas e gramaticais).

Posto isto, acredito que a Neurolinguística de abordagem discursiva teria condições de caracterizar a linguagem escrita de uma maneira bem mais interessante. A questão do sentido passaria a ser primordial e com este procedimento a Neurolinguística afastar-se-ia das concepções modularistas e formalistas acerca da língua, que dão conta apenas parcialmente do fenômeno lingüístico-cognitivo.

É por esse motivo que os objetivos (desafios) de uma perspectiva discursiva, no que se refere às práticas e condutas terapêuticas, são expor o sujeito afásico aos diversos modos de produção da linguagem escrita, relacionando-a com seu valor social e seus processos de intersubjetividade e de circulação de sentidos e conhecimento. Apresento, a seguir, alguns dados para ilustrar e retomar estas questões.

4.4. Dados de sujeitos que freqüentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA)⁵⁰.

4.4.1. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa realizou-se junto ao Centro de Convivência de Afásicos (CCA), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL - Unicamp). A coleta e a análise de dados foram efetuadas mediante observações das atividades desenvolvidas no CCA e entrevistas com alguns sujeitos que o freqüentam, realizadas por mim.

O CCA tem como eixo central – na conduta de sua dinâmica e funcionamento – diferentes trabalhos realizados pelos sujeitos com e sobre a linguagem, em diversas situações discursivas, em diversas rotinas significativas e produções textuais (diálogos, narrativas, comentários). Dele participam pacientes e pesquisadores evocando situações e experiências comunicativas/discursivas cujas contingências são histórico-culturais e dependentes de diferentes fatores de significação (de ordem pragmática, cognitiva, psíquica, social). É o trabalho lingüístico-discursivo, desenvolvido em conjunto por seus participantes, a base das atividades desenvolvidas no CCA (cf. Morato, 1995c).

As sessões do CCA são semanais com duração de duas horas. Na primeira hora desenvolve-se um trabalho lingüístico-discursivo em torno da agenda pessoal dos participantes, do noticiário geral (ouvido ou escrito) e de atividades mais dirigidas (palestras, discussões temáticas, jogos), após o que se faz um intervalo. A segunda hora é dedicada ao trabalho de expressão teatral, através do qual procura-se levar em conta, por meio de atividades que envolvem pantomina e improvisações (verbais e não verbais), a percepção de possibilidades significativas e expressivas que se abrem a partir da interação linguagem-gestualidade.

⁵⁰ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) é um espaço de interação entre pessoas afásicas e não afásicas, coordenado por Edwige Maria Morato e Maria Irma Hadler Coudry, que funciona nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e integra as atividades da Unidade de Neuropsicologia e Neurolingüística (UNE), da qual fazem parte o Departamento de Neurologia e o Departamento de Lingüística. Do ponto de vista teórico, metodológico e clínico, o CCA recobre a proposta de acompanhamento longitudinal de sujeitos cérebro-lesados desenvolvida na UNNE e na área de Neurolingüística da UNICAMP, cujo ponto central é a exibição dos sujeitos ao exercício da linguagem em diversas situações e práticas discursivas.

É importante ressaltar que as atividades de leitura realizadas no CCA, longe de terem como objetivo uma leitura vozeada em que se lê para provar que se sabe ler, têm uma função social e intersubjetiva, ancoradas na partilha de conhecimentos, temas, opiniões.

Para a coleta de dados de leitura e de escrita dos sujeitos, servi-me de procedimentos avaliativos não tradicionais, ou seja, no interior das entrevistas individuais foram enfocados usos significativos inseridos em práticas discursivas nas quais se requer linguagem escrita (tais como leitura de jornais, propagandas escritas *etc.*). Também procuro levar em conta diversas configurações textuais (relatos, cartas, bilhetes). Além disso, procurei também analisar o uso da escrita como processo alternativo de comunicação para esses sujeitos. Os dados foram filmados e posteriormente transcritos para a realização da análise.

As situações que passo a descrever e analisar correspondem a dois aspectos:

- 1) entrevista realizada com sujeitos afásicos e centrada em seus comentários sobre suas dificuldades lingüísticas, sobretudo as que dizem respeito à linguagem escrita. Essa entrevista foi elaborada com o objetivo de procurar entender melhor o papel da escrita e da leitura na vida dos sujeitos antes e depois do episódio cerebral, bem como o impacto da afasia em sua vida de um modo geral (*cf.* Anexo III);
- 2) episódios relevantes de escrita e de leitura extraídos das atividades desenvolvidas no CCA e de entrevistas individuais.

Os dados descritos a seguir são o *corpus* desta pesquisa. Procurei organizá-los de modo a que se obtenha um panorama geral sobre o papel que a linguagem escrita ocupa(va) na vida dos sujeitos, bem como sobre seus pontos de vista sobre ela.

As transcrições realizadas seguem as normas propostas pelo Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo – núcleo Unicamp (Projeto NURC) e revistas pelo PI (Projeto Integrado em Neurolingüística)⁵¹ para adaptá-las às transcrições mais específicas das sessões do CCA.

⁵¹ O Projeto Integrado em Neurolingüística: "Contribuições da pesquisa neurolingüística para a avaliação do discurso verbal e não verbal / CNPq 50.0385/92", do qual eu também faço parte como pesquisadora, é coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

4.4.2. Sujeito EF

EF é natural de Uauá (BA), tem 68 anos, é casado e pai de três filhos. Reside já há muitos anos em Campinas. Seu grau de escolaridade é superior, tendo feito o curso de Direito. Conforme consta de seu prontuário clínico, EF era hipertenso e, em 21/12/88, apresentou queda súbita, com perda de consciência, tendo sido encaminhado ao Hospital de Clínicas da Unicamp (Campinas - SP). Observou-se hemiplegia à direita, com predomínio em membro superior direito e alteração de consciência, decorrentes de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) isquêmico-embólico.

Sua linguagem espontânea foi reduzida a estereotípias (“não, não”; “au-au”), utilizadas em todas as situações comunicativas. Identificaram-se também problemas práticos envolvendo os níveis lingual, labial e sub-glótico, que o impediam de executar movimentos voluntários sob comando. O diagnóstico neurológico inicial foi “afasia de Broca, predominantemente eferente”.

A produção oral de EF restringia-se à emissão de palavras isoladas, apresentando o que na literatura é chamado de “estilo telegráfico”. Ainda hoje a articulação da fala é difícil, gerando seqüências ininteligíveis e, por vezes, criando segmentos que não pertencem ao inventário fonológico da língua portuguesa. Além disso, na maioria das vezes, EF necessita do “*prompting* oral”⁵² para produzir os itens que deseja e também recorre freqüentemente à escrita como apoio para a comunicação, e para dar a entender os sentidos que produz ao falar.

Atualmente EF é massagista e tem como “*hobbie*” fazer porta-retratos. Também é responsável pela organização geral de sua casa, pois sua esposa está morando no Japão. EF participa do CCA desde 1990.

⁵² O “*prompting* oral” é a pista articulatória, ou seja, é a execução, pelo interlocutor, do primeiro gesto articulatório ou das primeiras seqüências de gestos que compõem as primeiras sílabas da palavra requerida.

Dados da entrevista com EF

Os dados colhidos em entrevista sobre os hábitos de leitura e escrita revelam que, antes da afasia, a leitura era parte importante do seu cotidiano. EF relata que fazia assinaturas de jornal e revistas e lia obras de Jorge Amado, assim como habitualmente lia processos jurídicos. Os hábitos de escrita também são numerosos: cartas, procurações, petições *etc.* Depois do AVC, no entanto, EF diz ter diminuído consideravelmente a leitura e a escrita, e diz que hoje praticamente “não escreve mais”. Segundo conta, suas dificuldades na escrita são de “concordância gramatical”. A leitura em voz alta é bastante difícil, tendo maior facilidade com a leitura silenciosa. Ao comparar a sua linguagem oral e escrita, EF relata ser mais fácil escrever que ler, e falar que escrever. Em relação à sua evolução, afirma que obteve melhoras em todas as modalidades de linguagem (escrita, leitura e fala).

(1) 06/05/98

: Durante a entrevista, EF comenta suas dificuldades relacionadas a leitura e a escrita.

Iap: (...) Mas se o Sr. diz que lê bem fazendo leitura silenciosa, por que o Sr. não lê ainda revistas?

EF: Ah... *//aponta para a garganta//*.

Iap: Não! Mas, falar é uma coisa... mas para ler...

EF: Per::di o gos::to *// vocalizando silabicamente//*.

Iap: Ah... O Sr. perdeu o gosto para ler? Que pena, né, Sr. EF, porque é tão bom ler... *//a investigadora fala um pouco sobre a leitura, sobre os assuntos que EF poderia ler e que poderiam ser interessantes para ele; após isto Iap indaga//*.

Iap: Perdeu o gosto para ler?

EF: Ah. *//afirmando e fazendo um gesto de “mais ou menos” com a mão//*.

Iap: E para escrever também?

EF: Ah. *//afirmando//*.

Iap: E pra falar?

EF:// *após afirmar com a cabeça, EF corrige-se //*. Fa::lá... Não.

No primeiro momento da entrevista, EF comenta que não lê nem escreve mais. No segundo momento, explica-se dizendo que “perdeu o gosto” por esta atividade. No entanto, é importante ressaltar que EF continua usando a escrita quando não consegue expressar-se oralmente, o que faz com grande frequência. Além disso, ele parece sempre demonstrar interesse pela leitura de textos, já que, enquanto espera o início da entrevista ou das sessões de grupo do CCA, está sempre procurando algo que possa ler (anúncios, propagandas, revistas).

Dessa forma, o que parece ficar evidente nesse episódio é que num determinado momento de sua vida a leitura parecia prazerosa e integrada às suas atividades sócio-ocupacionais (como ele mesmo admite). A afasia parece ter deixado, como consequência, uma depreciação das atividades de leitura e de escrita. Isso implica penosas mudanças na relação do sujeito com a sua linguagem (escrita).

EF nunca deixou de ser leitor, e após ter ficado afásico ainda continua sendo-o, só que não se dá conta disso devido às dificuldades que encontra (“*perdi o gosto*”, ele afirma). **A patologia acaba por colocar os termos através dos quais se exerce a subjetividade em condição vulnerável**, e essa vulnerabilidade é também evidenciada pela dificuldade do sujeito em lidar com a sua patologia e as mudanças que ela implica para sua vida. Com isso, pode-se ter uma idéia contundente das implicações da afasia sobre as possibilidades de inserção do sujeito no mundo, tanto pela sua condição de afásico quanto pelo que significa ser afásico em nossa sociedade.

(2) 20/05/98

No episódio abaixo, Iap mostra um folheto de propaganda a EF e pede que ele a leia. No folheto há o seguinte texto: “Laboratório do ator de Campinas & Scala Academia. Cursos de Teatro. Início: 16 de maio de 1998”.

Iap: Eu trouxe um anúncio aí, Sr. EF. Vamos ler?

EF: La... boro... ca.

Iap: La... // *Iap dá um prompting inicial*//.

EF: ...borra:tó:rri:to... tô... e...

Iap: De... O Sr. tem dificuldade, por exemplo, com esta palavra?

EF: Ah. // *afirmando*//.

Iap: De...

EF: De Cam:pi:inas e ... É...

Iap: Scala.

EF : (3s). De...

Iap: A... // *dá um prompting*//.

EF: ...ca:de:mia. Cur:so de tar:to... É... vin:te cin:co a de::se::seis do maio de..

Iap: Mil...

EF: No::ve::cen::tos e...

Iap: No:ven...

EF: No::ven:ta e oito.

:
:

Após a leitura em voz alta, EF não consegue identificar qual o tópico do texto, ou seja, de que trata a propaganda. Quando a investigadora faz perguntas sobre o texto, EF recorre novamente à leitura, desta vez silenciosa, para responder às questões. Isso parece indicar que durante a leitura em voz alta há apenas uma decodificação dos símbolos escritos na qual o sentido do texto parece perder-se mediante o “esforço” exercido por EF, decorrente de suas dificuldades articulatórias. Aliás, para que serviria a leitura vozeada a não ser para aferir a capacidade de decodificação?

É importante ressaltar que EF apresenta uma apraxia buco-facial de grau elevado e problemas de ordem fonética e fonológica. Os problemas articulatórios de EF fazem com que ele gere até mesmo segmentos que não fazem parte do inventário fonológico do português⁵³. Outro ponto a ressaltar é que, apesar de sua linguagem telegráfica, EF não é

⁵³Remeto o leitor, para maiores detalhes, à tese de doutoramento de Freitas (1997).

agramático⁵⁴. Vê-se isto pela sua leitura de sintagmas preposicionais e pelo uso destes na escrita (como ver-se-á em dados posteriores).

(3) 20/05/98

O dado a seguir é uma discussão sobre a causa da morte de Frank Sinatra (capa da revista semanal *Isto É*, 20/05/98). EF faz comentários sobre a causa da morte e depois os confirma com a leitura do artigo sobre o cantor.

(segue abaixo um trecho do texto lido)

“The Old Blue Eyes, como era chamado, morreu na sexta-feira 15, às 2h50 (horário de Brasília), no Cedars-Sinai Medical Center, em Los Angeles, vítima de um infarto agudo”.

Iap: Ele morreu de quê? O Sr. sabe, Sr. EF?

EF: Câncer.

Iap: Câncer? *//Iap mostra a reportagem sobre Frank Sinatra e EF a lê rapidamente, passando os dedos sobre as linhas//.*

Iap: O Sr. leu quando o Sr. fez assim, ou não? *//referindo-se ao modo como EF passou os dedos sobre as palavras escritas na revista//.* O Sr. leu tudo?

EF: Ah *//faz um gesto de mais ou menos com as mãos//.*

Iap: Aqui fala de que que ele morreu. O Sr. viu? Não foi de câncer.

EF: Não! É... Coração.

Iap: Ah! Ele teve um infarto. (...). O infarto, o Sr. leu agora? *//EF mostra a palavra infarto escrita. No texto, não estava escrito coração, e sim infarto//.*

Esse episódio demonstra que EF tanto foi capaz compreender o texto como utilizou-se de uma outra palavra, que veicula sentido aproximado implicado, para relatar a morte do cantor. Ele enuncia “coração” e não infarto, como escrito na revista.

Os problemas apráxicos de EF, típicos de sua afasia, favorecem o uso da leitura silenciosa no lugar de uma em voz alta. Aliás, a leitura em voz alta parece mesmo, em

⁵⁴ Para aspectos relativos ao Agramatismo, remeto o leitor à Dissertação de Mestrado de Novaes-Pinto (1992).

alguns momentos, “atrapalhar” a interpretação do texto. O que parece ficar evidente é que esse tipo de leitura fica restrita à correspondência grafema/fonema e, devido às dificuldades articulatórias de EF, o sentido do texto se perde. Já na leitura silenciosa, EF parece construir os sentidos a partir do texto lido, antecipando, muitas vezes, o que vai encontrar. Afinal, esse não é apenas um trabalho de produção fonética, ou de conversão grafema/fonema. Deslocando o enfoque para a questão da constituição de sentido, percebem-se indícios do movimento dialógico que caracteriza a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de leitura.

(4) 06/05/98

Durante a entrevista, a investigadora pergunta a EF sobre suas atividades atuais. Ele conta que faz porta-retrato.

Iap: O que que o Sr. faz mais? O Sr... na sua vida, Sr. EF, têm dias que o Sr. faz massagens... Todo dia? Uma vez por semana? Como é que é?

EF: *//antes de falar inicia a escrita da palavra, como se fosse um prompting escrito. Escreve “POR”. Após iniciar a escrita, consegue pronunciar a palavra completa//.*
 Porta-retrato.

Iap: Porta-retrato? O Sr. está fazendo porta-retrato?

EF: Não.

Iap: Eu não entendi.

EF: Porta-retrato.

Iap: Não entendi. Entendi porta-retrato, mas o que o Sr. faz com porta-retrato?

EF: Eu... É... *//pega a caneta para escrever e não consegue//.* Porta-retrato...É...

Iap: O Sr. arruma porta-retrato?

EF: Eu... Faz *//escreve a palavra “faz” enquanto fala//.*

Observa-se com este dado que EF faz remissões à escrita como *prompting*, para isso, utiliza papel e caneta quando possível, e quando não os encontra à mão, faz gestos

de escrita no “ar” ou às vezes em seu próprio corpo ou do interlocutor, evidenciando a configuração do gesto da escrita internalizado pelo sujeito.

De sua parte, EF não considera esse tipo de uso como escrita. Ao que parece, para ele, ler e escrever são atos ritualizados pela escola e pelo trabalho, e nesses casos a função da escrita é apenas “instrumental”. Em outras palavras, o ato de escrever funciona como um suporte capaz de “proporcionar-lhe” a comunicação, onde a escrita em si não comunica, apenas serve como um instrumento para deflagrar a enunciação oral.

Em suma, o objetivo da escrita para EF não é **escrever um texto**, e sim **falar um texto**. A escrita aparece primeiramente como mediação, ele escreve o que quer falar e retoma o texto escrito para a oralidade. Ele “avança” na fala pela retomada constante da escrita, ou seja, usa a escrita não no lugar da fala, mas para “falar”.

(5) 10/06/98

O dado seguinte é uma produção escrita de EF. Ele havia combinado assistir ao jogo do Brasil no CCA junto com o grupo (pessoas afásicas e não afásicas). Iap pede a EF que simule uma situação hipotética e escreva um bilhete para as outras investigadoras (de apelidos Maza e Dudu, presentes no momento) desculpando-se por não poder mais assistir ao jogo no CCA, pois assisti-lo-á com os filhos.

(Segue abaixo um esboço da escrita de EF)

DUDO E MAZA.

 Fui  O  Filhos
jogo

Sem mais.

FRANÇA

Não ^{foi} jogo ^{com} filhos

BRASÍLIA – ALEX

Sandra – Campinas

JUNIOR – S. Paula

Procuro descrever, a seguir, os “passos” que EF utilizou para escrever o texto.

Inicialmente, EF fala enquanto escreve “*Fui ao filhos*”. Depois lê /*Dudu*/ e escreve “*sem mais*” (enquanto fala). Quando a investigadora pergunta se do modo como está escrito as pessoas irão entender que ele não poderá assistir ao jogo com elas, EF risca “*ao*”⁵⁵. Ele pede à investigadora que “corrija” o que escreveu. Em suas palavras “*Cor::ri::ja*”.

A investigadora não corrige simplesmente, procura participar da organização do texto escrito e pergunta a EF se ele irá ou não assistir ao jogo com Maza e Dudu. Ele responde que não, e a investigadora diz que ele deve inserir isso; EF escreve “*não*” no início da frase. Neste momento, a investigadora pergunta se é esse o lugar da palavra “*não*”; EF risca e a escreve entre “*jogo*” e “*filhos*”. Depois risca novamente a palavra “*não*”.

A investigadora pede a EF para reescrever abaixo do primeiro. EF escreve “*não jogo filhos*”, falando enquanto escreve. Após ler, insere “*com*” entre *jogo* e *filhos*. Neste momento, a investigadora pergunta se ele vai ou não assistir ao jogo com os filhos; e EF insere “*foi*” entre “*não*” e “*jogo*”. EF demorou aproximadamente vinte minutos para escrever esse texto.

O outro texto (Brasília- Alex, Sandra – Campinas; Junior – São Paula) foi realizado quando a investigadora perguntou a EF onde seus filhos assistiriam ao jogo. Ele demorou aproximadamente um minuto para responder e quando o fez utilizou-se da escrita.

No primeiro texto, observam-se as dificuldades que EF apresenta quando vai elaborar um bilhete. Não se pode esquecer que o bilhete está mais próximo do pólo da oralidade que a lista, forma sob a qual foi escrito o segundo texto. Há dificuldades aqui de elaborar um discurso escrito mais próximo do oral, como o bilhete. Estas características envolvem os processos de seleção (das palavras) e combinação (dos segmentos lexicais), diferentemente das listas, que são uma seqüência de palavras sem ligação sintagmáticas e, portanto, menos complexas do ponto de vista lingüístico. A escrita de EF geralmente se apresenta numa disposição de lista (vertical), evidenciando, assim, suas dificuldades no eixo sintagmático (para lembrar as explicações de Jakobson sobre as afasias).

⁵⁵ Início dos jogos da Copa do Mundo (10/06/98).

Outro aspecto que se torna evidente é que EF identifica o interlocutor (ausente) para quem vai mandar o texto. Essa “transparência” é vista através do final formal do bilhete (*sem mais*), diferente do texto a seguir (09/09/98), para sua esposa, que finaliza com “*beijo*”.

Pode-se notar, diante das posições assumidas por EF, que para escrever, em alguns momentos, ele **parte da fala para a escrita**, como a criança em fase de aquisição da escrita, e não da escrita para a fala. A insistência de EF em pedir que a investigadora corrija sua escrita reflete a representação que dela ele faz, como uma atividade gramatical e distinta da fala.

O interlocutor possui um papel importante nessa interação dialógica, o que faz com que ele se torne, muitas vezes, um co-autor do texto. Os “vazios” deixados pelo sujeito afásico constituem espaços disponíveis a serem preenchidos e o movimento discursivo aqui é trabalhado conjuntamente, no espaço de elaboração, de interação, na relação dialógica entre ele e o investigador.

O segundo texto, escrito rapidamente, evidencia que EF não parece ter receio de escrever ou hesitar na escrita de alguma palavra, como ocorreu no primeiro texto. Poder-se-ia, então, pressupor que haveria diferença na posição do sujeito nas duas escritas? Se sim, no primeiro texto EF seria mais sujeito da escrita (hesitando, corrigindo a escrita, com dificuldades na formulação do texto *etc.*); no segundo texto, ele seria mais sujeito da oralidade que se organiza através da escrita. Ou seja, o sujeito da escrita não é idêntico ao sujeito da oralidade. Os dois, por mobilizações diversas, coexistem.

(6) 09/09/98

A investigadora pede a EF que escreva uma carta à sua esposa que está no Japão.
(segue, a seguir, o esboço da escrita de EF)

SANAE:

do
 ÓRdiAquE
 ÓRDIguiJETA
 VAI MUITAS
 BEM CASA
 BEM, COMO VAE ?

EMPRES O VAI Bem?

ADRIANO DeNTISTA

ALEX

IRMOS EMPREGA

LENIR

DICbo

Beijo

FRANÇA

EF teve muita dificuldade de iniciar o texto. Depois de iniciá-lo, a investigadora pergunta o que EF está querendo contar para a sua esposa e ele responde “*orquídea*”. Logo depois, escreve “*vai muitas*” (falando “*muitas*”). Quando a investigadora pergunta a que ele está se referindo, EF escreve “*casa*”. A investigadora pergunta se EF está fazendo um jardim na sua casa e ele escreve “*bem bom*”. Escreve “*como vae*” e fala enquanto escreve “*vai*”.

EF pára de escrever e a investigadora, para ajudar, pergunta se ele tem alguma novidade para contar à D. Sanae (sua esposa). EF fala “*empregada*” e “*vai bem*” enquanto escreve “*empres o vai bom*”. Nesse momento, a investigadora pergunta se o seu filho Alex está também no Japão (com a intenção de que EF escreva algo para ele também) e EF responde “*não*”. A investigadora pergunta se ele não quer mandar dizer alguma novidade do Alex. EF escreve “*Adriano Dentista*”⁵⁶. A investigadora pergunta o que ele vai mandar dizer de sua família aqui; EF fala “*emprega*” enquanto escreve. Quando a investigadora pergunta quem arranhou o emprego, EF aponta para “*Adriano*”. A investigadora pergunta,

⁵⁶ Adriana é sua nora, esposa de seu filho Alexandre.

novamente, se ele vai mandar dizer alguma coisa do Alex. EF escreve “*Alex irmão Lenir*” e fala “*irmão Lenir*”. A investigadora pergunta se Lenir é irmão do Alex, e EF diz que é dele.

Ele escreve “*dicoo*” e diz “*dicionário*”. A investigadora pergunta a EF se quando vai escrever, ele olha as palavras no dicionário; ele concorda. EF pára de escrever e a investigadora pergunta o que geralmente se coloca no final da carta; ele escreve “*beijo*” e depois, quando a investigadora comenta que ele não assinou, escreve o seu nome, “*França*”.

Observa-se na escrita de EF que ele demonstra reconhecer os mecanismos textuais necessários para a elaboração de uma carta (nome do destinatário, saudações, narração de eventos, disposição final). Ele também usa expressões que estão mais próximas da oralidade (*como vae? vai bem*) e que parecem estar cristalizadas. Provavelmente por isso conseguem ser escritas com maior facilidade.

Ao elaborar uma narrativa, EF procura (re)organizar sua escrita à medida em que vai escrevendo. Assim, o texto acaba por evidenciar as marcas do movimento intradiscursivo – a atividade mental não-linear – com suas imagens, hesitações, interferências, discursos de “outrem”. Contudo, essa “incompletude” não faz com que o texto torne-se opaco e sem coerência, pois o sentido continua se dando nos momentos de interação onde a linguagem se realiza.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao uso que EF afirma fazer do dicionário quando vai escrever. Vale ressaltar que, para usar o dicionário, deve-se, pelo menos, saber o início da palavra que se procura. Assim, percebe-se que EF sabe como iniciar as palavras tendo dificuldades na sua continuidade (como demonstram os dados: *órdiaqueui, empres, emprega, dicio*).

Numa perspectiva de análise oposta a essa, o texto escrito por EF seria classificado na semiologia tradicional como agrafia afásica⁵⁷. O agramatismo, principal característica da afasia de Broca (Afasia Motora Eferente, do ponto de vista luriano), vem sendo freqüentemente apontado na literatura tradicional como uma desintegração da estrutura

⁵⁷ A agrafia afásica acompanha as perturbações da linguagem oral; a produção escrita é, como a produção oral, reduzida, com omissões de letras, de palavras, e uma melhora no ditado (cf. Gil, 1992).

predicativa, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, analisando o texto escrito por EF, observa-se que ele não é agramático. As dificuldades apráxicas apresentadas pelo sujeito dificultam sua articulação e tornam sua linguagem telegráfica, mas não há evidências de agramatismo na escrita. Muito pelo contrário, o texto escrito encontra-se bem mais organizado que o oral, embora os seus problemas fonéticos/fonológicos apareçam (de modo diferente) na oralidade e na escrita.

Nos distúrbios de contigüidade (segundo classificação de Jakobson, 1954) a extensão e variedade das frases diminuem consideravelmente. Isso é visto na oralidade e na escrita de EF, caracterizando suas dificuldades na concatenação de elementos em seqüência, referentes a problemas no eixo sintagmático, responsável pela organização segmental dos constituintes da sentença, ou mesmo da palavra.

Dados de EF no CCA

(7) 25/03/98

:

Iem fala ao grupo sobre a esposa de EF, que está no Japão.

Iem: Ela se dá bem no frio?

EF: //EF faz o gesto de escrever na sua perna e logo após diz// Bril... bril...

Iem: Precisa ter sabe o quê, pro Sr. EF? Lápis e papel. //Iem fala aos demais. JB, que está ao seu lado, oferece um papel. EM dá uma folha de papel a EF//.

Iem: Seria uma boa... O senhor usa bem a escrita, preparar o papel. O senhor faz isso da próxima vez? Faz? Fa.: //Iem dá um prompting oral//.

EF: Fa::ço. //EF escreve no papel e mostra//.

Iem: Ah, veja! Sr. SP lê ali pra mim, por favor. O que ele escreveu?

SP: Abril.

CF: [Bril].

SF: Primeiro de...

EF: Não.

SF: Dez.

Iem: O que ele escreveu, mostra aqui.

EF: Dez. *//EF escreve novamente//*.

Iem: Estamos falando sobre a esposa dele. Lembra que ela contou no telefone sobre a vinda dela para o Brasil? Que mês que ela vem, CF?

CF: Ai... Eh... *//EM mostra o que EF escreveu e comenta enquanto aponta para a escrita//*.

Iem: Esse é o nome da esposa dele, S. Esse é o mês. Ajuda aí.

SF: Abril.

EF: Dez.

Iem: Dez de abril.

Iem: Então, continua, Sr. EF. Dia dez de abril vem a S. Você lembra, CF, a profissão que tem a dona S lá no Japão? *// dá a CF um prompting oral//* En.....

CF: ...fermeira. *//EF continua escrevendo e mostra//*.

Iem: Ela volta pro Japão depois?

EF: Ah. *//afirmando com a cabeça//*.

Iem: Ah, tá. O senhor já sabe também. Ela vem e depois volta pro trabalho. Viu, dona CL? Ó, gente. Ó, lá. Então ela tá trabalhando... Ela tá trabalhando já faz algum tempo. Às vezes ela vem pra cá, sobretudo quando é o inverno lá, e depois volta.

CL: Ele fica sozinho aqui?

Iem: Tem filhos, tem netos...

EF: *//EF escreve e lê//* Alê.

Iem: Alê. Ah, Sr. EF. Vocês lembram que ele contou que o filho caçula dele, que é o Alexandre, ele vai pro Japão? Ele casou?

EF: Não.

Iem: Ele vai casar?

EF: Ah. *//afirmando com a cabeça//*.

Iem: Ele vai pro Japão, vai com a dona S já, ou não? Vai com ela...

EF: Já.

Iem: Vai casar aqui ou lá no Japão? *//EF escreve e lê//*.

EF: “Ta:qua:ri:ga”.

Iem: Taquaritinga. A noiva dele é de Taquaritinga. Ela vai casar aqui, antes. É japonesa a moça?

EF: Não //EF escreve, Iem comenta enquanto isso//.

Iem: Ele tem três filhos. Tem a S que é médica. Depois vem o outro filho dele que trabalha em publicidade. Depois vem outro filho dele que vai trabalhar no Japão. Vai trabalhar perto, junto com a dona S?

EF: //EF mostra o que escreveu e lê//. “Den:ti:ta”.

Iem: A noiva dele é dentista. //Iem mostra ao grupo o que EF escreveu e comenta//.

Então...//mostrando a narrativa escrita de EF aos demais do grupo, lendo em voz alta//

Ele escreveu.# // a EF//.Só um momentinho, Sr. EF. # Ele escreveu que a dona S vai vir pro Brasil no dia 10 de abril, mas ela volta depois pro Japão. Só que o A (...), ele vai casar com uma moça de taquaritinga, que é dentista (...). Ela é dentista e vão pro Japão junto com a dona S. E quando ela volta pro Japão? Já sabe? Ou ela vem passar uns tempos?

(segue abaixo um esboço da escrita de EF)

Sanae
Abril 10
volta
Alex
cum
taquari
dentista

EF: Um mês.

Iem: Ela fica um mês aqui. Então, ela vai em maio.

EF: Ah. //afirmando com a cabeça//.

Iem: Tá muito bom, então.

É importante ressaltar, nesse episódio, que as pressuposições partilhadas pelo grupo na interação estão presentes tanto nos eventos orais quanto nos eventos escritos,

que, nesse caso, aparecem como facilitadores do próprio processo enunciativo, que, por sua vez, pressupõe uma construção e uma referenciação discursiva.

Outro ponto interessante é que EF consegue, escrevendo "palavras-chave", construir uma narrativa "montada" pelo outro, que dá forma e reconhecimento à sua intenção e um sentido a sua escrita. As características abreviadas desta escrita são expandidas pelos interlocutores e assim EF consegue assumir o seu papel de **sujeito-autor**. Em outras palavras, mesmo com suas dificuldades lingüísticas, EF organiza a fala pela escrita, demonstrando uma relação não de dependência da primeira em relação à segunda, mas sim uma relação de **interdependência**, isto é, a fala e a escrita influenciam-se mutuamente na construção da referência e na manutenção do tópico discursivo. Não existiria, neste caso, um "divisor de águas" entre a oralidade e a escrita.

Assim sendo, outras questões surgem: o sujeito da oralidade coincidiria com o sujeito da escrita? O objetivo da escrita é idêntico ao objeto da oralidade? EF não considera sua escrita como "escrita", conseqüentemente, nos momentos em que escreve, o papel que desempenha é o de sujeito da oralidade e não o de sujeito da escrita. A escrita, ao que parece, funciona para ele como um "elo" com a fala. Isso significa que **o texto escrito necessariamente é o texto falado**.

Estas questões são evidências de que EF está constantemente atuando sobre a estrutura lingüístico-discursiva das narrativas que tenta produzir, vê-se aqui o papel da escrita como mediadora entre o que ele pensa o que ele diz. Numa perspectiva vygotskiana, **um simbolismo de segunda ordem (a fala) estaria mediando um de primeira ordem (a escrita)**.

(8) 10/06/98

EF comenta com os demais integrantes do CCA sobre a viagem que fará a Petrolina. Enquanto está falando, ele vai escrevendo em sua perna, na perna da investigadora e procura uma caneta para escrever.

Iem: Pega uma caneta pra ele.

Imc: É que eu não queria que ele pegasse uma caneta. Queria que tivesse uma resposta falada.

EF: *//usando a "escrita no ar" como prompting, fala//* Petro:li:na.

Imc: Petrolina? É a divisa?

EF: Ah *//afirmando//*.

Imc: (...) Bahia... Pernambuco... (...) Bom!!! Escreve aí. Vamos ver o que ele vai escrevê... *//EF escreve enquanto Iem fala ao grupo//*.

Iem: O Sr. EF contou uma história uma vez... Cês lembram? Ele morava numa cidade, atravessava o rio e estudava na outra. Lembra disso? *//pergunta ao grupo//*. Depois o Sr. EF explica. Parece que atravessando o rio já é outro estado, né? Bahia/Pernambuco. Não tem uma história assim?

Imc: Tinha. Que é Petrolina. Ele escreveu "Petrolina" e "Juazeiro" *//Imc lê o que EF escreve//*.

Iem: Ah. Isso aí então. E tem um rio no meio. # *//a EF//* Como é que se chama esse rio no meio? É o rio São Francisco?

//EF afirma com a cabeça//.

Iem: Mas, sabe, Sr. EF, a gente não conhece ali a região. É isso mesmo?

EF: *//EF fala enquanto escreve//* Ri:io São Fran:cis:co.

Iem: Tem o rio São Francisco entre Petrolina e Juazeiro. Juazeiro pertence à Bahia e Petrolina a Pernambuco?

Imc: Tem uma ponte que vai pra Petrolina... Que vai pra Pernambuco. Ele escreveu só um pedaço. Ele escreveu só um pedacinho e pronto.

(Segue abaixo um esboço da escrita de EF)

PETRO

JUZEI

RIO R

Iem: *// Iem lê a escrita de EF//*. Petro, Petrolina. Juazeiro e Rio São Francisco.

Imc: Mas ele não fez esforço pra escrever. Isso aí não é...//*ininteligível por baixa intensidade*//.

Este episódio é extremamente interessante. A escrita de EF aparece com as características da fala (incompleta, fragmentada). Não podemos esquecer que ele não parece usar a escrita no lugar da fala, mas **usa a escrita para falar**. Por este motivo, logo que o interlocutor entende o sentido da sua escrita, ele não vê necessidade de seguir adiante.

Ainda que Imc solicite uma resposta verbal por parte de EF, este se reporta à escrita. No entanto, esta, nesse caso, não funciona como “escrita”, e sim como uma escrita para a fala; por isso escreve “*só um pedacinho*”, como observa a investigadora Imc, ou seja, só o necessário para que o interlocutor, utilizando-se de mecanismos antecipatórios, “decifre” o restante da escrita (como o fez Imc ao ler “Petrolina, Juazeiro”).

Observa-se também que o primeiro fragmento da palavra já é suficiente para a evocação da oralidade. Assim, utilizando-se de mecanismos alternativos, EF fornece um *prompting* escrito para ele mesmo que ao ver “concretamente” a imagem gráfica da palavra, consegue iniciar a sua fala (por isso ele parece “não fazer esforço”).

Há ainda uma memória cultural comum constituída e partilhada pelo grupo: todos sabem que EF é baiano, que ele morou em Petrolina *etc.* A sua escrita, assim como a sua fala, está relacionada à intervenção do outro. Dessa forma, as possibilidades de subjetividade, das ações do sujeito sobre a língua e seus recursos expressivos, bem como sobre a interpretação do outro, estão evidentes tanto no discurso escrito quanto no discurso oral dos sujeitos afásicos.

(9) 27/05/98

A investigadora Imc pede ajuda ao grupo para fazer uma lista de itens que estão faltando na cozinha do CCA.

Imc: O Sr. EF vai para a lousa. //EF escreve “Lista”//. Ga... //dá um prompting//.

JB: Garrafa térmica.

EF: Gava...

Imc: Agora mais outro “r”.

CF: [Erre].

Imc: Ó lá, a CF. Isso, CF, ajuda aí. Solettra aí. A... A... Depois o que que vem. Gar-ra... F e agora outro A. F. Não. É com F, e não com um T. Essa letra aí não é... *//diz para EF que escreve T em vez de F. EF escreve “garrata”//*. Precisa escrever térmica? *//pergunta ao grupo/*. Ele precisa escrever térmica, gente? Não? Tá bom.

JB: Suco *//fazendo um gesto de espremer//*. Es...medor.

Iem: Esprededor? Vocês acham necessário um esprededor? *//CF faz um som semelhante ao liquidificador//*.

Iem: Liqüi...

CF: Liquidificador.

Imc: Todo mundo ajuda o Sr. EF a escrever esta grande palavra? *//EF escreve “li” e numera a lista (1, 2)//*.

Imc: O “q” agora. *//EF escreve g//*.

Imc: “q” e não “g”. O que mais, gente? *//EF apaga o “g” e coloca “q”//*. “U”. Não. Tá errado. O Sr. escreveu “t”, é um “d”. Tá tudo errado. Liquidí... Agora é um “f”. Agora “dor”. Não! O “d” com o “o” e o “r”. *//dirigindo-se ao grupo//*. O que mais vocês falaram? E se a gente fosse cozinhar, pra fazer café. Pa...

Iem: Bule.

Imc: Antes do bule o que é que tem?

Iem: Ó aí, Sr. EF, escreve bule. *// EF escreve bule//*.

Imc: Tá ótimo. Não tem acento. Tá ótimo. *//EF desenha um coador//*. O Sr. EF fez um desenho. O que é isso? *//EF escreve coador//*. Ó lá o Sr. EF, a disposição dele. Escreveu na maior esse aqui *//referindo-se ao coador//*.

Iem: O que mais? Olha aqui, Sr. EF. Fala *//dirigindo-se para Ag//*.

Ag: Pa::ne::la. *//EF escreve panela//*.

Iem: A SI tem outro.

SI: Panela. Panela não. Assadeira. *//EF escreve assadeira//*.

Imc: Assadei... *//Imc ajuda EF, soletrando//*.

JB: Microondas.

Imc: Prato, colher, como chama este conjunto todo? Ta...

CF: ...lheres.

JB: Cafeteira.

Imc: Cafeteira? Pode ficar no lugar de garrafa térmica. Não é. Hein? Eu acho. Se tivesse uma cafeteira o que poderia cair fora ali?

JB: Tudo.

Iem: Não. Peraí. Tudo não! Panela não, assadeira não. Uai, oh JB!

Imc: O que poderia cair fora, Sr. EF, se a gente tivesse uma cafeteira? O que poderia tirar da lista? Panela, não. Assadeira, não. Coador, bule. E a garrafa térmica?

Iem: O bule para o chá.

Imc: Eu acho o bule superlegal. *//EF mantém esse item e tira esses dois e escreve cafeteira. CF faz o gesto de tomar café para Iem//.*

Iem: Co...

CF: Copo, xícara. *//CF faz gesto de comer//.*

Iem: Prato.

Imc: Tem um nome aí nesse conjunto todo?

LC: Os trem.

Iem: Louça, aparelho de jantar. Não é louça isso tudo?

Imc: Para enxugar a louça, o que é que usa? Pano de... pano de...pano de...*//EF escreve pano de prato//.* O que mais? Número 12 agora. Esco...

CF: ...rredor.

Imc: Co. *//ajudando EF a escrever//.* Escorre... dor. Não! "D", "O". Está certinho. Escorredor.

Imc: O que mais? Este é o básico.

SP: Papel toalha.

Imc: Papel toalha, ele quer. Põe aí. Papel toalha. *//CF copia a lista no seu caderno. EF escreve papel toalha e Imc comenta//.* Isso, Sr. EF. Certinho. *//dirigindo-se ao grupo//.* # Tem mais alguma coisa ou o Sr. EF pode sentar? *//SI faz um comentário em voz baixa à Iem//.*

Iem: Olha aqui, ela falou //referindo-se a fala de SI// “muito pequeno EF escreveu”.

CF: /isaw/. //confirmando a afirmação de SI//.

Imc: Falta alguma coisa?

Iem: Travessa. Hein, Sr. EF? Sabe aquelas travessas para colocar salada?

Imc: Hein, Sr. EF? Abridor. Capricha na letra para a CF poder copiar.

CL: Não dá para ler porque tá muito pequena.

Iem: Oh! //Lendo o que EF escreveu na lousa//. Garrafa, liquidificador, bule, coador, panela, assadeira, talher, cafeteira, louça, copo, pano de prato, escorredor, papel toalha, vidro, travessa, abridor. O que mais, dona CL, que falta aí para uma cozinha básica?

CL: Não! Agora falta...

Imc: Ela quer copiar também a lista.

(segue abaixo a lista que EF escreveu)

1-GARRAFA	7- TALHER	11 – PANO DE PRATO
2- LIQUIDIFICADOR	8- CAFETEIRA	12 – ESCORREDOR
3- BULE	9- LOUÇA	13 – PAPEL TOALHA
4- COADOR	10 – COPO	14 – VIDRO
5- PANELA		15 – TRAVESSA
6 - ASSADEIRA		16 - ABRIDOR

As atividades de linguagem escrita desenvolvidas no CCA são todas contextualizadas e dentro de práticas significativas de uso da linguagem. Esse tipo de atividade, na qual os sujeitos escrevem porque querem, porque “podem”, faz com que o **sujeito afásico não ocupe o lugar daqueles que “não sabem”**, mas daqueles que podem ser leitores, escritores, autores.

Fica claro que as dificuldades fonológicas de EF dificultam a escrita (e a fala) e as parafasias de ordem fonológica aparecem, então, como uma consequência. Em termos jakobsonianos, o distúrbio do eixo sintagmático parece dificultar a combinação de itens fonológicos sequenciais, necessários na construção das palavras, e EF necessita da

intervenção do interlocutor não para dar sentido à sua escrita, mas sim para escrever dentro das “normas” convencionais.

O conhecimento fonológico da língua tem sido apontado como importante para adquirir a escrita. Contudo, a relação entre conhecimento fonêmico e aprendizagem da leitura não é unidirecional, mas reciprocamente interativa (*cf.* Perfetti, 1994).

4.4.3. Sujeito JB

JB é natural de Indaiatuba (SP), tem 49 anos, é casado e pai de três filhas (sendo que a caçula nasceu dois anos depois do seu AVC). Seu grau de escolaridade é superior, tendo feito o curso de Engenharia Civil. Em 21/05/93 JB sofreu um AVC isquêmico cujas conseqüências foram uma hemiplegia à direita proporcional à afasia do tipo motora (afasia de Broca), caracterizada por parafasias semânticas e fonológicas, além de paralexias, paragrafias e dificuldade de encontrar palavras (*word finding difficulty*), o que dá um “estilo telegráfico” à sua fala.

Após quase dois anos de seu AVC, e depois de estar afastado de seu trabalho durante esse período, JB ocupou-se temporariamente da colheita de legumes na chácara da família e, finalmente, abriu com a esposa uma banca de jornais e revistas num lugar próximo a sua residência, em Campinas. JB frequenta o CCA desde setembro de 1993.

Dados da entrevista com JB

Os hábitos de leitura de JB antes da afasia, segundo ele, eram muito reduzidos. Inicialmente, ele afirma que não tinha hábito nenhum de leitura, apesar de trabalhar como engenheiro civil. No entanto, diante da surpresa de Iap, perguntando-lhe se não lia nem jornais ou revistas, reformula e diz que lia diariamente jornal, mas apenas as manchetes. JB ressalta que não gostava muito de ler. Quanto aos hábitos de escrita, JB refere que escrevia bastante: plantas, requerimentos, pedidos de material de construção.

Após a afasia, ele comenta que lê revistas e jornais, consegue ler as manchetes e “um pouco” das reportagens. Continua utilizando muito a escrita: palavras-cruzadas, plantas, agenda, anotações sobre entrada e saída de material na banca *etc.*

JB relata também que sua dificuldade maior na escrita é “encontrar as letras” no momento em que vai escrever pois, segundo ele, “dá um “branco”. Na leitura, tem dificuldades em ler algumas palavras, mas não todas.

(10) 13/05/98

Durante a entrevista, a investigadora pergunta a JB sobre os seus hábitos de leitura.

Iap: E agora... depois da afasia... Antes você já não gostava muito de ler. E agora, você está DENTRO de uma banca. O que você lê? Você gosta de ler ou não?

JB: Agora *//trecho ininteligível por baixa intensidade//*. Revista, né? Jornal.

Iap: Você lê o jornal todo ou só as manchetes?

JB: Manchete. Mais ou menos. Quer dizer... Ah... Como fala?

Iap: Eu também tô com essa palavra na cabeça e não consigo achar (...). Você lê um pouco o que tá escrito, né? Reportagem, né?

JB: É.

Iap: Quais as dificuldades... quando você vai escrever? O que é difícil? O que você não consegue?

JB: Branco. Branco.

Iap: Quando você vai escrever o que você acha difícil? Você falou branco. Como? Você sabe o que vai escrever?

JB: Mais... Como fala? Não tem mais. Ah... Como fala... *//pede ajuda a Iap//*. Vamos, fala!

Iap: Não tem mais facilidade...

JB: É.

Iap: A palavra você tem.

JB: Tem.

Iap: Por exemplo, quer escrever a palavra branco. Você sabe que quer escrever branco mas quando você vai escrever...

JB: Nada, nada, nada.

Iap: Você sabe o que quer escrever, só não consegue achar as letras. É isso?

JB: É.

Neste episódio, observa-se como JB é sensível à intervenção do interlocutor. Isso ocorre no momento em que ele quer explicar sua dificuldade e não consegue, dirigindo-se ao investigador (“*vamos, fala*”), pedindo seu auxílio. Ele reconhece suas dificuldades e sabe que o “outro” é estruturante do seu discurso, quer seja oral, quer seja escrito (como ver-se-á nos dados posteriores).

Os comentários de JB sobre suas dificuldades lingüísticas levam a refletir sobre as ações que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem (Geraldi, 1991)⁵⁸. Esta característica da linguagem, de ser reflexiva, de poder remeter-se a si mesma, indica que não se (re)adquire a linguagem com uma incorporação de itens lexicais ou pela aprendizagem de um conjunto de regras, mas sim por ações lingüísticas realizadas nas interações que envolvem e que demandam diferentes reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento.

O enunciado de JB (“*nada, nada, nada?*”), complementar ao enunciado da investigadora (“*quando você vai escrever...*”), é, na verdade, uma evidência de intercompreensão (cf. Bakhtin, 1929/1981). Na perspectiva baktiniana, quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Outro ponto a considerar é que as dificuldades de JB parecem indicar que o “problema” estaria na passagem da linguagem interna para a externa. Isso nos faz pensar na questão da mediação fonológica, cuja importância durante a aquisição da escrita é comentada por alguns autores (citados nesta Dissertação). Será que essa mediação também não seria importante na (re)estruturação da escrita pelo sujeito afásico? As dificuldades

⁵⁸ Segundo Geraldi, uma das características essenciais da linguagem é a reflexividade, isto é, o poder de remeter-se a si mesma. Para o autor, o aprendizado de uma língua já é um ato de reflexão sobre a linguagem. Em suas palavras “...as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo” (1991: 17).

para encontrar as letras a que JB se refere seriam equivalentes às dificuldades na passagem do fonema para o grafema ?

As reflexões metalingüísticas que JB faz - sobre suas dificuldades na escrita - remetem à afirmação de Olson (1995) para quem a escrita é, por sua própria natureza, uma metalinguagem⁵⁹. No entanto, o autor acrescenta, ainda, que não se pode dizer que esse conhecimento metalingüístico é uma pré-condição para a escrita, mas que é, mas precisamente, produto da escrita.

Contudo, é importante ressaltar que a **consciência metalingüística da escrita** ocorre mais acentuadamente na fase de aprendizagem e é bem posterior à da fala. Essa metalinguagem da escrita relaciona-se com a metalinguagem da oralidade – a fala e a escrita se inter-relacionam – e é “convocada” sempre que necessário. Após a fase de aquisição, a escrita parece ser quase tão automática e fluente quanto a fala. Em outras palavras, já não se “pensa” tanto em “como escrever” uma determinada palavra. No entanto, eventualmente, numa palavra “incomum”, ou de escrita difícil, o sujeito “para” e “pensa” na sua grafia.

Ao que parece, nos sujeitos afásicos esse processo metalingüístico é dificultado pela afasia, o “pensar” as palavras para falar e para escrever. Isso remete à afirmação de Jakobson de que a afasia diz respeito a um problema de metalinguagem. Para este autor (1954), o recurso da metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para o seu funcionamento normal, e a carência afásica da “capacidade de denominar” constitui propriamente uma perda da metalinguagem. Não se pode dizer, no entanto, que as dificuldades de JB restringem-se à metalinguagem, mesmo porque ele elabora meta-enunciados e realiza atividades metalingüísticas e epilüísticas (comenta suas dificuldades, procura corrigir-se na oralidade e na escrita). O que se pode ressaltar é que a dimensão metalingüística da linguagem, oral e escrita, também está alterada.

É interessante também verificar que a dificuldade em para encontrar palavras ocorre tanto com o sujeito afásico como com o investigador (*“Eu também tô com essa*

⁵⁹ Herriman (apud Olson, 1995) propôs uma existência de uma relação conceitual entre o conhecimento da escrita e a metalinguagem. Para o autor, a ligação surge do fato de que na leitura e na escrita a linguagem pode tornar-se objeto de reflexão. Tanto na leitura como na escrita devem-se analisar os significados particulares dos termos e das relações gramaticais entre eles, tanto para entender o texto como para escrevê-lo.

palavra na cabeça e não consigo achar”). É claro que essa dificuldade é bem mais acentuada na afasia, mas nas avaliações e terapias tradicionais esse episódio parece “nunca” ocorrer com o investigador (falante ideal), só com o paciente (sempre patológico).

Ora, no discurso normal também há esquecimentos, lapsos, confabulações, circunlóquios, frases incompletas, parafasias. A Neuropsicologia tem tradicionalmente visto essas questões como estritamente pertencentes ao quadro patológico. Afinal, como estabelecer o divisor de águas entre o que é normal e o que é patológico? Tocar nessas questões implica também repensar as concepções que temos de fatos linguísticos, a própria idéia de linguagem e de patologia.

(11) 13/05/98

Durante a entrevista, JB comenta suas dificuldades de leitura.

Iap: O que acontece na hora que você vai ler que você encontra dificuldade?

JB: Nada mais. //JB vai pegar um jornal no quadro para mostrar e aponta para o que não consegue//. Aqui não // apontando para a reportagem //.

Iap: Você só consegue ler manchete. Por quê? //apontando para a reportagem// Por que é pequeno? Por que é muito? //apontando para a reportagem completa// Por que você consegue ler manchete bem?

JB: Sim. Como fala? //JB lê// “Mãe. Rezar”. //a palavra escrita é oração//. “Leandro”. Aqui, não sei. Aqui, mais ou menos. Olha... Aqui rezar. Filho, né?

Iap: Este pedaço aqui, você lê também ou não? É difícil? Porque na manchete está escrito “Mãe da dupla pede orações para Leandro”. Quando você vai ler tem umas palavras que você não consegue?

JB: Não consegue.

Iap: Tem umas palavras que você consegue ler e outras não? Você lê algumas, por exemplo, quando você tem essa manchete aqui. Você fala para mim que leu “mãe, orações, Leandro”. O que acontece com estes outros aqui? //apontando para as outras palavras da frase: dupla, pede, para, da//.

JB: Não, nada.

Iap: Não vem?

JB: Não vem.

Iap: Você sabe porque você consegue ler mãe e não consegue ler “dupla”, “pede”?

JB: Porque... Não sei. Não sei.

Iap: Você acha que têm palavras mais difíceis que outras?

JB: Acha.

Saltam aos olhos, neste episódio, as características de especularidade⁶⁰ nos enunciados de JB. (*Não consegue? / Não consegue; Não vem? / Não vem; Você acha...? / Acha*). É a partir do processo de especularidade que se cria uma estrutura dialógica da qual o sujeito afásico serve-se para a reconstrução da sua linguagem, apropriando-se da língua e agindo sobre ela, tendo o outro como estruturante, numa dependência dialógica própria da linguagem. Assim, a dependência discursiva observada nos processos constitutivos do diálogo demonstram ter uma função importante não só na aquisição de linguagem, mas também na sua reconstrução (*cf.* Coudry, 1986/1988).

As dificuldades de leitura parecem semelhantes às de oralidade, quando se observa o seu caráter telegráfico, derivada da dificuldade de ler preposições e conectivos. A leitura em voz alta é basicamente decifratória, dificultada pela articulação e apoiada apenas na informação visual, depreende-se muito tempo na conversão grafema-fonema. A leitura silenciosa passa logo do material visual à esfera do sentido. JB compreende e dá outros sentidos às palavras lidas. Na verdade, JB fez uma leitura silenciosa do texto e depois apontou as palavras e as enunciou, identificando-as. Ele não fez uma leitura em voz alta, foi direto ao sentido do texto, por isso tomou apenas as palavras-chave. Ele também faz uma leitura implicada, por isso realiza uma paralexia semântica (*rezar/oração*).

Smith (*apud* Pinto, 1994) faz uma consideração importante a esse respeito. Para o autor, a leitura é uma forma de comunicar e deve ser sentida como uma continuidade da linguagem interior, e assim como se fala por meio de grupos de palavras com sentido, deve-se também ler por grupos de palavras que formem sentido. Segundo o autor, uma

⁶⁰ Segundo De Lemos (1982), o processo de especularidade é a incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto no nível segmental.

leitura que não se assente em tais bases apresentará inúmeras pausas, que só poderão contribuir para a sua não compreensão.

JB parece apreender (apenas) o sentido das palavras-chave e a partir daí estrutura o sentido do texto lido. Mas, afinal, não é isso o que se chama de leitura? Ou leitura seria compreender o significado de cada palavra isoladamente? Para a concepção de leitura como atividade discursiva, JB seria um leitor? Ele consegue atribuir sentidos, interpretar e fazer atividades inferenciais em relação ao texto lido (como fez, por exemplo, em outros dados em que estava escrito a palavra CIC, e ele leu CPF). JB é um leitor. Atua com a linguagem e trabalha com a circulação de sentidos nos textos como sujeito da linguagem.

(12) 10/06/98

A investigadora pede a JB que escreva um bilhete, simulando uma situação hipotética, a outra investigadora (de apelido Dudu), dizendo que não vai poder assistir ao jogo no CCA, que assisti-lo-á em casa.

(seguem abaixo o esboço dos dois textos escritos de JB)

Dido

Eles foi casa joigu.

Dinho 10/6/98

1. correio
2. diarai
3. diPop.
4. Folha
5. Esteida
6. Gazata⁶¹

⁶¹ Esta lista escrita por JB corresponde aos jornais: *Correio Popular, Diário do Povo, Diário Popular, Folha de São Paulo, Estadão, Gazeta Mercantil.*

Antes de iniciar a escrita JB fala que não sabe escrever o que foi pedido. A investigadora procura incentivá-lo e comenta “*primeiro você coloca o nome da pessoa para quem você mandará o bilhete*”. JB escreve “*Dido*”. Logo após começa a escrever “*eles*” e fala, enquanto escreve, “*eu*”, escreve “*foi*” e fala “*vou*”, e posteriormente escreve e fala “*casa joga*”. A investigadora pergunta se ele colocará seu nome. Ele escreve o nome e insere a data.

Na escrita do bilhete observam-se as paragrafias semânticas que JB produz (eu/eles; vou/foi). Isso parece ocorrer porque no momento da escrita ele parte, assim como EF, da fala para a escrita, sempre falando o texto que vai escrever. No entanto, em alguns momentos, **o texto falado não é o texto escrito**. Há, aqui, de certa forma, uma dissociação, **a escrita não é a fala nem derivada dela**.

JB escreve o segundo texto quando a investigadora pergunta a ele se tem escrito ultimamente. Ele responde “*a banca*” e inicia a escrita de uma lista de jornais que diariamente escreve na banca. Logo após, pede à investigadora que leia o que ele escreveu (para aferir se escreveu tudo corretamente).

Na lista que JB escreve as palavras escritas são numeradas, fazendo parte de uma rotina comum para ele (lista de jornais que vende em sua banca). JB escreve este tipo de lista todos os dias e por isso consegue produzir este texto com maior facilidade. Ademais, isso ocorre sempre em práticas significativas de linguagem.

A preocupação de JB em saber se escreveu corretamente, assim como é freqüente em EF, não é projetada para a fala, este parece ser um procedimento “comum” ligado apenas à linguagem escrita. Além disso, sabe-se que os atos de escrita são ritualizados pela escola, assim como a preocupação de uma escrita “correta” do ponto de vista de uma certa idéia de norma culta.

(13) 12/08/98

Depois de ler uma reportagem sobre Helvétia no jornal, JB comenta que seu avô, suíço, foi quem comprou a fazenda da família. A investigadora pede que ele escreva isso. (Segue abaixo o esboço do relato escrito de JB)

Benedito Amstaldem foi suiça 1888 Helvetiu

Dividiu *fuzanter* filhos

charete em Helviteiu

JB comenta que não consegue escrever e a investigadora procura ajudar perguntando como é o nome do seu avô, pedindo-lhe que o escreva. Ele escreve o nome do seu avô. A investigadora pergunta se ele sabe quando ele veio para o Brasil, JB escreve “foi Suiça”. Depois escreve “1888” quando a investigadora pergunta quando ele chegou ao Brasil. A investigadora pergunta o que ele fez quando ele chegou aqui, o que ele comprou. Ele escreve “*Helveti*”.

JB escreve “*dividiu*” quando a investigadora pergunta o que aconteceu com a fazenda. E em resposta ao que ele dividiu, JB escreve “*fuzanter*” e fala “terras”. A investigadora pergunta entre quem ele dividiu e escreve “*filhos*”. Ele escreve “*charete*” quando a investigadora pergunta o que ele tem lá e pergunta, ainda, onde é a chácara. JB escreve “*Helviteio*.”

A investigadora pede para JB ler o que escreveu.

JB: “Vovô”// para Benedito Amstaldem// “foi” //para de ler e aponta para as palavras que escreveu “*erroneamente*”, *fuzanter* e *charete*, e apontando diz//. Mais ou menos.

Este episódio é interessante por vários motivos. Primeiro podemos observar as paralexias e paragrafias semânticas que JB realiza (fazenda/terras; veio/foi; vovô/Benedito Amstaldem). Novamente, evidencia-se a dissociação entre fala e escrita. Outro ponto importante é que JB reconhece as palavras que escreveu “errado”, mas não consegue corrigi-las. Ao que parece, a imagem visual da palavra impressa está preservada, possibilitando a ele o conhecimento da escrita com erros e sem erros. No entanto, essa memória visual não é suficiente para indicar os mecanismos de correção. Isso parece evidenciar que a correção é uma atividade metalingüística bem mais complexa do que o reconhecimento do erro.

Dados de JB no CCA

(14) 25/03/98

JB está explicando, ao grupo, o funcionamento da banca de jornais que possui.

Iem: Você e quem mais fica de manhã?

JB: B.

Iem: Você e a B. # *//explica ao grupo//* que é esposa dele. # E à tarde, você também...

JB: Não.... B... *//faz um gesto de saída//*.

Iem: A B vai fazer as coisas dela. *//JB faz o gesto do número três//*.

Iem: Claro! Tem a sua garota, aí você fica...*//JB pega um papel e tira a caneta que está no bolso de EF ao seu lado direito, e pega um papel no bolso para escrever. JB escreve e mostra a Iem. Esta pega o papel e lê o que está escrito em voz alta aos demais//*.

Iem: Das nove às três.

JB: Só. *//JB pega o papel de volta e diz enquanto escreve//*.

JB: A B vem.... Aqui, oh!.... A B vem.... *//Iem lê o que JB escreveu//*.

Iem: A B vem às sete.

JB: Aí... *//JB continua escrevendo e Iem lê//*.

Iem: Vai das nove até as três da tarde. Aí depois disso quem fica?

JB: Eu.

Iem: Tá certo. *//JB mostra o que escreveu e fala//*.

JB: “Abre” *//mostra a escrita a Iem//* e “fecha” *//mostra a escrita//*.

Iem: Maior esquema, né? *//referindo-se à estratégia do casal para tomar conta da banca//*.

Observa-se, nesse episódio, a interdependência existente entre a fala e a escrita. JB utiliza tanto uma quanto outra como maneira de tentar fazer-se compreender. É importante ressaltar que JB lança mão da escrita não apenas como processo alternativo, mas também complementar. Esse uso é feito tanto individualmente como em grupo, ou seja, mostrando a escrita desempenhando o seu papel nas atividades linguístico-cognitivas do sujeito.

Ao que parece, as dificuldades discursivas comuns nas afasias acabam por delimitar certas posições enunciativas e configurações textuais, como se seu estado “patológico” fosse condição para provocar o desdobramento do sujeito (da escrita e da oralidade) numa mesma situação discursiva.

(15) 27/05/98

JB mostra ao grupo uma reportagem de jornal que trouxe sobre a morte de Frank Sinatra.

Imc: Você leu alguma coisa, JB?

JB: Leu.

Imc: O que você leu?

JB: Tudo.

Imc: TUDO? *//demonstrando espanto//*.

JB: *//JB corrige-se//*. Mais ou menos.

Imc: Tudo mais ou menos? Você aprendeu alguma coisa nova para contar pra nós daquilo que você leu? Algum dado que você não sabia?

LC: Ele leu tudo. Como você mesmo disse que entende a voz, nem que ele falasse alto para você, você não entenderia.

Imc: Como é que é? Você acha que eu não entenderia o que o JB...

LC: Não ia entender o que o JB ia falar.

Imc: Por quê?

LC: Porque, porque, porque não.

Imc: Porque não não é resposta. Por quê não ia entender o que o JB ia falar?

LC: Entender algumas palavras ele iria, mas não todas.

Imc: Ele ou eu que você tá falando?

LC: Ele. *//apontando para um pesquisador no outro lado da sala que recentemente passou a fazer parte do grupo//*.

Imc: Ah! O V? Você acha que o V não vai entender o JB? Acho que iria.

LC: Acha que iria? Esse V tem o ouvido muito sensível.

Imc: Oh, LC, você não entende o que o JB fala?

LC: Entender eu entendo, mas só algumas palavras também, como o Sr. EF. Algumas palavras eu entendo...

Durante as atividades do CCA os sujeitos costumam trazer notícias (da televisão ou da imprensa escrita) para comentar em grupo. JB trouxe a notícia da morte do cantor e afirma que leu a reportagem toda, mas diante do espanto da investigadora, corrige-se. Geralmente, ele lê só as manchetes, e a possibilidade de que ele tenha lido tudo traz dúvidas. A suspeita de que as pessoas “desconfiem” de sua compreensão e capacidade faz com que JB corrija-se para tornar-se “adequado” em relação à determinada imagem que os interlocutores fazem dele.

Ao focalizar a linguagem a partir do seu processo interlocutivo, como lugar de produção de linguagem e de sujeitos, Geraldí (1991) ressalta o caráter da linguagem como trabalho social (cultural, ideológico). Não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas. Partindo destas considerações, neste episódio o que nos salta aos olhos é a perda do poder, da possibilidade da palavra de JB, da sua posição de sujeito (ele silencia após corrigir-se, dizendo que leu “mais ou menos”, e segue silencioso durante todo o episódio). Isso ocorre porque as interações sofrem interferências, e os controles e as seleções são feitas durante o processo interativo. Percebe-se que sua fala, e a posição que mantinha de “sujeito da linguagem”, desaparece em meio ao questionamento dos demais sobre seu desempenho cognitivo e sobre a qualidade de sua expressão oral.

Durante o episódio, JB é colocado em xeque sobre suas capacidades. Outro sujeito do grupo, LC, acaba por tomar a palavra e o seu (inter)discurso parece evidenciar as representações que tem e que veicula sobre a afasia, sobre as capacidades lingüísticas de JB (*“entender algumas palavras ele iria, mas não todas”*) e sobre o quadro de imagens (Pêcheux, 1969/1990) recíprocas que fazem os interlocutores que constituem as práticas discursivas (*“esse V tem o ouvido muito sensível”*). Ou seja, JB não é capaz de se fazer entender, sua fala (afásica) põe em risco sua integridade mental ou sua competência discursiva.

É importante considerar, nos processos discursivos, uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os interlocutores (A e B) se atribuem, cada um a si e ao outro, e as imagens que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Segundo Pêcheux (1969/1990), todo processo discursivo supõe a existência das formações imaginárias, que são: imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A (quem sou eu para lhe falar assim?); imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A (quem é ele para que eu lhe fale assim?); imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B (quem sou eu para que ele me fale assim?); imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B (quem é ele para que me fale assim?).

No episódio acima, observa-se claramente as relações de forças (exteriores e constitutivas à situação do discurso) e de sentido que se manifestam, se constroem, se (re)organizam no grupo, colocando sistematicamente em evidência as variações de dominância. Neste caso, aquele que tem mais fluência e, assim tem o “poder” de tomar a palavra, não por procedimentos alternativos, mas por sua própria fala, acaba por exercer dominância em relação a outro sujeito afásico, menos fluente.

Observa-se também que LC procura “modalizar” suas resposta na interlocução com Imc acerca da inteligibilidade da fala de JB ou com relação à possibilidade de Imc de entender o que fala JB. Quando a investigadora pergunta porque ela não entenderia o que JB iria falar, LC responde “*porque, porque, porque não*”. Logo a seguir, LC também parece mudar repentinamente o referente designado por “ele” (*entender algumas palavras ele iria, mas não todas*), antes ligado a JB, para um outro sujeito (V) que até então não havia entrado na interação. Ao que parece, quando sua apreciação é posta em xeque ou confronto com Imc (*ele iria, mas não todas*), LC procura deslocar o referente para um outro sujeito numa provável tentativa de **aliviar a tensão discursiva que se estabeleceu**.

Analisar as formações imaginárias e a aparente estabilidade referencial no grupo de sujeitos afásicos (suas dificuldades e procedimentos alternativos utilizados na dinâmica de papéis) é fundamental para entender o que ocorreu aqui, em termos do que esse episódio implica com relação a elementos pré-construídos, à discussão entre o normal e o patológico, à aplicação judiciosa dos conceitos de certo e errado, competente e afásico.

4.4.4. Sujeito SI

SI tem 57 anos, é nissei (paulista), casada e mãe de quatro filhos. Reside já há muitos anos em Campinas. Seu grau de escolaridade é básico (até a quarta série do primeiro grau). Ela trabalhou na roça durante quase toda a vida e atualmente ajuda os filhos a cuidar de uma relojoaria, numa cidade próxima a Campinas.

Segundo SI, sua língua materna foi o japonês, mas a partir dos seis anos, quando passou a freqüentar a escola no sítio em que vivia, o português passou a ser a língua do seu cotidiano. SI relata que os pais falavam japonês, mas os irmãos (numerosos) falavam português. Com o marido japonês, sempre falou português. Antes do AVC, SI relata que entendia o japonês e compreendia alguma coisa da escrita, no entanto, após o AVC, perdeu esta capacidade.

Em 1988 SI sofreu um AVC hemorrágico. Na avaliação neuropsicológica inicial, SI apresentou discreta paresia à direita, afasia semântica e síndrome piramidal à esquerda. Ao lado de dificuldades para compreender o que lhe era dito e leitura assemântica, sua linguagem oral apresentava iteração, acompanhada de dificuldade de para encontrar palavras, parafasias semânticas e fonológicas, além de paragrafias, apraxia buco-facial e construcional, e discalculia. SI freqüenta o CCA desde 1990.

Dados da entrevista com SI

Em relação a seus hábitos de leitura anteriores à afasia, SI diz que lia pouco; apenas jornal, de vez em quando, já que, em suas palavras, *“na roça trabalhava muito”*. Lia e escrevia um pouco em japonês, além de português. Seus hábitos de escrita de resumiam-se, basicamente, a lista de compras e cartas para o irmão mais velho que morava em Rondônia.

Após o AVC, SI afirma não ler mais nada. A leitura está muito *“atrapalhada”*. Em suas palavras, *“só lembra o próprio nome (faz o gesto da escrita de seu nome na mesa)”*. Sobre sua escrita, refere não escrever mais nada também, o filho é quem escreve para ela agora. Em relação às suas dificuldades, SI afirma que *“a cabeça não consegue mais”*.

(16) 10/06/98

A investigadora conversa com SI sobre os seus hábitos de escrita e de leitura. Como SI faz referência à afasia como doença, Iap usa o termo doente na entrevista.

Iap: Dona S, a Sra. lia antes da Sra. ficar doente? A Sra. tinha costume de ler ou não?

SI: Não. Ler sempre.

Iap: Antes, antes de ficar doente, quando a Sra. trabalhava na roça a Sra. lia alguma coisa ou não?

SI: Lia.

Iap: Ah. O que que a Sra. lia?

SI: Na televisão. É... Notícia. É... Morreu gente. Assim.

Iap: A Sra. lia onde?

SI: Na televisão.

Iap: Mas, na televisão a Sra. LIA ou a Sra. OUVIA?

SI: Ouvia.

Iap: Não. Eu tô falando ler...

SI: Ah!

Iap: Se a Sra. lia, tinha o costume de ler quando trabalhava na roça.

SI: Às vezes eu lia, mas pouquinho.

Iap: O que que a Sra. lia?

SI: É... Jornal.

Iap: Lia jornal?

SI: Oh! *//afirmando//*.

Iap: Todo dia, ou não, dona S?

SI: De vez em quando, porque na roça o dia inteiro trabalhava, né?

Iap: (...) E revista, a Sra. lia, ou livro, ou não. Era só jornal.

SI: De vez em quando lia, né? Eu não gosto muito de ler.

No CCA sempre trabalha-se com notícias (orais ou escritas). Quando SI comenta sobre a leitura que “faz” na TV observa-se que ela não estabelece muita diferença entre a

notícia lida e a notícia falada. Tanto faz falar ou ouvir, o escopo é a notícia, a televisão como fonte de informação, também ligada à idéia de leitura.

Outro ponto que quero ressaltar neste episódio é que apesar dos poucos hábitos de leitura, quando SI não consegue “ler” ou falar alguma palavra, também utiliza-se da escrita no ar. Isso significa que **a escrita no ar não é usada apenas por sujeitos de elevado grau de letramento**. Ao que parece, a partir do momento em que o sujeito se alfabetiza, a linguagem escrita é internalizada e a visualização do gesto gráfico da palavra é um caminho outro para alcançar a oralidade.

Para Leroi-Gourhan (1964), no estágio inicial do desenvolvimento da cultura escrita, esta mantém-se apta a suscitar imagens mentais precisas, mas cheias de significado e susceptíveis de poderem orientar em várias direções divergentes. Quando surge a figuração gráfica, o paralelismo restabelece-se: a mão tem a sua linguagem, cuja expressão se liga à visão; a face possui a sua linguagem ligada à audição. Entre os dois reinos este halo confere um caráter próprio ao pensamento, anterior à escrita propriamente dita, o gesto interpreta a palavra, esta comenta o grafismo. No estágio de grafismo linear que caracteriza a escrita, a relação entre os dois campos evolui novamente: a linguagem escrita fonetizada e linear no espaço subordina-se completamente à linguagem verbal, fonética e linear no tempo. O dualismo verbal gráfico desaparece e o homem dispõe de um aparelho lingüístico único, instrumento de expressão e de conservação de um pensamento, cada vez mais canalizado para o raciocínio.

Posto isso, poder-se-ia hipotetizar que a escrita, ou melhor dizendo, o gesto da palavra escrita poderia suscitar imagens mentais que ajudariam na seleção dos itens fonéticos/fonológicos que formam as palavras? Se o gesto interpreta a palavra, esta, interpretada pelo gesto, não poderia ser evocada oralmente com menor dificuldade, já sendo, então, uma reinterpretação?

(17) 10/06/98

Durante a entrevista, a investigadora pergunta à SI sobre seus hábitos de leitura

Iap: E agora, dona S, o que que a Sra. tem costume de ler?

SI: Ah! Nada.

Iap: Nada?

SI: Depois que eu fiquei doente, né? Eu não sei mais ler.

Iap: A Sra. sabia ler antes e agora não sabe mais?

SI: Não. Esqueci tudo.

Iap: Não lê nada?

SI: Nada, nada. Esqueci tudo, tudo, tudo. Eu lembro o nome, só. S S //*escreve o nome na mesa com o dedo, enquanto fala*//.

Ao falar o nome enquanto escreve na mesa com o dedo, SI utiliza a fala como mediadora em relação à escrita, mas em outros momentos ela faz o inverso, utiliza a escrita como mediadora da fala.

Além disso, observa-se nos enunciados de SI, pré-construídos⁶² admitidos em nossa sociedade (“*depois que eu fiquei doente eu não sei mais ler*”). Ou seja, aquele que fica incapacitado de executar tarefas após uma doença. Esse pré-construído admite sua condição de “incapaz” marcada pela imagem que faz de si própria e de seu desempenho lingüístico (oral ou escrito). Ao “olhar-se de fora”, comentando a respeito de sua leitura, é capaz de manter distância das coisas para olhar as palavras (escritas). Esse procedimento acaba por evidenciar a imagem que SI tem dela própria no processo discursivo, assim como o efeito provocado pela afasia na subjetividade.

Ressalta-se que, mesmo conseguindo ler alguns textos (e levá-los para as atividades do CCA), além de sempre fazer anotações na agenda, SI não reconhece que seja capaz de fazê-lo, como se observa no episódio abaixo.

(18) 10/06/98

SI procura convencer a investigadora que não sabe mais ler e para tanto pega o *folder* de um congresso que está em cima da mesa, onde está escrito o nome do evento e a data “31 de outubro a 02 de novembro de 1998”.

⁶² “Pré-construído” é uma noção introduzida por Pêcheux e utilizada pela escola francesa da Análise do Discurso empregado para designar todo o conteúdo que é admitido numa coletividade. Em linhas gerais, ele refere-se a termos como preconceitos, estereótipos, topoi, scripts etc. (Maingueneau, 1997).

SI: Dia 31 de outubro.... Às 16 horas... de mil novecentos e cinquenta. Não. É cinquen...É... Mil novecentos e quarenta... Não é... Cinquenta e dois... É quatro... É oito.

Observa-se, neste episódio, que durante a leitura, SI vai para um *frame* de datas, horas. Logo que diz a data, segue falando um horário. Quanto a este ponto, não podemos esquecer que SI tem uma afasia semântica, em que as relações que colocam em jogo as expressões e seus referentes é o problema básico, embora as repercussões sejam discursivas. Por outro lado, SI recorre à uma memória cultural, coletiva, bastante vivenciada no CCA. Geralmente marca-se o dia e o horário de algum evento, o que pode ter ocasionado a tentativa de SI comentar o horário do congresso. Na leitura do ano, SI confunde-se, e para cada tentativa recorre ao gesto do número (escrita no ar), que faz sobre a mesa. Após a escrita no ar tenta novamente acertar o número.

Ao que parece, durante suas dificuldades de linguagem, quer seja para falar, escrever ou ler, os sujeitos afásicos recorrem comumente à escrita no ar, fato este que parece ocorrer em sujeitos que tenham ou não hábitos de leitura e de escrita. Isso ocorre porque os sujeitos que fazem parte de uma sociedade letrada, mesmo possuindo graus de letramento diferenciado⁶³, ao dominarem a língua escrita, acabam por mudar seu desenvolvimento lingüístico-cognitivo de tal maneira que a linguagem escrita passa a ser tão importante quanto a oral, e a relação de interdependência torna-se evidente.

Vygotsky (1931/1988) aponta a importância do gesto como signo visual para aquisição da escrita. Para o autor, os signos escritos são “gestos simples fixados culturalmente”. E no caso de sujeitos afásicos? O gesto parece ser importante tanto para a (re)estruturação da fala quanto da escrita. Isso ocorre sobretudo porque trata-se de um signo ideológico (na acepção baktiniana) e não apenas um reflexo, ou uma sombra da realidade.

Para Bakhtin (1929/1981), todo fenômeno que funciona como signo ideológico teria uma “encarnação material”, seja como som, como massa física, como cor, como

⁶³Segundo Tfouni (1988), o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de letrado. Para a autora, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”, não existe. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”.

movimento ou como qualquer outra coisa. Ou seja, o signo é fenômeno do mundo exterior e portanto pode funcionar como mediador de um signo (gestual/escrito/falado) para outro signo. Nas afasias, essa relação torna-se bastante “visível” e um signo escrito, ou mesmo o seu gesto, funciona como mediador do signo falado.

(19) 10/06/98

SI comenta suas dificuldades para escrever.

Iap: Para escrever, a Sra. não consegue mais escrever?

SI: Algumas coisas.

Iap: A Sra. falou que não faz mais a lista de compras.

SI: Ah, não. M faz.

Iap: E por que a Sra. não faz?

SI: Atrapalho muito.

Iap: Na hora que vai escrever?

SI: Oh! *//afirmando//*. Compra algum arroz. Assim eu faço. Shoyu atrapalha muito.

Iap: Shoyu não consegue escrever?

SI: Ah. Não.

Iap: Cadê? Escreve aqui para mim, shoyu. *// SI não consegue nem começar a palavra e diz enquanto pensa//*.

SI: Sho::y::u.

Iap: E arroz, a Sra. consegue?

SI: É...*//ininteligível por baixa intensidade//*.

Iap: Então escreve arroz.

SI: Ar::roz. Ar::roz. Peraí... (...) Arroz. Não é não.

Iap: É arroz. *//SI escreveu arroz corretamente//*.

SI: É?

Iap: Táí, a Sra. consegue fazer uma lista de compras. É porque a Sra. nunca mais tentou.

(...) A Sra. falou que não consegue escrever shoyu, né?

SI: É.

Iap: Mas também shoyu é um nome difícil, né?

SI: É, né?

Iap: Não é difícil shoyu?

SI: É. Shoyu é difícil.

Iap: É porque é um nome japonês.

SI: É mesmo.

É interessante verificar que, no momento da passagem da oralidade para a escrita, SI fala silabicamente e parece que procura encontrar na fala indícios de como escrever a palavra, como a criança durante a aprendizagem inicial da linguagem escrita.

Outro fator a considerar é que mesmo escrevendo a palavra arroz corretamente SI comenta que está errado, assim como anteriormente leu para mostrar à investigadora que não sabia ler. No discurso de SI está presente o pré-construído (sou doente, não sei mais falar/escrever) sobre sua doença e, portanto, a sua incapacidade (para trabalhar, para ler, para escrever, para falar). Aliás, este é um ponto comum entre os sujeitos afásicos, a depreciação de sua linguagem oral e escrita.

4.4.5. Sujeito MS

Trata-se de um senhor alagoano de 65 anos de idade, casado e pai de quatro filhos, funcionário aposentado do DETRAN, com escolaridade básica (até a quinta série do primeiro grau), tendo feito também um curso profissionalizante de “Mestre Agrícola” aos treze anos.

MS mora em Campinas há muitos anos e trabalhou durante quase toda a vida como operador de máquinas. Atualmente ajuda a esposa e a filha numa confecção de roupas, trabalhando com máquinas para cortar tecidos.

Em dezembro de 1997 sofreu um infarto fronto-temporal-parietal esquerdo (região da artéria cerebral média), decorrendo disso uma afasia expressiva e déficit facial leve à esquerda. A afasia de MS caracteriza-se por dificuldades para encontrar palavras, fala telegráfica (com omissões de palavras funcionais), parafasias (fonológicas e, especialmente, semânticas), hesitações e perseverações. Além disso, MS também apresenta

alterações na linguagem escrita: paralexias e paragrafias, quando consegue escrever. MS frequenta o CCA desde 1998.

Dados da entrevista com MS

Em relação a seus hábitos de leitura anteriores à afasia, MS diz que não lê desde que deixou a escola e, por isso, em suas palavras, *“perdeu o incentivo”*. No entanto, durante a entrevista, comenta que eventualmente lia jornal. Os hábitos de escrita de MS eram cartas para a família escritas por ele e datilografadas na máquina ou no computador pela filha. MS ressalta que sua produção escrita era elogiada pela filha, que é professora. No trabalho, MS fazia boletins de estoque de máquinas.

Após o AVC, MS comenta que não lê mais nada, ou melhor, lê, mas não sabe se está certo; lê, mas não consegue entender o sentido das frases. Sobre sua escrita, ele refere que não consegue mais escrever. Logo após o AVC, nem o seu nome conseguia escrever. MS ressalta que não escreve mais cheques e que tem dificuldade de iniciar a escrita. Começa, mas não consegue terminar a escrita das palavras. Em relação à sua evolução, MS diz ter melhorado na fala e na escrita (já assina seu nome). A leitura está melhor, mas *“não sabe a palavra que vem”*. A filha ajuda diariamente MS em atividades de leitura e de escrita.

(20) 11/11/98

MS conta à investigadora porque tem trabalhado pouco na confecção de roupa de sua família.

MS: (...) minha mulher corta. Às vezes eu corto também, né? Mas ela num, ela gosta, ela gosta... Porque... Eu não tenho contabili... Contabilidade, não! Mas a gente não tem a responsabilidade porque a gente... Não tem responsabilidade porque a gente... Na cabeça... Porque você vê... Não conto. A minha filha... É... Seis meses que ela tá... Todo dia... A gente escreve aqui, mas amanhã já num sabe mais.. A gente já não sabe mais... E... Todo dia... Mas eu não sei... Eu estudei no colégio... Estudei iniciação. É... Iniciação, não. É...

Equação de se...segundo ano. Primeiro grau, né? A gente não sabe mais, nem regra de três. Não sabe de nada. O quatro já num sabe. Às vezes sabe, às vezes num sabe. Num sei quanto... O número... Eu não sei quanto ... Cinco vezes cinco. Eu não sei... Num sei mais a tabuada. Não, mas... a coisa... A cabeça... Virou que a gente não sabe nem contá, nem contá... Nada.

Observa-se, neste episódio, a “imagem” que MS faz de si mesmo (“*a gente não tem responsabilidade; a gente não sabe mais; a cabeça virou que a gente não sabe mais contar*”), sem os atributos que ele considera indicativos de uma pessoa “normal” ou “ideal”: responsabilidade, saber contar, calcular. As dificuldades na escrita e no cálculo, importantes para a vida produtiva de MS, fazem com que ele acabe por depreciar-se, evidenciando qual foi o impacto da afasia em sua vida.

O desempenho lingüístico de MS, fortemente marcado pelo impacto da afasia (isto é, da doença), delinea o dilema que o sujeito enfrenta: sua passagem de sujeito “ideal” para sujeito “patológico”.

(21) 11/11/98

MS comenta sobre seu *hobby* preferido.

MS: Olha, se, se eu, se eu pudesse... Eu, hobby... Eu passeava, né? Só que...

Iap: Ah! O Sr. gosta?

MS: Mas eu, mas eu não posso falar. E agora pelo menos que... Eu... sem... sem... sem escrever. Por causa das cidades. É num... Se eu não escrever, num passeia porque eu não posso fazer isso daí. A cidade estranha, se eu não escrever... Eu não posso.

(...) Rio de Janeiro, que a gente foi lá, mas eu falava, né? Eu sabia. Agora não. A gente... Eu não sei falar. Agora quando parentes... A gente vai para São Paulo. Eu dirijo.

Iap: Ah, o Sr. dirige?

MS: Dirijo. Mas ela... as pessoas. As que eu gosto... Gosto, não. A cidade que eu, sabe... complementar... As pessoas... A cidade que eu vi todas. Eu vi, eu não esqueci nada. Eu

vou a São Paulo. Eu vou ao Rio de Janeiro. Ela vai porque ela faz as placas //referindo-se à sua esposa//. Ela...

Iap: Ela ajuda o Sr., né ?

MS: Ajuda nas placas... Agora, sinal de trânsito, isso eu num esqueci não, viu? Esqueci as cores. As cores, tudo, mas tudo... Mas as cores... Sinal de trânsito eu... eu... eu... As cores... As placas, tudo! Mas as cores, os sinais de trânsito...

Iap: Não, né?

MS: Não porque... Verde, amarelo e vermelho... Eu conhecia, só que não falava.

Esse episódio é extremamente interessante porque MS ressalta a importância de saber escrever e ler para viver numa sociedade letrada (*Se eu não escrever... A cidade estranha, se eu não escrever... Eu não posso*), ressaltando que necessita da ajuda do outro, nesse caso sua mulher, para ler as placas. Vale a pena, neste momento, pensar sobre a seguinte questão: se ele não fosse alfabetizado antes de ser afásico, ele teria a mesma "dificuldade" para viver em uma sociedade letrada ?

Ao que parece, mesmo sujeitos que assumam não ter o hábito de ler e escrever, a partir do momento em que vivem em uma sociedade letrada e são alfabetizados, não podem jamais ser caracterizados do mesmo modo que aqueles sujeitos não alfabetizados. Em outras palavras, o conhecimento, os modos de produção e cultura desses sujeitos são perpassados por características da linguagem escrita, quer sejam eles afásicos ou não. Vê-se isso claramente nas observações de MS sobre a importância da escrita e da leitura, e no uso da escrita como *prompting* (vistos também nos dados anteriores de outros sujeitos afásicos).

É importante salientar que a questão da representação da escrita e a própria noção do que seja alfabetização têm mudado através dos tempos. Isso quer dizer que se no passado (e ainda hoje) a capacidade de assinar ou copiar um texto era satisfatória para considerar-se uma pessoa alfabetizada. A representação do que seja a própria escrita está na dependência de valores histórico-culturais. O sentido disso tudo é que definições divergentes, e até mesmo conflitantes, sobre quem seria uma pessoa alfabetizada têm consequências para a definição de "escrita", como se esta, quando praticada em formas e

moldes tradicionais, fosse incompatível, com uma concepção dos processos de leitura e de escrita enquanto prática social e comunicativa.

(22)11/11/98

MS comenta sobre suas dificuldades com a escrita e leitura.

MS: Cheque eu num faço. Cheque eu num faço. Vou fazer. Vou fazer porque é complicado, viu? Quando tem derrame, menina, é complicado! A M faz tudo. O caderno, a letra feia. E a gente não tem como começar. M, como é a palavra? Como? Ela falava, falava pra mim ler. Agora escreve... Assim. Às vezes eu escrevo.

Iap: E para ler, Sr...Sr. MS... Hoje o Sr. tá lendo alguma coisa?

MS: Nada. Às vezes. Às vezes uma notícia, às vezes curtinha, né? Curtinha. Às vezes falo... Mas às vezes... Mas eu num sabo... Aliás, eu num sabe se tá certa. Você. Como você. É! Lê a coisa mas a gente num sabe se tá certa.

Nesse episódio, fica evidente que MS tem plena consciência do problema da afasia em seu aspecto social (*...quando tem derrame, menina, é complicado*). A impossibilidade para MS de realizar atividades com a escrita de função social (*Cheque eu num faço.*) faz com que ele tenha uma representação da escrita além de uma ação prática (na escola, no trabalho). Dessa forma, essa representação parece se dar de forma subjetiva nos sujeitos, já que outros sujeitos desta pesquisa não percebem a linguagem escrita além de uma prática instrumental de trabalho.

Observa-se também que, ao dizer “*eu num sabo*”, MS corrige-se (*Aliás, eu num sabe*), demonstrando a ação do sujeito sobre a língua, resultante de um trabalho linguístico-cognitivo. A instabilidade provocada pela afasia e as alterações que ela provoca na fala parecem ser, algumas vezes, encaradas pelo sujeito como atos falhos, portanto, dentro da “normalidade” e passíveis de correção. Contudo, não se pode esquecer que essa indecisão lexical (*sabo/sabe*) está presente também na fase de aquisição da linguagem, quando a criança, agindo sobre a língua, monta suas hipóteses, regularizando todos os verbos regulares em irregulares. Não é novidade que o sujeito afásico evidencie na sua

instabilidade lingüística, os processos semelhantes que ocorrem tanto na aquisição quanto na dissolução da linguagem.

(23) 11/11/98

MS comenta suas dificuldades na escrita.

Iap: Tenta me explicar porque é difícil escrever. Quando o Sr. vai escrever, o Sr. falou pra mim que não consegue começar, né?

MS: É. As letras... Bom! O meu nome tá, tá certo. A minha mulher... É... “ASS”. A... Às vezes eu começo e não termino, né? Agora... A M... M... *//referindo-se a escrita do nome da filha e da mulher para mostrar à investigadora que não sabe mais escrever//*. Minha mãe M, não sabia falar... M, né? Agora, escrever... Quando eu não tinha o derrame, eu fala, a M escreve, ela fala, não tem defeito. A minha letra, né? Só que vocês, vocês têm uma letra melhor do que homem. Mulher tem uma letra melhor do que homem, né? Agora, homem, a letra é ruim mesmo, né? Então eu não, não... E...

Iap: O Sr. não consegue terminar a palavra, né?

MS: É.

Novamente vê-se a instabilidade no uso das flexões verbais e pronomes na fala de MS (*eu fala/ela fala*). O que ocorre é que esta instabilidade ocasiona, algumas vezes, dificuldades ao interlocutor de estabelecer o referente do dêitico.

No discurso de MS, observa-se outro pré-construído (*a mulher tem letra boa, são mais caprichosas*). MS parece comentar isso para ressaltar que a letra dele não é feia (ruim) por causa da afasia, e sim porque ele é homem. O que interessa, na realidade, para MS, é escrever, ter essa “possibilidade”, não importando se com letra “feia” ou “bonita”. Vale a pena lembrar que antes da afasia ele escrevia cartas e eram datilografadas pela filha, para ficarem mais legíveis ao leitor.

(24)11/11/98

MS comenta sobre suas dificuldades na fala, na escrita, e na leitura.

Iap: (...) E para ler, Sr. MS. O que que acontece quando o Sr. vai ler... Por que o Sr. acha que não consegue ler?

MS: Porque a minha filha falou que a, a minha inteligência, minha inteligência não afetou. Agora a palavra é que ... A escrita, números, letra. Letra, não. Cores também. Cores tudo, mais... Mais de três meses que ela tá fazendo... Todo dia, me dá aula. Escrevendo meu nome. Ela. Ela não sabia escrever meu nome. Não sabia, e nada, nada, nada.

Iap: Mas quando o Sr. vai ler, o que que acontece que o Sr. não consegue? O senhor sabe explicar... na cabeça...

MS: Bom, a gente não tem sentido. Num tem sentido. Você lê, menina, mas você não tem o sentido que a frase tem.

Iap: Mas o Sr. sabe quais são as letras que estão ali, na palavra? Ou não?

MS: Como?

Iap: O Sr. sabe quais são as letras que têm?

MS: As letras sabe tudo.

Iap: As letras sabe...

MS: Não tem é o sentido. Tudo, tudo. Eu não sei assimilar. Eu não sei assimilar da... da... da... da... a... a... Como é que foi? Que foi?

Iap: O Sr. não sabe assimilar. O Sr. falou o sentido, né?

MS: É. Sentido. Isso.

Iap: Agora, para falar? O Sr. tem dificuldade, né? Quais são as dificuldades que o Sr. acha que tem?

MS: Como bem... "Bom dia" eu sei falar. "Boa tarde" eu sei falar. É...Cumprimento eu sei falar, né? Aí o vizinho passa: "Bom dia", "Bom dia". "Esse cara não tem derrame, num tem derrame". Agora... as palavras não sei mais...

Iap: (...) O Sr. Acha... O que que mudou? A escrita do Sr. reduziu? Mudou muito?

MS: Menina, eu não sei nada!

Iap: Nem para ler? Para ler é melhor que escrever? O que que o Sr. acha que é pior?

MS: Tudo, tudo, tudo. Não tá bom nada.

Iap: Só pra falar que melhorou?

MS: Eu, eu também, também não falo.

Iap: A gente tá conversando há um tempão, Sr. MS, como é que o Sr. não fala?

MS: Falo, mas não é, não é, não é, não é, uma fala, uma fala, que a gente... Todo mundo tem, faz.

As dificuldades de MS, características das afasias semânticas, ficam evidentes nesse relato (*“A gente não tem o sentido. Num tem sentido. Você lê mas você não tem o sentido que a frase tem; As letras sabe. Não tem é o sentido. Tudo, tudo. Eu não sei assimilar”*). MS conhece as letras, mas isso não é o suficiente para saber ler, é preciso interpretar, ter o sentido, “assimilar”, como ele mesmo diz. É interessante verificar aqui a consciência que ele têm de suas dificuldades afásicas.

Os comentários de MS remetem novamente ao quadro de imagens de Pêcheux (1969/1990), “quem o escuta falar *Bom dia* não pode imaginar que ele tem derrame”. MS demonstra em seu discurso outros discursos, outras formulações sobre competência, a imagem que ele faz dele mesmo como uma pessoa desabilitada, que é incapaz de escrever, ler e falar fluentemente, apesar de conseguir dizer “Bom dia”. Em outras palavras, é como se ele questionasse: **que sujeito sou eu que consigo falar, mas não consigo falar**. Esta polifonia revela o pré-construído sobre a afasia (“doença que impossibilita o sujeito de ter uma fala/escrita/leitura como a dos outros”) presente constantemente no (inter)discurso dos sujeitos afásicos.

É preciso ter em conta que nas afasias a relação do sujeito com sua linguagem modifica-se, o que faz com que ele (re)estabeleça outros papéis para si e para o interlocutor, apresentado por um sentimento de exclusão evidente.

4.4.6. Sujeito SP

Trata-se de um senhor de 63 anos, de origem italiana, que, aos dois meses de idade, mudou-se com a família para o sul da França (região de imigrantes italianos). Desde os 20 anos, SP vive no Brasil, tendo se casado com uma brasileira. Aos 36 anos, sofreu um AVC que o deixou severamente afásico e com uma hemiplegia à direita.

Segundo SP, o terceiro de uma série de oito filhos, todos falavam francês, tanto em casa quanto fora dela, isto é, na escola ou em outras práticas sociais no país em que passaram a viver. De acordo com os dados obtidos em entrevista anamnésica, SP tem o francês como língua materna, embora a mãe fosse italiana. Passou a praticar o português aos 20 anos, quando veio para o Brasil junto com a família, apesar de já ter tido contato com a língua portuguesa por influência de seu pai, que morara por algum tempo no país.

Ainda que, após o AVC, SP tenha recuperado parcialmente sua capacidade de expressão e compreensão do francês – e seja o francês a sua “língua do pensamento” – é o português a língua em que mais se comunica (com a esposa, amigos e integrantes do CCA).

Quando fala o português, a afasia de SP é compatível com as formas essenciais das afasias ditas motoras: hesitações e prolongamentos, dificuldades de repetição, perseverações e iterações, parafasias verbais e fonológicas *etc.* No francês, embora suas dificuldades sejam menores e sua desenvoltura mais notória, observa-se a presença da mesma constelação semiológica (estilo telegráfico). Embora compreenda textos escritos em francês e em português, a tradução é difícil de uma língua para outra, sobretudo do português para o francês. (*cf.* Cruz, Morato & Perotino, 1996). SP frequenta o CCA desde 1995.

Dados da entrevista com SP

Os dados colhidos na entrevista sobre os hábitos de leitura e escrita revelam que, antes da afasia, SP lia assiduamente revistas nacionais e internacionais, assim como livros e jornais. Segundo ele, lia em francês, inglês e português. Os hábitos de escrita também eram numerosos: cartas, documentos *etc.*, pois, segundo SP, ele exercia funções nas quais tinha

que escrever constantemente (era vice-presidente de uma multinacional). Depois do AVC, SP diz não escrever nem ler mais nada; ainda que assista a filmes legendados, não consegue ler as legendas apresentadas rapidamente.

Segundo SP, as suas dificuldades na leitura são bastante significativas. Logo após ler, esquece o que leu e refere ter dificuldades para ler em todas as línguas (português, francês e inglês). Na escrita também apresenta as mesmas dificuldades. Para SP, em alguns momentos, é mais fácil escrever. Em outros, não consegue nem falar nem escrever, já que tem dificuldades para “lembrar” a palavra a ser escrita ou falada, só conseguindo isso algum tempo depois. SP acredita que depois que passou a freqüentar o CCA obteve melhora em todas as modalidades de linguagem (escrita, leitura e fala), todas na mesma proporção.

(25) 24/06/98

Durante a entrevista, SP fala seu endereço.

Iap: O Sr. mora onde, Sr. SP?

SP: É... Agora... É... Rua... Ah.....Ah... *//SP escreve com o dedo na mesa e pára. Bate com a mão na cabeça e diz//* Ai... Tá vendo, tá vendo, tá vendo.... *//pega a caneta que está sobre a mesa e pergunta//*. Pode?

Iap: Pode.

SP: *//tenta escrever no papel que está sobre a mesa e desiste//*. Não é. É... A... Abil... Espera. *//escreve com a mão na mesa//*. Abílio. *//faz o gesto da letra V na mesa e diz//*. Vilela Junqueira.

Iap: Abílio Vilela...

SP: Junqueira.

Iap: Junqueira. E o número?

SP: É... *//Escreve com o dedo na mesa o número 5 e fala enquanto escreve//*. Cinco. *//Escreve na mesa o gesto do número quatro e um //*.

Iap: Cinco, quatro, um?

SP: É.

Também para SP a escrita funciona como um *prompting* a partir do qual consegue deflagrar a oralidade. Em termos neuropsicológicos, o gesto da palavra escrita parece evocar uma memória visual que aciona a memória auditiva e estimula (possibilita) a oralidade. Esse processo explicaria o funcionamento cognitivo associado a processos neurolingüísticos.

Embora esse procedimento não seja comum aos sujeitos não afásicos durante os esquecimentos cotidianos, parece que nas afasias os sujeitos acabam por lançar mão de mecanismos subjetivos para “evocar” a oralidade mais rapidamente, evidenciando a relação lingüístico-cognitiva que se estabelece entre a oralidade e a escrita. Por outro lado, o uso desses mecanismos parece estar relacionado com o tipo de memória (visual ou auditiva) que cada sujeito ativa. Por exemplo, SP seleciona uma memória mais visual que auditiva e dessa forma o “caminho de entrada” mais fácil parece ser a imagem escrita da palavra.

Quando SP fala (*Ai... Tá vendo, tá vendo, tá vendo...*), parece querer “explicar” à investigadora quais são suas dificuldades lingüísticas (tá vendo qual é a minha dificuldade, eu não consigo lembrar o nome da minha rua), ao mesmo tempo em que tenta e “sabe” como solucioná-las. Neste caso, através da escrita (*Pode?* referindo-se à caneta).

Com relação a este ponto, Vygotsky (1934/1987) afirma que o discurso escrito requer que a elaboração de rascunhos mentais, os quais constituem-se de fato numa manifestação do discurso interior: o indivíduo é capaz de representar a situação ausente de diálogo e de “pensar as palavras” em vez de “pronunciá-las”.

Somando-se a isto, por ser concretamente permanente (através de símbolos visuais), a escrita possibilita o aparecimento de operações cognitivas que não ocorriam na oralidade, devido à sua transitoriedade.

Essas reflexões induzem a pensar que a relação do sujeito com sua linguagem (oral e escrita) muda durante a afasia, e, para alguns, utilizar-se da escrita como “estratégia” para alcançar a oralidade parece ser o caminho mais produtivo – pensar as palavras e escrevê-las em vez de pronunciá-las. Ao “concretizar” o pensamento em palavras escritas, estas tornam-se facilmente acessíveis à oralidade como se o caminho (grafema/fonema), ou seja, a “leitura”, possibilitasse um *prompting* para a oralidade, que está comprometida

pelas hesitações, perseverações, prolongamentos, dificuldades para o início de uma fala espontânea.

(26) 24/06/98

A investigadora pede a SP que lhe escreva um bilhete avisando qual o dia em que o grupo fará educação física.

(segue abaixo o esboço da escrita de SP)

De: Silvano

Para: Ana Paula

Não vae ter educação Física, ^{mas no} dia 5 de agosto 1998

quatra-feira vae ^a ~~no~~ começa ~~o~~ aula

Observa-se que SP possui as convenções ortográficas necessárias à elaboração de um bilhete, e até mesmo os mecanismos de auto-correção como inserir palavras nas frases. Outro ponto importante é que, apesar das dificuldades orais de SP, parece que sua escrita está mais “preservada”, conseguindo escrever um texto com bem maior coesão e mais elementos lingüísticos que um texto oral.

Retorno agora às condições de produção da escrita e da fala. O tempo da escrita é diferente do da fala. Para um sujeito afásico, que apresenta mais hesitações que um sujeito não afásico, essa diferença de tempo é considerável. O texto escrito tem um tempo maior e pode ser corrigido a partir disso (como ele o fez). Já o texto falado é o próprio rascunho do pensamento, no qual o sujeito hesita, corrige, reformula o dito, durante a interlocução. O processamento e a verbalização são, por assim dizer, “*on line*”. Dessa forma, seria um equívoco estabelecer um paralelismo direto entre fala e escrita, assim como tratar os fatos textuais (cartas, bilhetes, textos científicos) de um mesmo modo.

4.4.7. Sujeito CS

Trata-se de um senhor paulista de 43 anos de idade, casado e pai de três filhas, residente em Hortolândia (SP). Chagásico, CS sofreu um AVC cárdio-embólico em fevereiro de 1996, do qual resultou um quadro de afasia (de predomínio expressivo - com parafasias fonético-fonológicas e semânticas, alteração prosódica, iterações e perseverações, além de dispraxia buco-facial, embora ele inicialmente apresentasse discalculia e dificuldades para compreender o que lhe era dito) e uma hemiplegia à direita (de predomínio braquial).

Tendo feito curso de Administração de Empresas e Contabilidade, CS foi dispensado da firma em que trabalhava (exercendo a função de “especialista em qualidade”, ministrando palestras a funcionários de diversas regiões do país) à época do episódio neurológico. Hoje em dia CS é aposentado e está sem ocupação específica. Frequenta o CCA desde 1996.

Dados da entrevista com CS

Os dados colhidos na entrevista sobre os hábitos de leitura e escrita revelam que, antes da afasia, CS lia frequentemente. Segundo ele, lia em média três livros por semana, jornal diariamente, além de revistas. Os hábitos de escrita também eram numerosos: cartas, documentos *etc.*, pois, segundo ele, exercia funções as quais tinha que escrever constantemente. Depois do AVC, inicialmente, CS não conseguia ler nem escrever, o que somente após o primeiro ano foi conseguindo novamente. Na escrita inicial, CS relata ter dificuldade para escrever palavras “comuns”, só conseguindo escrever palavras “clássicas”. Atualmente, lê uma hora e meia por dia jornais, revistas e livros, dentre eles, literatura sobre afasia.

Segundo CS, as suas dificuldades na escrita são “motoras”, há trocas de algumas palavras quando escreve. A leitura em voz alta é praticamente normal. No entanto, possui “dificuldade na vista”, o que prejudica a leitura: queixa-se que a vista fica “nublada”. Ao comparar a sua linguagem oral e a escrita, CS relata que a fala é mais fácil que a leitura, e

que ler é mais fácil que escrever. Sobre a sua evolução, CS diz que está melhor em todas as modalidades de linguagem (escrita, leitura e fala).

(27) 07/10/98

Durante a entrevista, CS comenta sobre suas dificuldades na leitura e na escrita logo após o AVC.

Iap: Quando você vai escrever, por exemplo, a palavra “casa”, você não conseguia escrever. Você lembra porque você não conseguia... Se você não conseguia escrever a letra, se você não lembrava como era...

CS: Eu não lembrava como escreve “casa”. Como escreve... eh... Eu usava as palavras muito clássicas. Eu tinha formação... Eu falava inglês. Hoje não falo mais inglês. Não sei porquê. Difícil falar em inglês. Os livros todos em inglês, eu nem leio, mas eu usava a palavra comum, lá para conversar com as pessoas simples e tal, mas depois do AVC, eu usei as palavras clássicas. Aí eu falava e as pessoas não entendiam, minha esposa não entendia e tal porque tinha que lê no dicionário para entender as minhas palavras. Aí... Hoje eu tô perdendo. Eu tô falando comum. Depois do AVC eu falava clássico. As palavras clássicas.

Iap: E para escrever?

CS: Para escrever... e... A Iem começou a forçar eu escrever, né? Eu escrevia muito clássico.

Iap: Também?

CS: É. Só clássico. Só clássico.

Iap: (...) CS, então... Quando você ia escrever uma palavra. O que que acontece que você não consegue, não conseguia?

CS: Ah! Dificuldade, né?

Iap: Falta o quê? Tenta me explicar melhor.

CS: Falta coordenação. Falta coordenação.

Iap: Na mão?

CS: Na cabeça. Coordenação. Pensa uma coisa, fala outra e escreve outra. Aí não dá. Na mesma hora pensar uma coisa. Escrever... Esquecia. Ainda hoje acontece. Eu penso uma coisa... Numa carta, tá? Eu penso direitinho a carta e escrevo diferente a carta. Eu tinha que escrever conforme eu penso. Aí eu não consigo, tá? As palavras clássicas... Eu escrevo a carta. Eu coloco muitas palavras clássicas. Aí a pessoa não entende aquela palavra clássica.

Iap: Mas, e para ler? Para ler também... Quando você ia ler antes, quando você não conseguia...

CS: Eu lia e esquecia. Na hora, esquecia.

Iap: Mas, você entendia o que tava escrito?

CS: Entendia, mas...

Iap: Por exemplo, se você fosse ler isso aqui, na época...

CS: Lia. Aí quando fosse ler alto... Lia bem. Lê alto em voz alta, eu...

(28) 07/10/98

CS comenta sobre as dificuldades atuais de leitura e escrita.

CS: Eu não tenho problema de leitura dinâmica, falada. Se você... Se eu tenho dificuldade para falar, para ler eu consigo normalmente *//abre sua agenda lê uma página mostrando à investigadora como lê bem//*. Eu leio normal.

Iap: Mas você entende tudo que está aí?

CS: Tudo, tudo.

Iap: E fazer leitura silenciosa...

CS: Leio. Leio tudo comum. Leio uma hora e meia por dia.

Iap: Todo dia você lê?

CS: Leio.

Iap: (...) Hoje para escrever é difícil, além de ser com a mão esquerda, ou não?

CS: Eu tô escrevendo graças a Deus e... Vai o tempo. Eu tô escrevendo bem porque no começo eu tinha dificuldade para ler, por exemplo, eu tava escrevendo. Eu tinha dificuldade para ler...

Iap: O que tava escrito?

CS: O que tava escrito. Então hoje eu tô lendo e tal, mas, com a mão esquerda, aí acho dificuldade para escrever com a mão esquerda.

Iap: Aí você ... Esquece alguma palavra, troca alguma letra para escrever ou você acha que não?

CS: Eu creio. Eu troco muitas palavras na escrita, né? Uma casa, por exemplo, eu tô procurando é simplificar porque eu usava palavras clássicas, né? E eu tô procurando simplificar para ser legível. (...) Às vezes eu demoro muito para escrever, né? Eu penso muito mais rápido do que eu escrevo. Aí eu demoro para escrever e deixo a escrita para depois. Eu escrevo pouco.

Nos dois episódios acima, o que chama mais atenção no discurso de CS é a sua insistência de que escrevia palavras “clássicas”, que “ninguém entendia”. Quando foi pedido que ele desse um exemplo do que seriam estas palavras “clássicas” CS pensou e não conseguiu lembrar. Poderíamos interpretar “clássico” como “afásico”? *(eu falava e as pessoas não entendiam... tinha que lê no dicionário para entender minhas palavras, eu tô procurando simplificar porque eu usava palavras clássicas, eu escrevia muito clássico...)*. Haveria vantagens psico-afetivas em tomar afásico por “clássico” e não por morbidez, erro ou desvio, por exemplo? O que parece saltar aos olhos são as dificuldades iniciais de CS (parafásias, paralexias, paragrafias), características de um quadro afásico. Não é à toa que ele não consegue sequer lembrar uma só dessas palavras “clássicas” para exemplificá-las ao investigador.

É importante ressaltar que CS é um sujeito que valoriza muito a fala e a escrita. Admitir que as pessoas não o compreendiam porque não conseguia escrever e falar corretamente poderia ser muito frustrante para ele. Somando-se a isto, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e de dominação que estão por trás da utilização de um código escrito, algo que ele certamente não desconhece (desde que sua última ocupação na empresa em que trabalhava era *ministrar palestras para funcionários*).

Na sociedade (racionalista) em que vivemos, as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (ou encoberta) com base em suas capacidades linguísticas, medidas no metro da gramática normativa padrão. Há discriminação com base na legitimação do saber

e da língua. Até que ponto estas questões estão presentes no discurso de CS sobre as “palavras clássicas”? (*eu tinha formação, eu falava inglês...*). Parece que CS partilha da idéia de que o que mostra a cultura de uma pessoa é como ela “fala” e como ela “escreve”.

Tais considerações nos reportam, por um lado, às palavras de Foucault “... *o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato.... Era através das palavras que se reconhecia a loucura do louco*” (1970: 10).

Segundo CS, falta coordenação entre pensar, falar, escrever (“*eu penso direitinho a carta e escrevo diferente a carta, eu tinha que escrever conforme eu penso, eu penso mais rápido do que eu escrevo*”). Na verdade, em seu (inter)discurso pode-se identificar um pré-construído, as pessoas devem falar (ou escrever) exatamente como pensam, como se, de fato, pudesse haver uma relação direta entre como se pensa e como se fala, relação esta estabelecida desde pelo menos a Gramática de Port Royal. Ou em outras palavras, que a escrita serve para representar o pensamento integralmente.

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Ao discutir a linguagem escrita nas afasias, deparei-me com inúmeras questões: de que modo a linguagem escrita tem sido estudada na Afasiologia? Qual a concepção de linguagem que está por trás desses estudos? Quais as conseqüências (e os limites) dessa concepção? O que muda no estudo da linguagem escrita se partimos de um outro posto de observação, ou seja, de uma Neurolingüística de cunho discursivo? Logo percebi que essas não seriam respostas simples, pois implicariam mudanças no modo de avaliar, interpretar e “ajudar” o afásico a recuperar suas atividades com a leitura e a escrita. Com isso, neste capítulo, que se apresenta sob a forma de conclusão, procuro apontar o caminho que utilizei para discutir a linguagem escrita nas afasias, bem como suas implicações para a Neurolingüística.

Vimos, nos capítulos anteriores, que o estatuto da linguagem escrita não se encontra bem descrito, quer na antiga Afasiologia, que vinculava diretamente a linguagem escrita à fala, quer na Neuropsicologia atual, onde a oralidade e a escrita são vistas basicamente como fenômenos dissociados (ou paralelos). Assim sendo, há dois aspectos a serem considerados e que determinam uma revisão do estudo sobre a linguagem escrita na Afasiologia:

1. A escrita e a leitura não têm sido adequadamente estudadas na área devido a uma redução da linguagem à representação de conteúdos senso-perceptivos (alojados nos centros imagéticos do córtex cerebral) ou ao ato motor propriamente dito.
2. As abordagens que admitem a existência de relações entre oralidade e escrita fazem-no ou em termos de mera causalidade (derivação, simulacro, paralelismo), ou vêem mais diferenças do que semelhanças entre elas.

Embora haja vantagens no estabelecimento de relações discursivas entre a oralidade e a escrita, no que tange à própria descrição e entendimento desses fenômenos, o que a literatura tem feito é exaltar as diferenças e colocá-las num quadro de dicotomias estanques, quando, na verdade, existiriam mais semelhanças que diferenças entre essas duas modalidades da linguagem. A partir do deslocamento teórico proposto aqui, devem ser levadas em conta, tanto na oralidade quanto na escrita, as categorias que são próprias

aos momentos discursivos: o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, a intersubjetividade, a intercompreensão, a interdiscursividade, as condições e modos de produção da linguagem escrita e da linguagem oral, os aspectos históricos-culturais da sociedade escrita e sua influência na oralidade. Assim, a compreensão da linguagem (oral e escrita) como essencialmente dialógica faz com que a escrita e a leitura também sejam vistas como um trabalho conjunto, uma parceria entre os sujeitos, resultante dessa dialogia própria da linguagem (afinal, “as pessoas escrevem para serem lidas”).

Na prática que descrevi, o “impacto” das afásias na vida dos sujeitos afásicos parece estabelecer novas relações do sujeito com sua linguagem, de um sujeito que era “eficiente” na fala e na escrita e que passa a ser um sujeito afásico. Esse conflito entre o que o sujeito “era” e o que ele “passa a ser” está diretamente relacionado às concepções de linguagem (comunicação, competência discursiva, produtividade *etc.*) vinculadas, em nossa sociedade, a determinados pré-construídos (“falar bem é pensar bem”, “quem fala bem escreve bem”, “culto é quem fala bem, escreve bem”), que produzem certos efeitos psicoafetivos e ideológicos em cada um.

Há, dessa forma, implicações na maneira como o sujeito “trabalha” com objetos lingüísticos e discursivos; e implicações na subjetividade. Retomo, nesse momento, as considerações de Coudry (1998) quando ressalta que um sujeito afásico não é sempre afásico, assim como um sujeito normal não é sempre normal. Para a autora, a relação do sujeito com sua linguagem não é uniforme: ora ele se expõe mais, ora menos; ora ele se “apaga” mais, ora menos. A instalação abrupta da doença produz um efeito na condição de “ser” do sujeito, a pessoa afásica passa a conviver com a relação normal/patológico em condições mais extremas.

Complemento aqui as observações de Coudry (*op. cit.*). O conflito se estabelece entre um sujeito que é leitor e que não consegue ler (eu sei ler, mas eu não sei ler), um sujeito dividido (eu escrevo, mas não escrevo mais nada), um sujeito que, em relação às formações discursivas, é “bom” e “mau”, para usar a expressão de Pêcheux (1975/1988). **É o discurso institucional que diz: “do jeito que você escreve não é escrita”, é um sujeito que se baseia numa concepção normatizante que impede que ele reconheça suas**

práticas de escrita como aquilo que elas de fato são: escrita⁶⁴.

O que se observa é que a tradição escolar (e gramatical), além de uma certa idéia do que seja escrever bem (sem erros) e falar bem (com fluência), acabam por aumentar a depreciação que os sujeitos fazem de seus atos de linguagem. É importante ressaltar, contudo, que se para alguns a escrita e a leitura eram, antes da afasia, atividades importantes, depois da afasia esse grau de importância não mudou. Ou seja, a natureza das práticas sociais que envolve a representação da escrita (escrever cheques, cartas, ler placas, jornais ou livros) continua a mesma. O que mudou é a relação do sujeito em torno dessas práticas, que ficam marcadas pela alteração da subjetividade.

Essas práticas determinam o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita para cada um. Precisamente por isso questões que evidenciam a subjetividade e as práticas discursivas deveriam ser inseridas nos processos avaliativos e terapêuticos voltados para as afasias. Isso implica, entre outras coisas, que um sujeito leitor jamais possa ser avaliado do mesmo modo que um sujeito não-leitor. Para isso, uma entrevista específica, focalizando a linguagem escrita (como a por mim elaborada para este estudo), favorece o conhecimento dos interesses e do tipo de reflexão do sujeito sobre a leitura e a escrita e sobre a maneira como os sujeitos reagem às mudanças provocadas pela afasia. Cabe aqui a seguinte questão: qual a importância da inserção da linguagem escrita na prática clínica? Essa importância parece estar relacionada e é proporcional aos hábitos e práticas de leitura e escrita dos sujeitos (na escola, no trabalho, na vida).

Outro ponto a ressaltar é que nas afasias ocorrem tanto alterações de linguagem oral quanto de escrita, não porque a escrita seja uma derivação da fala, e sim porque as modalidades de linguagem estão relacionadas entre si. Conseqüentemente, nas afasias ocorreriam mudanças tanto na relação entre a oralidade e a escrita, como na relação do próprio sujeito com a sua escrita em particular e com a linguagem em geral.

⁶⁴ Para Pêcheux (1975/1988), no caso do "bom sujeito", ocorre uma tomada de posição que provoca seu assujeitamento sob a forma do livremente consentido (o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação). Já no caso do "mau sujeito", não existe uma tomada de posição (o mau-sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo "interdiscurso", como determinação exterior de uma interioridade subjetiva). Assim o faz o sujeito que diz: "sou apenas afásico, não sou um deficiente mental."

A afasia, dessa forma, acaba por explicitar as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de uma linguagem e outra. Em alguns momentos, o sujeito parte da fala para a escrita e, em outros, da escrita para a fala. Isso quer dizer que a relação da fala com a escrita não é sempre a mesma. Ao analisar o que os sujeitos afásicos **falam enquanto escrevem**, chega-se à conclusão, em alguns momentos, de que o texto falado é o escrito e em outros que o texto escrito não é o falado. Em outras palavras, a “grande divisa” entre oralidade e escrita não se justifica, muito pelo contrário, o que **parece existir é uma interdependência entre elas, tanto com relação a aspectos lingüísticos como cognitivos**.

A “escrita no ar”, realizada pelos sujeitos (com elevado grau de letramento ou não) e que funciona como “*prompting*” para a fala, indica que não só a escrita em si funciona como elo intermediário, mas também o seu gesto. Ressalta-se que não é um gesto qualquer, mas o gesto da palavra escrita que se pretende falar, a escrita já internalizada pelo sujeito. Assim sendo, essa relação evidencia de que modo ocorre o sistema simbólico de linguagem, um signo (gestual/escrito) funcionando como mediador de outro signo (falado). Esses episódios indicam os caminhos que os sujeitos afásicos (alfabetizados) percorrem para alcançar a oralidade, caminhos estes que se caracterizam pela relação estabelecida entre o sujeito e a linguagem escrita em uma sociedade letrada.

Logo, acredito que levar essas considerações para as avaliações e condutas terapêuticas que vêm sendo desenvolvidas torna-se premente. Inicialmente, é importante lembrar que as avaliações de linguagem escrita têm sido realizadas como se fossem totalmente dissociadas da oralidade (assim como a fala é avaliada como se não fizesse parte de uma cultura escrita). Os procedimentos de testes fechados revelam que o sujeito afásico é avaliado como se não tivesse tido nenhuma relação prévia com a escrita, ou seja, como se não soubesse escrever nada mais complexo que palavras soltas ou frases simples (os testes supõem um afásico ideal tanto quanto supõem um falante ideal). Novamente o sujeito afásico é avaliado tal qual uma criança na escola: cópias, ditados, frases soltas (como se não conhecesse a língua). Ou pior, muitas vezes partindo da consideração de que ele não sabe nem falar nem escrever.

Diante disso, considerar que a fala e a escrita estão num *continuum* - e que, portanto, podemos ter situações discursivas que estejam mais próximas de um ou outro pólo - pode mudar o desempenho do sujeito em sua escrita. O que quero dizer com isso é que um sujeito com dificuldades sintáticas (ou no eixo sintagmático, para usar os termos de Jakobson) pode sair-se melhor na escrita de listas que num bilhete, já que este envolve elementos coesivos. Questões textuais, entre outras, precisam também ser levadas em conta numa avaliação e na conduta terapêutica voltada para sujeitos afásicos. Afinal, a escrita não se resume a palavras soltas, sílabas complexas, frases simples. Os sujeitos reconhecem o valor social da escrita e de suas práticas discursivas num nível muito mais sofisticado e conveniente, em termos de produção de sentidos, e não de classificação gramatical. Não numa escrita de sílabas, mas numa escrita de atividades significativas e cotidianas (cheques, listas de compras, bilhetes, jornais, propagandas, literatura).

Esse *continuum* dá-se também em relação às posições discursivas ocupadas pelo sujeito, ora da escrita, ora da oralidade. Entender as condições de subjetividade assumidas pelo afásico durante esse percurso é incompatível com abordagens que vêem a linguagem escrita de um ponto de vista estritamente gramatical, como se ela fosse um simulacro da fala culta.

A escrita é multifuncional para alguns sujeitos, ou seja, num momento o afásico usa a escrita para falar, no outro, usa a escrita no lugar da fala, noutros, ainda, toma a escrita em suas especificidades. Em alguns sujeitos, a escrita apresenta-se mais expandida que a fala, em outros, a fala é mais expandida que a escrita. Isso evidencia mais uma vez que relação entre oralidade e escrita não estão diretamente relacionadas. Não existe uma sobreposição de “problemas” de linguagem. Há, sim, sujeitos que, pelas diferenças de produção da oralidade e da escrita, saem-se melhor numa modalidade que em outra.

Quero destacar ainda que se verificam processos comuns tanto à aquisição quanto à “perda” da linguagem. Nas palavras de Jakobson, “...a comparação entre a linguagem infantil e a afasia nos permite estabelecer diversas leis de implicação. A pesquisa sobre a ordem das aquisições e das perdas e sobre as leis gerais de implicação não pode ser limitada ao sistema fonológico, mas deve estender-se ao gramatical” (1954:36). Acrescentando algo às palavras do autor: observa-se que a (re)estruturação da linguagem

de afásicos, tal como as crianças em fase de aquisição de escrita, parte de um sistema para outro. A criança, da oralidade para a escrita; o afásico, tanto da oralidade para a escrita quanto da escrita para a oralidade. Ressalto ainda que esta oralidade, a partir do momento em que se vive numa sociedade letrada, é também **perpassada por características que são próprias ao discurso escrito** (como, por exemplo, o uso de “aspas” na oralidade para atribuir um “outro” sentido à palavra dita).

Em suma, esta Dissertação procurou mostrar que uma abordagem discursiva pode contribuir para uma discussão mais densa de questões teóricas clássicas. A linguagem escrita diz respeito à metalinguagem, ao discurso, à subjetividade, à história. Os contornos explicativos assumidos nesta abordagem são, assim, capazes de suscitar vias explicativas para os processos de (re)construção da linguagem que antes eram deixados à margem nos estudos das afasias ou mesmo examinados por uma ótica reducionista que “patologizava” os processos lingüístico-discursivos.

Foram surgindo, no decorrer desta Dissertação, várias questões que não faziam parte do seu objetivo inicial; e se, por um lado, essas questões, pela sua complexidade, não puderam ser discutidas com maiores detalhes, por outro lado, devido ao percurso histórico e ao deslocamento teórico que fiz, foi possível sugerir movimentos discursivos importantes para trabalhos posteriores.

Os ganhos adquiridos quando se adota uma perspectiva discursiva são muitos. Afinal, a partir do momento em que este estudo é capaz de entender melhor as relações entre oralidade e escrita nas afasias, como consequência, indica procedimentos que o clínico pode utilizar em avaliações ou terapias e, assim, compreender melhor as alternativas das quais o afásico lança mão na reconstrução de suas dificuldades.

6. SUMMARY

In this work I proceed to a historical review of study of written language in Aphasiology, from a discourse-based perspective. I have observed that the writing and reading practices of aphasic subjects were, and still are, treated in a cognitivist and strictly grammatical model.

I have perceived that, when linguistic, cultural, cognitive and discourse-based relations between orality and writing are established, these two modalities of language present more similarities than differences. To consider a *continuum* between both, from the point of view of formal and discursive-based similarities and differences, implies significant changes in the way of understanding the aphasic phenomenon. I have also observed that the practice of writing by aphasic subjects, when analyzed from the stance of the neurolinguistics of discursive, can be made to reveal old and new relations that are established between the subject, his/her language, his/her interlocutors and his/her social action. When discussing questions such as these, I take into account linguistic subjects that attend the *Centro de Convivência de Afásicos* (CCA- IEL/UNICAMP).

7. BIBLIOGRAFIA

- Abaurre, M. B. M. (1987). *Linguística e psicopedagogia in Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Scoz, B. J. L. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aguiar, A. C. (1995). *Considerações sobre os aspectos neuropsicológicos da aprendizagem de leitura e escrita e a prática pedagógica*. Tese de Mestrado. IEL – Unicamp.
- Ardila, A. & Ostrosky-Solis (1995). *Diagnóstico del daño cerebral- enfoque neuropsicológico*. Espanha: Editorial Trillas.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind*. Cambridge: Blackwell.
- Authier-Révuz, J. (1996). Heterogeneidade Enunciativa in *Cadernos de Estudos Linguísticos* 19: 25-42.
- _____ (1998). *Palavras incertas*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Azcoaga, J. E. (1976). *Transtornos del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Bakhtin, M. (1929/1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbizet, J. & Duizabo, P. (1985). *Manual de neuropsicologia*. Porto Alegre: Masson.
- Benveniste, E. (1966/1988). *Problemas de linguística geral I*. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp.
- Brito, L. F. (1992). A intermediação da fala na escrita pelo surdo in *Abralin* 13: 117-123.
- Broca, P. (1865). Sur le siège de la faculté du langage articulé in *La naissance de la neuropsychologie du langage*. Paris: Éditeur Flammarion.
- Bub, D. & Lecours, R. (1987). Les troubles acquis de la lecture et de l'écriture des mots (l'approche cognitive) in *Neuropsychologie Clinique et Neurologie du Comportement*. Canadá: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Caplan, D. (1994). Language and brain in *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.

- Carbonell de Grampone, M A. (1982). Dislexia escolar y dislexia experimental in *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreira, E. e Palácio, M G. (Org.). Espanha: Sieglo Veintiuno Editores S.A.
- Caramazza, A. (1991). *Issues in reading, writing and speaking*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cardu, B. (1987). Intoduction historique et critique à la problématique des localisations cérébrales in *Neuropsychologie Clinique et Neurologie du Comportement*. Canadá: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Casayus, P. (1969). *L'aphasie du point de vue du psychologue*. Paris: Dessart et Mardaga Editeurs.
- Chan, J. L. (1992). Alexia and agraphia in four chinese stroke patients with review of the literature: a proposal for a universal neural mechanism model for reading and writing in *Journal of Neurolinguistics*, 7 (3): 171-185.
- Coudry, M. I. (1986/1988). *Diário de narciso*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1987). Dislexia: Um bem necessário in *Estudos Lingüísticos*. XIV Anais do GEL, Unicamp, 150 - 157.
- _____ (1998). Processos de subjetivação e trabalho lingüístico. Texto apresentado no XLVI Seminário do Grupo Estudos Lingüísticos. Unesp – São José do Rio Preto.
- Cruz, C., Morato, E. M., Perotino, S. (1996). Afasia em poliglota: reconstruindo cruzamentos lingüísticos (estudo de caso). Texto apresentado no GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos).
- Dascal, M. (1982). Duas tribos e muitos círculos in *Critica*, 40: 3-31.
- De Lemos, C. T. G. (1982). Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original in *Boletim da ABRALIN*: 3.
- Déjérine, J. (1891). Contribution to the anatomical-pathological and clinical study of the different varieties of word blindness in Eling, P. (ed.). *Reader in the history of aphasia*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Duval-Gombert, A. (1994). Quelles agraphies-alexies? Des idées recues aux faits concus in *Pour une Linguistique Clinique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Edwards, S. (1997). Measuring and describing: alternative or complementary approaches to assessment in *Aphasiology*, **10**(5): 485-488.
- Ellis, A. W. (1987). *Reading, writing and dyslexia - A cognitive analysis*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Foucambert, J. (1989/1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucault, M. (1986). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____ (1970). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 3ª edição.
- Franchi, C. (1977/1992). Linguagem - atividade Constitutiva in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. **22**: 9-39.
- Françoso, E. (1987). Linguagem interna e Afasia. *Tese de doutorado*. Inédita. IEL. Unicamp.
- Freitas, M. S. (1997). Alterações fono-articulatórias nas afasias motoras: um estudo lingüístico. *Tese de doutorado*. IEL. Unicamp.
- Gandolfo, M. (1996). *As margens do sentido*. São Paulo: Plexus.
- Gagnepain, J. (1994). Pour une linguistique clinique - avant-propos in *Pour une linguistique clinique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1996). *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gil, R. (1992). *Neuropsychologie*. Paris: Masson.
- Kato, M. A. (1990). *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- Koch, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Hécaen, H. & Albert, M. (1986). *Human Neuropsychology*. Robert E. Krieger. Florida: Publishing Company.
- Horner, J; Dawson, D. V.; Heyman, A. & Fish, A. M. (1992). The usefulness of the western aphasia battery for differential diagnosis of alzheimer dementia and focal stroke syndromes: preliminary evidence in *Brain and Language* **42**: 77-88.
- Hough, M. S. (1996). Autonomy and empowerment in aphasia assessment and therapy: isn't it the road more traveled? in *Aphasiology*, **10** (5): 488-493.

- Hulme, C.; Quinlan, P.; Bolt, G. & Snowling, M. (1995). Building phonological knowledge into a connectionist model of the development of word naming in *Language and Cognitive Processes*, 10 (3/4): 387-391.
- Jakobson, R. (1954). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia in: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- _____ (1966) Sobre las perturbaciones afásicas desde el punto de vista lingüístico in *El Marco del Lenguaje*. Fondo de Cultura Económica - México.
- Lacerda, C. B. F. (1993). É preciso falar bem para escrever bem? in *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Smolka, A. L. Góes & M. C. R. (orgs.). São Paulo: Papyrus.
- Lebrun, Y. (1983). *Tratado de afasia*. São Paulo: Panamed Editorial LTDA.
- Leroi-Gourhan (1964). *O gesto e a palavra - I. Técnica e linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Lesser, R. (1978). *Linguistic Investigations of aphasia*. London: Edward Arnold.
- Luria, A. R. (1970). *Traumatic aphasia its syndromes, psychology and treatment*. Mouton. New York: The Hague.
- _____ (1977). *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Swetes & Zeitlinger B.V.
- _____ (1984). *Fundamentos da neuropsicologia*. São Paulo: Editora da USP.
- _____ (1980). *Higher cortical functions in man*. 2º Ed. New York: Consultants Bureau.
- _____ (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
- _____ (1987). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maingueneau, D. (1987/1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes. 3ª edição.
- _____, M. (1997). *Os termos chaves da análise do discurso*. Portugal: Gradiva
- Marcuschi (1994a). Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. Conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino na UFAL. Maceió, Al. 14 - 18 de março.
- _____ (1994b). Da fala para a escrita - Processos de retextualização in *O tratamento da oralidade no ensino da língua*, no prelo.

- _____ (1995). Oralidade e escrita. Conferência apresentada no II Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação - UFRN.
- Morato, E. M. (1995a). Significação e Neurolinguística in *Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística*, São Paulo: SBNp. 4: 26 - 31.
- _____ (1995b). *Interação e cognição: as "significações intoleráveis" no discurso patológico*. Texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL.
- _____ (1995c). *Rotinas significativas e práticas discursivas: relato de experiência de um centro de convivência de afásicos*. Texto apresentado no IV Congresso Latino-americano de Neuropsicologia. Colômbia.
- _____ (1996a). *Linguagem e Cognição*. São Paulo: Plexus.
- _____ (1996b). Pesquisas em neurolinguística: problemas e perspectivas in *Anais do XXV GEL*.
- _____ (1996c). Processos de significação e pesquisa neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 32:25-35.
- _____ (1997a). Linguagem, cultura e cognição: contribuições dos estudos neurolinguísticos. Texto apresentado no encontro sobre Teoria e pesquisa em ensino de Ciências. (UFMG - Belo Horizonte).
- _____ (1997b). Discurso e Neurolinguística: problemas e perspectivas. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp*, 115-129.
- _____ (1998a). Coerência: processos cognitivos e interativos. Texto apresentado na ANPOLL – Campinas/SP).
- _____ (1998b). Neurolinguística. (texto a ser publicado).
- _____ (1998c). Formas meta-enunciativas no discurso de sujeitos afásicos (texto a ser publicado).
- Novaes-Pinto, R. (1992). Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem. *Dissertação de Mestrado*. IEL/Unicamp.
- Olson, D. R. (1995). A escrita como atividade metalinguística in *Cultura escrita e oralidade*, Olson, D. R. & Torrance, N. (org.). São Paulo: Ática.
- Orlandi, E. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.

- Parr, S. (1992). Everyday reading and writing practices of normal adults: implications for aphasia assessment in *Aphasiology*, 6 (3): 273-283.
- Parente, M. A. P. (1995). O enfoque cognitivo na avaliação das dislexias adquiridas e o sistema ortográfico do português in *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*, 4: 169-173.
- Pêcheux, M. (1969/1990). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp.
- _____ (1975/1988). *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability in *Handbook of psycholinguistics*, Gernsbacher, M. A. (ed.). Madison: Academic Press.
- Pierce, R. (1996). Read and write what you want to: what's so radical? in *Aphasiology*, 10 (5): 480-483.
- Pinto, M. G. L. C. (1994). Alguns dados conducentes a uma leitura mais rigorosa de determinados distúrbios de linguagem in *Desenvolvimento e Distúrbio da Linguagem*. Portugal: Porto Editora.
- Pirozzolo, F. J. & Rayner, K. (1979). The neural control of eye movements in acquired and developmental reading disorders in Whitaker, H. & Whitaker, H. (eds.) *Studies in neurolinguistics*, 4. Academic Press. New York.
- Possenti, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1992). Um cérebro para a linguagem in *Abralin* 13: 75-84.
- _____ (1995). Língua: sistema de sistemas, in *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*, 4: 20-25.
- Robinson, M. G. & Mouton, J. (1985). Models for language cognition in Ellis, A. (ed.) *Progress in the psychology of language*. New Jersey: Lawrence Publishers.
- Saussure (1914/1981). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Scarpa, E. M. (1987). Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? in *Estudos Lingüísticos*. XIV Anais do GEL, Unicamp, 118-128.
- Scinto, L. F. M. (1986). *Written Language and Psychological Development*. Orlando: Academic Press.
- Serratrice, G. & Habib (1997). *Escritura y cerebro*. Masson: Barcelona.

- Seron, S. & Feyereisen, P. (1995). Neurolinguística in *Transtornos del Lenguaje 1*, Rondal, A. & Seron, X. Barcelona: Ediciones Paidós., 2ª-edição.
- Silveira A. & Parente M. A. P. (1995). Leitura letra-por-letra: uma dislexia periférica? in *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*, 4:185-189.
- Smolka, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1993). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade - escrita, in *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Smolka, A. L. & Góes, M. C. R. (orgs.). São Paulo: Papyrus.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados*. São Paulo: Pontes.
- _____ (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez
- Vidigal, B. M. & Parente, M. A. P (1995). As dislexias adquiridas com utilização da via lexical: manifestações das dislexias profunda e fonológica no português in *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*, 4:180-184.
- Vocate, D. (1987). *The theory of A. R. Luria. Functions of spoken language in the development of higher mental processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum ASS.
- Vygotsky, L. S. (1931/1988). A pré-história da linguagem escrita in *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1934/1987). Thinking and speech in *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. I: Problems of general psychology)*. Rieber, R. & Carton, (Ed.). New York: Plenum Press.
- Watt, S.; Jokel, R. & Behrmann, M. (1997). Surface dyslexia in nonfluent progressive aphasia in *Brain and Language*, 56: 211-233.

8. ANEXOS

ANEXO I

8.1. Classificação das afasias segundo Luria (1977)

1) Afasia Acústico-agnósica (lesões temporais superiores).

Sintomas: jargão logorréico e anosagnósico

evocação verbal difícil

parafasia

perífrases

dificuldades articulatórias

problemas de compreensão oral e escrita

2) Afasia Motora Eferente (ao pé da terceira circunvolução frontal esquerda).

Sintomas: estereotípias

redução da linguagem

automatismos (fórmulas fixas, como dias da semana)

desintegração fonética

parafasias (fonêmicas)

disprosódia

W. F. D. (*word finding difficulty* - existe facilitação)

agramatismos

alteração da linguagem escrita

apraxia buco-lábio-lingual

3) Afasia Dinâmica (lesão do córtex frontal).

Sintomas: falta de iniciativa

W.F.D.

parafasias

perseverações e ecolalia

linguagem escrita reduzida

compreensão da linguagem oral (normal)

repetição, em geral, normal

4) Afasia Motora Aferente (área temporal-parietal esquerda).

Sintomas: Os problemas de expressão verbal são mais recorrentes

W.F.D.

parafasias (aproximações sucessivas)

repetição difícil

boa compreensão

leitura em voz alta

linguagem escrita melhor que a falada

5) Afasia Semântica (lesões angulares e supramarginais)

Sintomas: discriminação de fonemas conservada

evocação adequada

não compreende a relação existente entre os membros de uma oração

jargão semântico (não logorréico, como na afasia de Wernicke)

circunlóquios

alterações na leitura e na escrita

perde as regras da significação e do sentido

6) Afasia Acústico-amnésica (lesão angulares e temporais)

Sintomas: dificuldade para reter a informação verbal

desintegração do conteúdo fonológico

dificuldade na denominação

ANEXO II

8.2. Roteiro da entrevista com os sujeitos

IDENTIFICAÇÃO (Ficha pessoal do sujeito)

Nome:

Endereço:

Telefone:

D. N.

Escolaridade:

Profissão:

Destro () sinistro ()

Ocupação atual:

Atividades atuais:

Situação familiar:

Histórico do quadro clínico (início, etiologia, conduta):

Há quanto tempo freqüenta o CCA:

Hobbies:

Lazer:

Humor:

- 1) Quais os seus hábitos de leitura antes da afasia (o que lia, quando, com que freqüência, para quê) ?
- 2) Quais os seus hábitos de escrita antes da afasia?
- 3) Quais os seus hábitos de leitura depois da afasia?
- 4) Quais os seus hábitos de escrita depois da afasia?
- 5) O que mudou no uso da escrita depois da afasia (reduziu, usa como processo alternativo, rascunho)?
- 6) O que mudou no uso da leitura depois da afasia?
- 7) Descreva suas dificuldades atuais:
na escrita:
na leitura:

na fala:

8) Fale sobre sua linguagem escrita (leitura melhor que escrita / escrita melhor que a leitura):

9) Descreva a evolução de suas dificuldades desde que ficou afásico (desde que teve o derrame, o AVC *etc.*):

na fala:

na leitura:

na escrita:

ANEXO III

8.3. Protocolo de investigação da escrita - M1 Alpha

1. Compreensão Escrita

1.1 Palavras: são apresentadas seis figuras e uma palavra para que o sujeito possa identificar a figura que corresponde a palavra escrita. Por exemplo, na primeira prancha há a palavra LATA e as gravuras são: gato, barril, caixa, relógio, barco, lata. Seguem as palavras:

BOLO

OVO

ROSA

BOLA

1.2 Frases Simples: são apresentadas frases escritas e quatro gravuras para que o sujeito faça a correspondência. Por exemplo, na primeira prancha há a frase: A MULHER ESCREVE. As gravuras apresentadas são: um homem escrevendo, uma mulher escrevendo, uma mulher lendo, um homem lendo. Seguem as frases:

O CACHORRO BRINCA

O CAMINHÃO DESCE

1.3 Frases Complexas: correlacionar frases com a prancha. Por exemplo, a primeira frase é O GORDO EMPURRA O MAGRO NA CADEIRA. As gravuras apresentadas são: o gordo empurra o magro na cadeira, o magro empurra o gordo na cadeira, o gordo empurra a cadeira no magro, o magro empurra a cadeira no gordo. Seguem as frases:

O CACHORRO PUXA A MENINA

O ÔNIBUS SEGUE O MENINO E O CAVALO

2. Cópia escrita.

O TREM É VELOZ

3. Ditado de palavras e frases

QUINTAL

TROVÃO

MANCHA

AS PERAS SÃO VERDES

4. Leitura em voz alta

PÉ

CRUZ

BOLA

COLCHÃO

CINEMA

CONSTRUÇÃO

GASOLINA

COMPLICAÇÃO

O AVIÃO FOI EMBORA

AQUELE GATO BRANCO DO MOINHO QUEBROU A LÂMPADA

NÓS VAMOS VÊ-LA SE VOCÊ PERMITIR.

ANEXO IV

8.4. Exemplo de produção escrita dos sujeitos

EF (10/06/98)

DUD De MATA,
~~Fui~~ Filhos
gogo
sem mais,

FRANCA

Mãe Fei
gogo com Filhos

BRASÍLIA - ALEX

Sandra - Confiança
Junior - L. Paula

EF (09/09/98)

SANAS: AICOU

ORCIAGUA
ORCIQUETA
UAI FUITAS

BEM CASA
BEM, COMO UAI?

EMPRESA O UAI BEM?

ABRIANO - LENTISTA -
EMPREGAÇÃO
LEIRA

Bela

FRANCA

JB (10/06/98)

Dida
 Eles foi casa joigo.

Dimbo 10/6/98

- (1) CONAELD
- (2) Dianai
- (3) D'Pop
- (4) FOLTA
- (5) ETEIDA
- (6) Gazeta

SP (24/06/98)

De: Silvano

Para: Ana Paula

Mãe use ter Educação Física, ^{mas no} dia 5 de Agosto 1998
 quarta-feira use ~~o~~ começar ~~o~~ aula