

Heloísa de Oliveira Macedo

**O PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL NA
LINGUAGEM ESCRITA DE SUJEITOS AFÁSICOS**

*TESE DE DOUTORADO
IEL, UNICAMP*

CAMPINAS

2005

Heloísa de Oliveira Macedo

**O PROCESSO DE REFAÇÃO TEXTUAL NA
LINGUAGEM ESCRITA DE SUJEITOS AFÁSICOS**

*Tese apresentada ao Departamento
de Lingüística, do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Lingüística*

Orientadora: Dra. **Edwiges Maria Morato**

Co-Orientadora: Dra. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS

2005

Heloísa de Oliveira Macedo

O PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL NA LINGUAGEM ESCRITA DE SUJEITOS AFÁSICOS

*Tese apresentada ao Departamento
de Lingüística, do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Lingüística*

Comissão Examinadora

Campinas, 31 de janeiro de 2005

Dra. Ingedore Villaça Koch

Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto

Orientadora: Dra. Edwiges Maria Morato

Co-Orientadora: Dra. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS

2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M151p	<p>Macedo, Heloisa de Oliveira.</p> <p>O Processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos / Heloisa de Oliveira Macedo. - Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador: Edwiges Maria Morato.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Refacção textual. 2. Afasia. 3. Comunicação escrita. 4. Neurolingüística. 5. Letramento. I. Morato, Edwiges Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

À Gabriela e ao Tiago, meus filhos queridos.

E ao Tabir, meu marido.

Pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Edwiges Maria Morato, Dudu, pela valiosa orientação e pelo estímulo na realização deste trabalho e de outras pesquisas em Neurolingüística – por sua seriedade e autenticidade;

À Profa. Dra. Raquel Fiad pela disponibilidade em ajudar-me com os dados de refacção, além das discussões empreendidas durante o percurso desta tese;

Às Profas. Dras. Ingedore V. Koch, e Roxane Rojo pelas importantes sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação;

Aos amigos que estiveram ao meu lado neste percurso, especialmente os do CCA;

À Rosana Novaes, Fernanda Cruz, Mariana Boldrini, Janaísa Viscardi, Ana Paula Santana, Anna Christina Bentes, Íria Reisdorf, Mônica Gandolfo e Eliana Tavares pelas contribuições tão valiosas, pelo incentivo, pelas interlocuções, pelo apoio, pela amizade;

À Malu, à Rose, ao Cláudio e demais funcionários do IEL pela ajuda sempre que necessária;

Aos afásicos desta pesquisa, MG, NS e JM, pelo muito que me ensinaram com seus relatos;

À minha família, que acreditou em mim e entendeu que a distância, algumas vezes, é necessária;

Aos meus pais, João Eugênio e Maria Ondina, pelo amor incondicional, por tudo que sempre fizeram por mim, especialmente, à minha mãe, pelo apoio e pelo incentivo imprescindíveis para a finalização dessa tese.

Ao Tabir, à Gabriela e ao Tiago, por estarem, diariamente, ao meu lado.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA TEÓRICO.....	01
CAPÍTULO 1: A AFASIA E A ESCRITA.....	11
1.1 Afasia e escrita – aspectos neurolingüísticos e neuropsicológicos.....	14
1.1.1 O Sistema Funcional Complexo (SFC).....	19
1.1.2 O papel mediador da linguagem no desenvolvimento sócio-cognitivo.....	22
1.1.3 Os processos interacionais constitutivos das práticas de linguagem.....	26
CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO LINGUAGEM ORAL / LINGUAGEM ESCRITA.....	30
2.1 Sobre as relações entre escrita e oralidade.....	30
2.1.1 A cultura escrita e a relação oralidade/letramento.....	35
2.2 A perspectiva enunciativo-discursiva.....	38
2.3 Linguagem escrita e letramento.....	43
2.4 O gênero “relato de vida”.....	48
CAPÍTULO 3: REFACÇÃO E <i>CONTINUUM</i> ORALIDADE/ESCRITA.....	58
3.1 Os processos de refacção textual (reescrita, reconstrução, reelaboração, reestruturação ou retextualização).....	59
3.2 A refacção e o <i>continuum</i> no contexto da Neurolingüística e da Neuropsicologia.....	65
3.3 O significado do uso do papel e do computador.....	70
3.4 Sobre a idéia de <i>continuum</i>	78
CAPÍTULO 4: OS DADOS – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	82
4.1. Objetivos e hipóteses da pesquisa.....	82
4.2. Aspectos metodológicos.....	83
4.3. Apresentação dos dados.....	88
4.3.1 Quadro referente aos dados.....	91
4.3.2 Breve descrição das propostas feitas em cada entrevista	94
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: as reformulações e refacções produzidas.....	102
5.1 Comentários acerca do desempenho de cada sujeito em atividades “escritas-diagnósticas”	102

5.2 Dados de MG.....	104
5.3 Dados de NS.....	122
5.4 Dados de JM.....	141
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
6.1 As hipóteses levantadas	152
6.2 As questões que se apresentaram na análise dos dados	153
6.3 As conclusões	155
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEXOS	
ANEXO 1: Breve descrição Neurolingüística dos quadros afásicos dos sujeitos e caracterização de tipos de escrita dos sujeitos afásicos, solicitados no decorrer da coleta dos dados.....	173
ANEXOS 2: Cópias dos textos originais.....	180
ANEXO 3: Notação das transcrições	214

RESUMO

O tema deste trabalho, a refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos, inscreve-se no âmbito das pesquisas que visam aprofundar o estudo das relações entre oralidade e escrita no campo da Neurolingüística.

Tradicionalmente, a linguagem escrita tem uma tímida inserção nos estudos das afasias, daí nossa proposta de empreender uma discussão sobre as características das condições de atividades de refacção nos textos escritos de sujeitos afásicos, partindo de três aspectos fundamentais: (1) a reflexão em torno da relação entre oralidade e letramento, (2) a consideração da importância dos processos de letramento dos sujeitos e (3) a consideração das condições de interação em que ocorrem. Além disso, através da observação do como a refacção aparece nas atividades desenvolvidas no Centro de Convivência de Afásicos, procuramos verificar se esses processos interferem, e de que maneira, na re-constituição da subjetividade de afásicos.

Nesta tese, apresentamos algumas conceituações implicadas na compreensão do estatuto da linguagem escrita nos estudos relacionados à Neurolingüística, como os trabalhos desenvolvidos por Luria e por Vygotsky, concentrando-nos nas maneiras pelas quais a afasia pode afetar a linguagem escrita de diferentes sujeitos, com diferentes histórias e tipos de letramento, através da observação dos processos de refacção por eles efetuados. Propusemos algumas categorias de análise para os dados que procuraram abarcar as hipóteses de que: (1) fala/oralidade e escrita/letramento ocorrem de forma solidária e constitutiva; (2) o outro é um mediador essencial na produção escrita do sujeito afásico. A partir das concepções em torno da refacção e conceitos afins, realizamos uma reflexão relacionada ao uso do computador nas atividades propostas para análise das refacções, discutindo por fim o conceito de *continuum* entre discurso oral e escrito.

Como procedimentos metodológicos, propusemos a escrita e a refacção de um texto no gênero relato de vida a três sujeitos afásicos, com letramentos, histórias, quadros afásicos e condições de vida diferentes. Realizamos um estudo qualitativo e longitudinal, em duas etapas: na primeira fase os textos foram elaborados manuscritamente e na segunda foram digitados.

Analisamos os dados buscando as regularidades que se apresentaram e a possibilidade de dar visibilidade aos aspectos teóricos, cujas hipóteses levantamos neste trabalho: de uma maneira geral, quisemos romper com a dicotomia entre fala e escrita e apostamos na relação de uma concepção semiológica, heterogênea e de um “*continuum* dialético” entre ambas para sustentar esta hipótese.

Concluimos que a refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos dá visibilidade à relação oralidade/letramento como uma prática interativa, marcada pela heterogeneidade de cada uma das modalidades de linguagem, bem como da relação entre ambas, e cuja qualidade textual está diretamente relacionada às condições de letramento e às práticas discursivas do sujeito.

ABSTRACT

The study of textual reformulation in the aphasics' written language is included in the researches which intend to examine carefully the relations between orality and writing in the field of Neurolinguistics.

To construct the thesis presented here, we considered three fundamental aspects: the reflection on oral and written *continuum*; the relevance of aphasics literacy processes and the interaction conditions in which these processes occur. In addition, we consider how reformulation occurs during the activities developed in *Centro de Convivência de Afásicos*, checking out if these processes interfere with reconstitution of aphasics' subjectivity – and in which way it happens.

Considering the understanding of statute of written language in the studies related to Neurolinguistics, we concentrate on the way aphasia can affect written language in the different subjects based on the observation of reformulation processes carried by them. We focused on the following hypothesis: speech/orality and writing/literacy co-occur in a solidary and constitutive way and the interlocutor is an essential mediator to the aphasic's written production. Considering the conceptions about reformulation and the ideas constructed around it, we ponder over the use of computer in the activities that were carried out to analyze the process of reformulation, discussing at the end the concept of *continuum*.

Three aphasics, which had different histories, literacy, type of aphasia and conditions of life, wrote and reformulated a story of their life about the aphasia. The qualitative and longitudinal study was carried out in two stages: at the first stage, the texts were elaborated in manuscript; at the second stage, these texts were reformulated and typed on the computer.

The data were analyzed trying to breach the speech/writing dichotomy, considering instead a semiological and heterogeneous conception, which includes the idea of a dialectic *continuum* between writing and speech to support the hypothesis.

It was concluded that textual reformulation in the aphasics' written language gives visibility to the oral/written relations as an interactive activity,

marked by the heterogeneity of each language modalities, as well as gives visibility to the relation between these modalities. The textual quality is, therefore, directly related to the literacy conditions and to the subject discursive practices. It configures as an epilinguistic activity, a reflexive action made by the subject using language. These conditions put the subject connected to his/her subjectivity.

INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA TEÓRICO

Afetando sobremaneira a linguagem (oral e escrita) e por decorrência todos os processos afeitos a ela (a própria identidade, a afetividade, o papel social), não é difícil imaginar o impacto da afasia sobre a completa vida das pessoas que com ela passam a conviver... É preciso lembrar que não é raro que as afasias, que decorrem de lesão cerebral adquirida por sujeitos até então "normais" do ponto de vista de sua capacidade de usar a linguagem para vários propósitos, sejam acompanhadas por dificuldades físicas importantes, como paralisias [...] e demais alterações cognitivas (como uma desorganização da atividade gestual ou da percepção visual). (Morato, 2000, pp. 65-66).

O tema deste trabalho inscreve-se no âmbito das pesquisas que visam aprofundar o estudo das relações entre oralidade e escrita no campo da Neurolingüística.

É sabido que tais questões encontram-se ainda em investigação e que muitas dúvidas persistem, desde a determinação do tipo de relação que se estabelece entre estas duas manifestações de linguagem (oral e escrita), até a escolha metodológica para o estudo de processos que as constituem.

Considerando as questões já discutidas no campo por Santana (1999) com relação à tímida inserção da linguagem escrita e ao lugar que esta tem ocupado tradicionalmente no estudo das afasias, procuramos empreender uma discussão sobre as características das condições de atividades de refacção nos textos escritos de sujeitos afásicos, tendo como premissa três aspectos fundamentais: (1) a reflexão em torno da relação entre oralidade e letramento, (2) a importância dos processos de letramento desses sujeitos e (3) a determinação das condições de interação em que ocorrem. Além disso, através da observação do como a refacção aparece nas atividades desenvolvidas no Centro de Convivência de Afásicos (doravante, CCA)¹,

¹ O Centro de Convivência de Afásicos funciona no LABONE (Laboratório de Neurolingüística), que é ligado ao IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), da UNICAMP. No CCA são realizados encontros com

procuramos verificar se esses processos interferem, e de que maneira, na reconstituição da subjetividade de afásicos.

As atividades de refacção textual escrita foram realizadas com três sujeitos afásicos que freqüentam o CCA. Suas histórias de vida, suas afasias (apesar de todas serem de predomínio expressivo) e, especialmente, seus letramentos diferem significativamente. A escolha destes sujeitos pautou-se nessas diferenças e também na possibilidade ou no desejo deles de escrever e ler. São eles²:

(1) MG, mulher que apresenta como seqüela de Acidente Vascular Cerebral (AVC) uma afasia de predomínio expressivo com dificuldades práxicas importantes (relativas à programação e execução de movimentos – articulatórios, por exemplo, o que dificulta a compreensão daquilo que ela fala), freqüentou curso superior e lia e escrevia textos em gêneros variados. Após o AVC continua lendo jornais e revistas, no entanto relata não escrever quase nada, já que não tem necessidade de fazê-lo;

(2) JM, homem, estudou até o fim do segundo grau, no entanto, por exercer cargo de gerência em multinacional, freqüentava vários cursos de reciclagem. Ele relatou que lia e escrevia bastante antes do AVC e continua assinando os mesmos jornais, que lê diariamente (textos em gêneros variados), bem como algumas revistas e livros. Apresenta menos dificuldades práxicas que MG, ou seja, apresenta uma fala mais fluente e praticamente não teve seqüelas motoras (o que se mostrou como um facilitador em relação ao movimento da mão necessário ao ato de escrever);

(3) NS, mulher, estudou até a quarta-série primária e trabalhava como diarista. Suas práticas com a linguagem escrita resumiam-se à escrita e à leitura de cartas trocadas com familiares e listas de palavras (compras, recados), como ela relatou. Sua afasia afetou bastante a linguagem escrita (ela relata só conseguir ler e escrever nomes de familiares e algumas palavras presentes em seu cotidiano – lista de compras, por exemplo), mas ela demonstrou uma vontade muito grande de voltar a ler e escrever como antes ou até melhor.

grupos de afásicos (dos quais também participam não-afásicos, pesquisadores) e nos referimos aos encontros do grupo 1, cujas atividades são coordenadas pela Profa. Dra. Edwiges M. Morato.

² As descrições mais pormenorizadas sobre cada um dos sujeitos encontram-se no anexo 1.

O termo refacção foi escolhido a partir do sentido que lhe é atribuído nos trabalhos de Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), que analisam este tipo de atividade no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança. As autoras justificam a investigação dos processos de refacção textual na compreensão da aquisição da escrita, por considerá-los “indícios privilegiados que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita” (*op. cit.*, p. 8). O mesmo pode ser considerado em relação às afasias, especialmente levando-se em conta as práticas ordinárias, cotidianas, como *locus* de observação, sendo que os dados não foram obtidos a partir da aplicação de testes.

Os processos de refacção podem ser entendidos como operações epilingüísticas³ de “sujeitos da escrita”, já que dizem respeito a uma espécie de ação reflexiva do sujeito sobre a linguagem em funcionamento. No contexto do que ocorre com os dados desta tese, trata-se de um refazer de textos com relação a aspectos da escrita, percebidos por aquele que realiza uma atividade de produção textual. Considerar tal processo significa refletir sobre os “erros” cometidos pelos sujeitos-escreventes como indícios do processo de sua representação escrita da linguagem, configurando-se esta como uma manipulação lingüístico-discursiva que o sujeito faz com sua própria linguagem, ao reconstruí-la a partir de um quadro interativo. Escolhemos justamente trabalhar com a refacção textual escrita por essa possibilidade de reflexão sobre os processos da língua, entendendo-a como uma atividade discursiva.

O entendimento dos processos de refacção textual leva a uma melhor compreensão das relações entre oralidade e letramento, respectivamente, como práticas discursivas de linguagem oral e escrita. Para discutir esta relação, tomamos por base autores como Koch e Marcuschi, para os quais é impossível investigar o oral e o escrito em suas relações de semelhanças e diferenças sem uma referência direta aos papéis dessas duas práticas sociais em nossa civilização contemporânea. Marcuschi

³ Não desconsiderando as complexas discussões sobre as diferenças e semelhanças conceituais entre o caráter epi ou metalingüístico de diversas atividades de linguagem, que não é objetivo desta tese, fazemos referência aos trabalhos de Morato (1999 e 2001) e Busato (2001) e, a partir destes, optamos por tratar genericamente os processos de refacção como atividades epilingüísticas.

(1995) afirma ainda que essa impossibilidade supõe uma “nova concepção de texto, que o definiria como uma prática social e não um artefato lingüístico”, o que significa que as relações entre escrita/letramento e fala/oralidade devem ser investigadas para além do código. Koch (1998b), que concebe, assim como Marcuschi (*op.cit.*) uma relação de *continuum* entre estas duas modalidades da língua, afirma que:

é preciso pensar a linguagem como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social (p.110).

Enfatizando a importância dos aspectos interativos no processo de produção textual, Koch (1998a) afirma que esse processo, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins. Tais teorias reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que constrói seu texto na inter-relação com outros sujeitos. Nas palavras da autora: “isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (p.07).

A partir desta consideração de Koch, questionamos: o que aconteceria com o sujeito afásico, cuja linguagem não se manifesta mais da forma como ocorria antes da lesão cerebral que o afetou em diversos aspectos de sua vida? Que propriedades ou características, responsáveis pela produção de sentidos na construção de um texto escrito, foram afetadas pela afasia?

É fato que o estado afásico, que se caracteriza por uma alteração lingüístico-cognitiva, interfere na linguagem escrita. Santana (1999) destaca que o estatuto da linguagem escrita, na Afasiologia, bem como na atual Neuropsicologia, encontra-se apenas parcialmente definido. Ela afirma que, na primeira, o vínculo entre escrita e fala é direto (ou seja, a escrita surge como um simulacro da norma padrão) e, na segunda, oralidade e escrita são vistos como fenômenos isolados, tendo naturezas distintas. Para

estas disciplinas, a alteração de escrita deriva basicamente da alteração da linguagem interna, sendo que os diagnósticos são baseados na investigação de determinadas habilidades metalingüísticas, além de outros conteúdos cognitivos. Ou seja, há uma interferência na linguagem escrita que ainda não está bem esclarecida e compreendê-la a partir dos estudos das refacções pode ajudar a entender o estatuto dessa modalidade de linguagem em Neurolingüística.

Por serem poucos os trabalhos em Neurolingüística e mesmo em Afasiologia que apontam para essa relação não dicotômica entre linguagem oral e escrita enquanto práticas discursivas, a escolha, nesta tese, por investigar processos afeitos, especialmente, à linguagem escrita foi significativa. Procuramos com isso indicar e provar que o trabalho com práticas discursivas escritas pode levar a uma modificação também na linguagem oral de sujeitos afásicos – que já se apresenta bem mais investigada. Enfatizamos que nosso objetivo foi demonstrar essa relação sem a utilização de testes e procedimentos padronizados que, no nosso entendimento, mantêm a dicotomia entre as duas práticas de linguagem. Quisemos, pelo contrário, comprovar através de nossos dados a proximidade que esta relação representa.

No capítulo 1 apresentaremos, brevemente, algumas conceituações que implicam na compreensão do estatuto da linguagem escrita nos estudos relacionados à Neurolingüística, como os trabalhos desenvolvidos por Luria e por Vygotsky e, para construir as reflexões presentes nesta tese, além de levar em conta a questão da escrita na Afasiologia, serão retomadas algumas características dessa modalidade de linguagem em seu processo de aquisição e todo seu desenvolvimento em sujeitos adultos escreventes.

Tratando da questão da relação entre oralidade e letramento, procuramos concentrar-nos nas maneiras pelas quais a afasia pode afetar a linguagem escrita de diferentes sujeitos, com diferentes histórias e tipos de letramento, através da observação dos processos de refacção por eles efetuados. Como *locus* de investigação, optamos por trabalhar com a construção de um texto do gênero relato de vida pelo fato deste possibilitar o desenvolvimento da pesquisa de maneira longitudinal, sem que, nesse tempo, os sujeitos-escreventes perdessem o fluxo das informações

escritas (já que tal gênero pressupõe que eles relatem fatos reais, que lhe são próprios).

Pensando a respeito da predominância dos estudos sobre a linguagem oral em Neurolingüística, destacamos, como já afirmamos, os processos de refacção da escrita como lugar em que poderíamos compreender o que “ficou” da escrita, e “como” esta ficou, de sujeitos que a “perderam” de alguma forma. Fazemos isso a partir das idéias de Geraldí (1997), bem como de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), procurando verificar de que forma a escrita, enquanto “desdobramento da *práxis* lingüística” (Pécora, 1978), pode ajudar os sujeitos a se reconstituírem como tais pelo trabalho e pela prática lingüística.

Consideramos, então, que a escrita e a fala têm entre si uma isomorfia apenas parcial, como duas modalidades de linguagem que se inter-relacionam sem, no entanto, se identificarem. Se um sujeito afásico apresenta alterações tanto de linguagem oral quanto escrita, isso significa que, para ele, as mudanças ocorrem tanto nas relações entre as duas modalidades, como na relação do próprio sujeito com a sua escrita. Neste sentido, se a linguagem escrita é uma produção discursiva, procuramos analisá-la a partir de postulados que levam em conta uma perspectiva Postulados que levam em conta uma perspectiva sócio-interacionista e/ou sócio-cognitiva da relação entre linguagem, cérebro, cognição e práticas sociais. Alguns autores representativos destes postulados, e que foram nossos “companheiros de viagem”, como diz Bakhtin, são: Morato (1995a, 1995b, 1996a) , Coudry (1986/1996), Novaes-Pinto (1997); Vygotsky (1987), Luria (1984), Tomasello (1999/2003); Bakhtin (1929/1981), Smolka (1988, 1993), Geraldí (1991), Rojo (1998); Mondada (1995), Maingueneau (1997), Koch (1998a, 1998b) e Marcuschi (1994, 2001).

Acreditamos, pois, que, ao considerar os processos de refacção na (re)construção da linguagem escrita, isto é, nas produções discursivas de sujeitos afásicos, discutindo-os no interior da Neurolingüística, poderemos contribuir para uma melhor compreensão da relação entre linguagem oral e linguagem escrita, na qual intervêm fatores sócio-cognitivos, interativos e culturais (entre os quais incluímos as práticas de letramento).

Neste quadro de discussões, inserimos as reflexões sobre um *continuum* que marcaria as relações entre linguagem oral e escrita.

O uso do termo *continuum*, a princípio evoca uma idéia de dicotomia (entre dois pólos distintos), tal como assumido pelas posições mais tradicionais, estruturalistas. Porém, autores como Koch (1998a, 1998b, 2001) e Marcuschi (1995, 2001, 2003), passando anteriormente por Kato (1986/1998), apontam para uma quebra desta dicotomia entre oral e escrito. É pressupondo uma reflexão sobre essa “quebra” que Corrêa (2004), alternativamente, propõe uma discussão sobre a heterogeneidade referente ao binômio oral e escrito, como uma maneira de eliminar a possibilidade de tratá-los como dois pólos.

Entender o *continuum* nestas relações aponta para uma compreensão desta noção como relativa a um movimento heterogêneo entre partes, também elas constitutivamente heterogêneas.

Em termos metodológicos, o espaço delimitado para a compreensão destes estudos em torno da linguagem escrita, a partir da elaboração e da refacção de um texto no gênero relato de vida, foi constituído por três sujeitos afásicos que freqüentam o CCA. A coleta dos dados foi realizada em encontros individuais ou em grupo (algumas vezes estavam os três sujeitos presentes, além da investigadora) para a produção/escrita do relato de vida.

Os encontros foram organizados em duas fases diferentes: um primeiro momento, chamado de fase manuscrita e um segundo momento, chamado de fase digitada. Na fase manuscrita, conversamos sobre as histórias de cada um sobre suas próprias afasias, e as mudanças que o episódio neurológico causou a eles, e procedemos à escrita destas histórias, destes relatos. Na fase digitada, os sujeitos investigados procederam, efetivamente, à refacção dos textos. Entre as duas fases houve um intervalo de pouco mais de um ano, importante na caracterização deste estudo longitudinal. Os encontros serão melhor descritos no capítulo 5, a partir de um enfoque qualitativo.

Além do registro sobre o processo de escritura e refacção dos relatos de vida, também observamos a maneira como os três sujeitos investigados se relacionavam com a escrita e com os demais aspectos de linguagem, durante suas participações nos

encontros do CCA. Tais observações foram importantes na caracterização da subjetividade destes sujeitos.

Como parte do próprio trabalho de refacção, observamos que o papel da pesquisadora no processo de escritura dos textos caracterizou-se como uma colaboradora salientando as questões sobre a interferência do letramento, do poder social, da interação, entre outras.

A opção pelo “relato de vida” deu-se pelo fato desse gênero possibilitar sua produção ao longo de um determinado tempo e pelas características de letramento e das afasias dos três sujeitos. Além disso, consideramos necessário propor uma atividade cujo objetivo se aproximasse de uma produção efetiva o mais natural possível, distante de práticas tradicionais de teste e avaliação. Como estávamos no momento às voltas com a elaboração da *home page* do LABONE/CCA na *Internet*, conversando com o grupo sobre o que poderíamos ali inserir, surgiu a idéia de usar o relato como forma de divulgar, entre outras coisas, o que é ser afásico, em especial o fato de que ser afásico não é ser deficiente, no sentido que comumente se dá ao termo. O grupo queria que as pessoas, em geral, soubessem que o afásico continua pensando, discernindo sobre vários assuntos, podendo realizar diferentes tarefas cotidianas, mesmo que com condições físicas e de linguagem diferentes daquelas que apresentavam antes do episódio neurológico. Um dos resultados destas discussões do grupo encontra-se já publicado⁴. Assim, no rastro das discussões empreendidas no grupo, a proposta feita aos três sujeitos para serem particularmente estudados foi por eles bem acolhida, de maneira que se mostraram envolvidos no projeto e compareceram a todos os encontros.

O texto proposto não foi, naturalmente, uma escrita espontânea, mas sim um texto situado, uma proposta apresentada pela pesquisadora para que os três escrevessem algo que atendesse às solicitações da pesquisa pretendida e, ao mesmo

⁴ O livro, que tem sido divulgado em universidades, centros de saúde, hospitais e outras instituições do Brasil e do exterior (Portugal e França, por exemplo) que, de alguma maneira, tenham relação com as afasias e os afásicos, chama-se: *Sobre as Afasias e os Afásicos: subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos*. Este livro foi organizado pela Profa. Dra. Edwiges M. Morato com a colaboração de diversos pesquisadores vinculados ao CCA e seu lançamento oficial ocorreu em março de 2003.

tempo, fizesse sentido para eles – esse processo corresponde à criação da cena enunciativa estudada, a partir da qual empreendemos nossas reflexões.

Para finalizar esta introdução, apresentamos um quadro geral dos assuntos abordados em cada capítulo.

O capítulo 1 é dedicado às questões da linguagem escrita nas afasias e dos aspectos neurolingüísticos e neuropsicológicos das afasias.

O capítulo 2 trata da relação entre linguagem oral e linguagem escrita, das concepções que a elas subjazem, especialmente a perspectiva enunciativo-discursiva assumida neste trabalho, do conceito de letramento e da definição do gênero “relato de vida”. Nesse capítulo, propomos as categorias de análise para os dados desta tese. Tais categorias procuram abarcar pressupostos em que: (1) fala/oralidade e escrita/letramento têm uma ocorrência muitas vezes simultânea; (2) o outro é um mediador cultural na produção escrita do sujeito afásico; (3) a escrita é heterogênea e constitutiva da língua.

Baseando-nos em Corrêa (2004), que analisa o modo heterogêneo de constituição da escrita a partir de três eixos (o da representação da escrita em sua suposta gênese; o do imaginário sobre o código escrito institucionalizado e o da relação do texto produzido com o já escrito/falado e com o já lido/ouvido), propomos, a partir destas e outras categorias, uma reflexão sobre a refacção textual no contexto das afasias. Tais particularidades de análise são consideradas no capítulo 4.

No capítulo 3, apresentamos as concepções em torno da refacção e conceitos afins, realizando uma reflexão relacionada ao uso do computador nas atividades propostas para análise das refacções e refletimos sobre o conceito de *continuum*.

O capítulo 4 é, como anunciado, dedicado aos aspectos metodológicos e apresentação dos dados. Nele, identificamos as modificações realizadas nos textos produzidos nas duas fases, buscando regularidades não apenas como forma de categorizá-los ou enquadrá-los em determinado padrão, mas para compreender os processos que lhes são afeitos. As modificações, realizadas com e sem a colaboração da pesquisadora - ou de outro sujeito, nos momentos em que se encontravam na interação mais de um dos afásicos - foram agrupadas de acordo com as produzidas na

forma do texto (aspectos sonoro-gráficos e sintático-semânticos, em geral) e aquelas que promoveram alterações de conteúdo (aspectos textuais-discursivos).

No capítulo 5, analisamos os dados segundo as categorias já apresentadas, buscando as regularidades que se apresentaram e a possibilidade de dar visibilidade aos aspectos teóricos, cujas hipóteses levantamos no início deste trabalho: de uma maneira geral, queremos romper com a dicotomia entre fala e escrita e apostamos na relação de uma concepção semiológica, heterogênea e dialética, de um *continuum* dialético entre ambas, para sustentar esta hipótese.

O capítulo 6 é dedicado à retomada das considerações em torno das questões levantadas e às conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 1: A AFASIA E A ESCRITA

Como já vimos, não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais. E neste constituir-se dos sujeitos há uma ação da própria linguagem [...]: nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos (Geraldí, 1997: 51).

A escrita é uma construção que se processa na interação, portanto, é um trabalho de muitos. O seu sentido só será apreendido à medida que o manifestarmos, que escrevermos, que compreendermos seus usos, seus valores e seu papel de mediadora das interações sociais e culturais. Embora a escrita classicamente se caracterize como um processo de interlocução à distância, exigindo, por esse motivo, uma maior explicitação daquilo que é comunicado, suas diferenças com a oralidade mostram-se como manifestações ou possibilidades de uma mesma língua: talvez o principal diferencial sejam as condições de produção em que se dêem (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução). Tais condições não são *a priori* condições específicas da linguagem oral ou da escrita. No entanto, diante da consideração de que na atividade escrita há uma construção imaginária a respeito do interlocutor final do texto (o leitor), há, em geral, uma diferença entre elas que é imposta por esta imagem.

Assim, na oralidade, há uma troca imediata de turnos, uma sobreposição de vozes, uma interlocução em tempo real que se dá entre muitos sujeitos fisicamente presentes à cena enunciativa. Na escrita, isto nem sempre acontece, embora, nas atuais salas de bate-papo veiculadas pela *Internet*, tal cena quase se repita (a interlocução se dá em tempo real e os interlocutores estão presentes à cena, embora apenas suas escritas “apareçam”). Há, sobre esse assunto, pesquisas que apontam para uma linguagem que, sendo escrita, apresentam uma característica muito mais de

oralidade do que de linguagem escrita. Nesta tese salientamos uma escrita mais convencional, mesmo que venha a ser divulgada em meio eletrônico.

A visão da escrita como trabalho, evidenciada pela necessidade de análise lingüística e reescrita de um texto — retextualização ou, ainda, refacção —, na presença ativa de um interlocutor, permite ao locutor tomar o seu dizer como objeto de atenção e análise em função de um leitor real ou imaginário, e construir sentidos. Sob esta perspectiva, podemos pensar que tal prática pode apontar para a percepção da relação entre linguagem escrita e oral.

Para analisar os processos de refacção textual dos sujeitos afásicos discutindo essa relação (o *continuum* oralidade-escrita), optamos pelo quadro teórico de uma Neurolingüística discursivamente orientada. Tal escolha se justifica pelo fato de que acreditamos que a afasia é uma questão essencialmente discursiva, não redutível, isoladamente, aos recursos da língua, isto é, à língua. Como pondera Morato (2001), a afasia “envolve o funcionamento da linguagem e os processos cognitivos de alguma maneira a ela associados, envolve, dessa maneira, as práticas lingüísticas e discursivas que caracterizam as rotinas significativas humanas” (pp. 154/155).

Para realizar as reflexões em torno das questões sobre a linguagem escrita de sujeitos afásicos e, com isso, contribuir para os estudos neurolingüísticos, escolhemos trabalhar com um *corpus* de refacções escritas construídas a partir da proposta de escrita de um texto do gênero que pode ser caracterizado como relato de vida. Isso significa entender que, no âmbito da Neurolingüística que se dedica aos estudos da linguagem patológica, é possível participar de uma construção teórica pela particularidade dos dados investigados. A visibilidade dos dados de linguagem de afásicos torna possível refletir e aprofundar os conhecimentos sobre a teorização lingüística a respeito da linguagem escrita. Isso porque salienta a reflexão dos sujeitos sobre a linguagem, indicando algum tipo de consciência do sujeito sobre a língua, fato que parece revelar-se mais claramente que o processo “normal” já que as produções acontecem de maneira mais lentificada.

A questão central neste trabalho é a de que fala e escrita, não sendo elementos homólogos ou dicotômicos, colocam em questão um *continuum* que pressupõe uma ocorrência, muitas vezes simultânea e solidária, constitutiva de ambas nas práticas

discursivas. Enfraquecidas as idéias de homologia ou de dicotomia, a relação de isomorfia apenas parcial entre fala e escrita, entre outros aspectos, redimensiona a discussão sobre o *continuum* de forma dinâmica, dialética e mutuamente recíproca.

Ao se considerar que fala e escrita estão num *continuum* estabelecido dialogicamente nas atividades humanas, pode-se compreender por que o sujeito afásico, muitas vezes utiliza-se da fala para organizar a escrita e, em outros momentos, vale-se do processo inverso: usa a escrita como *prompting*⁵ para sua fala, a escrita no “lugar” da fala. Tal compreensão pode mudar o desempenho do sujeito em sua escrita. Afinal, nesse sentido é que podemos pensar que oralidade e escrita são duas formas de ler, de perceber o mundo, como afirma Marcuschi (2001).

De todo modo, é preciso ainda que as pesquisas neurolingüísticas abranjam categorias que são próprias aos movimentos enunciativo-discursivos, como apontou Santana (1999): “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 histórico-culturais da sociedade escrita e sua ação sobre a oralidade – atividades que são, elas mesmas, práticas cotidianas, atividades languageiras”.

Dentre as atividades lingüístico-discursivas estudadas no campo da Neurolingüística, os processos de refacção, como atividades epilingüísticas, podem ser entendidos como um movimento de “tomada de posição” frente ao objeto lingüístico que pode modificar o que se pensa sobre a relação entre escrita e oralidade.

Falar de refacção textual é falar de textualidade, condições de produção, de operações que o sujeito faz sobre a língua/linguagem; é falar de condições de processos “meta” (lingüísticos, pragmáticos, discursivos) inseridos nas práticas lingüísticas. Diante da polêmica que o assunto da relação entre metalinguagem e afasia gera, podemos levantar várias questões e, dentre estas, se afasia é um problema de

⁵ 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. Em relação à escrita, esta pista oral busca auxiliar o escrevente no acesso à palavra que ele pretende escrever. Já o “prompting escrito” corresponde à pista escrita dada ao falante que funciona tanto para a fala como para a escrita, como a pista articulatória faz com a fala.

metalinguagem ou de dificuldades com operações metalingüísticas⁶, ou, ainda mais do que isso, se há metalinguagem separada da linguagem.

Segundo Morato (1999), os processos “meta” dizem respeito a uma reflexividade pragmático-discursiva e não apenas lingüística ou cognitiva. Isso nos leva a pensar que a reflexividade enunciativa serve para colocar em cena as relações das quais a linguagem se investe e ancorar os processos de significação, lingüísticos e não-lingüísticos, afetados pela afasia, especialmente em relação à linguagem escrita, na qual a reflexividade, no processo de refacção, parece ser ainda maior.

Pensando nas reflexões sobre o texto constituído de atividades epilingüísticas, como as presentes nos processos interacionais, que tomam os próprios recursos expressivos como objeto, concordamos com Geraldi (1991) quando ele afirma que:

É a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção de sentidos ‘aqui e agora’ e para isso temos como ‘material’ para este trabalho a língua que ‘resultou’ dos trabalhos anteriores (p. 11).

1.1 Afasia e escrita – aspectos neurolingüísticos e neuropsicológicos

Os dados que temos a respeito da relação entre oralidade e escrita nas afasias ainda são poucos. Em razão disso, Santana (1999) faz, em sua dissertação de mestrado, uma reflexão sobre a escrita no âmbito da Afasiologia.

⁶ Sem pretender simplificar uma discussão epistemológica certamente complexa, chamamos apenas a atenção para o fato de que a questão da metalinguagem é importante para a Afasiologia desde Jakobson (1980/1988): a metalinguagem, para ele, é um aspecto da linguagem que trata do próprio código verbal. É um nível de linguagem que utiliza o mesmo material verbal do que ele chama de “linguagem objeto” (que trata de questões acerca da linguagem como tal). Ele diz ainda que, como “*el Jourdain de Molière, que usaba la prosa sin saber que era prosa, practicamos la metalengua sin darnos cuenta del carácter metalingüístico de nuestras actividades verbales.*” (p.86). Jakobson afirma que o uso constante de comunicações metalingüísticas dentro do *corpus* efetivo de toda língua oferece um fundamento para a descrição e análise de significados léxicos e gramaticais e que a metalinguagem é um fator vital de todo desenvolvimento verbal. Em suas palavras: “*La interpretación de un signo lingüístico por medio de otros signos, homogéneos bajo algún respecto, de la misma lengua es una operación metalingüística que desempeña un papel esencial en el aprendizaje infantil de la lengua.*” (p.90 – 91).

Essa autora realiza uma análise da posição teórica tradicional nessas áreas e conclui que se podem distinguir duas correntes: 1) linguagem escrita e oral são dois processos diferenciados e, portanto, podem ocorrer distúrbios isolados ou específicos de leitura e escrita (alexia pura e agrafia pura, por exemplo); 2) linguagem oral e linguagem escrita fazem parte de um mesmo mecanismo lingüístico-cognitivo e, portanto, a existência de um distúrbio isolado torna-se questionável. Essa última constatação é defendida, por exemplo, por Marcie (1977), autor que também se dedica a estudos sobre afasia, segundo o qual as mudanças de concepção em relação ao vínculo oralidade/escrita/lesão cerebral de fato não ocorrem. Para este autor a distinção entre linguagem escrita e oral é atribuída por uma supremacia da primeira em relação à segunda.

Na literatura da área pesquisada neste estudo, em especial nos periódicos norte americanos, no período de 1998 a 2003, constatamos uma tendência para a distinção entre linguagem oral e escrita afetadas nos quadros afásicos, sendo estas apresentadas sempre em correlação à área cerebral lesionada, e nunca em relação às práticas significativas contextualizadas. Muitos dos dados encontrados nestes periódicos da área (*Brain and Language*, *Aphasiology*, e *Brain and Cognition*, por exemplo) dizem respeito à escrita dos afásicos como dislexia profunda, alexia ou agrafia. Em nenhum deles encontramos um artigo sequer a respeito de refacção textual escrita realizada por sujeitos afásicos (considerando-se tal atividade como um processo de retomada, de significação, de reflexão sobre a língua). A escrita, como a fala, é tida como um projeto individual, isolado, dos sujeitos, que a administram em função de seus estados cognitivos.

Na revista "*Aphasiology*", os textos encontrados referem-se a trabalhos que verificam a funcionalidade de diferentes técnicas de terapia com leitura e escrita com afásicos e disléxicos, em diferentes graus e a aplicação de protocolos de avaliação de linguagem (oral e escrita) (Lecours, 1999; Beeson, 1999; Lapointe; Katz; Braden, 1999; Armstrong; Macdonald, 2000; Beeson; Rewega; Vails; Rapcsak, 2000; Murray; Karcher, 2000; Jackson-Waite And Pring, 2003).

No periódico "*Brain and Language*", tais aspectos se repetem: entre 1997 e 2000 foram encontrados vinte e sete artigos sobre os mesmos temas referidos nos textos do

periódico *“Aphasiology”*. Apenas em 2003 encontramos um artigo que trata muito superficialmente do pioneirismo de Marcé (1856) no tratamento da fala e da escrita em relação, assunto que poderíamos dizer que se aproxima mais do tema desta tese.

Nos estudos de orientação europeia, encontramos textos, especialmente franco-suíços, que investigam os processos de refacção textual escrita. No entanto, não observamos nenhuma referência a essa atividade relacionada à linguagem patológica.

Diante destes achados, é possível afirmar que os estudos norte-americanos tendem a apontar ou discutir algum aspecto específico de uma alteração de escrita de sujeitos com lesão cerebral ou alguma forma de reabilitação (em geral desenvolvidos a partir de modelos diretivos com procedimentos de validação de determinadas técnicas), salientando a localização da lesão como fundamental em relação aos resultados obtidos em termos de produção de escrita, e sempre privilegiando o “erro”, a falta ou a falha de algum elemento.

Este fato também foi constatado por Santana (1999), especialmente quando ela se refere à sintomatologia das afasias. Ela afirma que há alteração da linguagem escrita em quase toda semiologia das afasias e que isso leva os autores a falarem não apenas em dissociação, mas também em “paralelismo” (o que, no fundo, significa manter a dicotomia oral-escrita). “O fato é que um sintoma, ou 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”. (p.41)

Santana ressalta ainda que, no início, *no* “campo de estudos afasiológicos, a linguagem escrita era vista, assim como a linguagem oral, como um problema de linguagem interna” (*op. cit.*: 27). Sobre a relação entre linguagem interna e linguagem escrita, a autora se coloca solidária ao pensamento de Vygotsky e Bakhtin, admitindo que a linguagem interna deriva da origem social da linguagem, estando marcada por um exterior discursivo dialógico e histórico. Com isso, ela, de certa forma, deixa de “psicologizar” os procedimentos metalingüísticos relacionados com a linguagem escrita (a atividade metalingüística por excelência, como querem muitos autores, como Olson (1995), por exemplo).

Desde o início dos estudos afasiológicos a escrita tem sido vista como uma linguagem completamente à parte da oralidade. Isso pode ser observado na literatura neuropsicológica em que se encontram várias terminologias e descrições do problema de leitura (Barbizet & Duizabo, 1985; Hécaen & Albert, 1986; Parente, 1995), como: *Alexia literal* (a percepção de grafemas está preservada; no entanto, a diferenciação visual de seus signos está interrompida); *Alexia verbal ou alexia sem agrafia*: (os sujeitos podem reconhecer letras isoladamente mas não podem compreender palavras); *Alexia agnósica*: (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), *Alexia para sentenças* (habilidade para ler palavras está preservada, assim como a habilidade para ler números); *Dislexia de superfície* (preservação da capacidade de leitura de neologismos e palavras regulares mas há falhas nas irregulares), *Dislexia fonológica* (neste caso, o sujeito apresenta boa leitura para palavras ditas reais mas haveria uma dificuldade importante na leitura de não-palavras) *Dislexia de leitura letra-por-letra*: (extrema lentidão na leitura e pelo efeito de extensão da palavra. O sujeito parece só reconhecer uma palavra após o reconhecimento individual de cada letra), dentre outras.

Ainda nessa literatura, quanto às alterações da expressão escrita (em contrapartida à leitura) encontramos a descrição das alterações de linguagem escrita como na linguagem oral: *agrafia* (manifestação escrita das alterações afásicas na linguagem oral), *redução de linguagem e agramatismo*, *jargão*, *parafasias*, *dissintaxia*, *disortografia*.

Vale ressaltar que na descrição feita por esta literatura em cada quadro afásico aparecem uma ou outra característica da linguagem escrita (sempre descrita pelo déficit): *afasia motora* (de Broca) – alteração de linguagem escrita (compreensão de leitura melhor, mas não lê nem escreve bem); *afasia transcortical motora* (afasia dinâmica): linguagem escrita reduzida; *afasia sensorial ou acústico-gnósico* (de Wernicke): não descreve alteração específica na escrita; *afasia sensorial* (alexia – agrafia de Déjerine): leitura em voz alta alterada e alterações na escrita; *afasia transcortical sensorial* (afasia semântica ou afasia amnésica/anômica): alterações na leitura e na escrita, compreensão normal (ou quase); *afasia de condução* (afasia

transcortical motora): linguagem escrita melhor, embora rica em parafasias, compreensão pouco perturbada; *afasia global* (todos os déficits).

Levando em conta os aspectos acima apresentados, concordamos com Santana (*op.cit.*) quando ela ressalta que, nas afasias, ocorrem tanto alterações de linguagem oral quanto de escrita, justamente por serem estas modalidades relacionadas entre si. Considerar este fato significa entender a ocorrência de mudanças tanto na relação entre a oralidade e a escrita, como na relação do próprio sujeito com a linguagem em geral: “a afasia, dessa forma, acaba por explicitar as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de uma linguagem e outra”. (Santana, 1999:144)

Tendo constatado: (1) que apesar da predominância dos estudos em Neurolingüística sobre a linguagem oral (como afirmou Santana, *op.cit.*), linguagem oral e linguagem escrita encontram-se em relação de mútua constitutividade; (2) a importância das interações nas considerações e análises dos processos lingüístico-cognitivos (entre eles a refacção) e (3) o estatuto das atividades epilingüísticas no contexto dos estudos neurolingüísticos, apresentamos a seguir algumas referências sobre aspectos neurocognitivos e neuropsicológicos envolvidos nestes processos para dar subsídios cognitivos a estas constatações. Faremos isso em quatro sub-itens, de acordo com os pressupostos de que:

- (1) o cérebro funciona como um Sistema Integrado em que não há funções determinadas *a priori*, mas que as condições biológicas dos seres humanos desenvolvem-se a partir de condições sociais e culturais no meio em que se inserem;
- (2): a linguagem é um processo cognitivo superior mediador de outras funções e atividades cognitivas;
- (3) os processos interacionais são constitutivos das relações de linguagem;
- (4) a refacção textual escrita evidencia a relação do sujeito com sua linguagem, com sua condição de sujeito e, portanto, com sua relação com processos psicossociais.

1.1.1 O Sistema Funcional Complexo (SFC)

Como aporte teórico, as idéias de Luria (1984) a respeito do Sistema Funcional Complexo (termo emprestado de Anokhin, 1935) são fundamentais para a compreensão de que não há funções corticais determinadas *a priori* por uma localização cerebral. Ou seja, esse respeitado neuropsicólogo apresenta várias descrições e funções atribuídas a determinadas regiões cerebrais, para contrapor-se ao localizacionismo. Suas pesquisas foram bastante profícuas em relação às atividades cerebrais e às funções cognitivas. Tais estudos foram decorrentes das descobertas de Paul Broca e Wernicke, que determinaram diversas localizações diretas de funções em zonas circunscritas do córtex cerebral (dentre estes, o “centro para a escrita” foi definido como a parte posterior do giro frontal médio esquerdo) e das pesquisas de outros estudiosos da área que se opuseram a estes “localizacionistas estreitos”. Luria (*op.cit.*) lembra, a propósito, que “Hughlings Jackson aventou a hipótese de que a organização cerebral dos processos mentais complexos deveria ser abordada do ponto de vista do nível da construção de tais processos, em vez de o ser do ponto de vista de sua localização em áreas particulares do cérebro”. (p.10). No entanto, segundo Luria (*op.cit.*), a hipótese de Jackson só se desenvolveu 50 anos depois, quando Monakow (1914), Head (1926) e Goldstein (1927; 1944; 1948) chamaram a atenção para o caráter complexo da atividade mental humana. Eles postularam “que fenômenos complexos de ‘semântica’ ou ‘comportamento categórico’ são o resultado da atividade de todo o cérebro, em vez de serem produto do funcionamento de áreas locais do córtex cerebral” (*op.cit.*, p.11).

Luria (*op.cit.*), então, afirma que “nenhum dos processos mentais tais como percepção e memorização, gnosias e praxias, fala e pensamento, escrita e leitura e aritmética, pode ser encarado como representando uma ‘faculdade’ isolada ou mesmo indivisível, que seria a ‘função’ direta de um grupo celular limitado ou seria ‘localizada’ em uma área particular do cérebro”. (p.15). Essas afirmações são particularmente interessantes para os que defendem a idéia de que não há um centro cerebral específico para a escrita, mas que linguagem oral e escrita ocorrem muitas vezes de

maneira simultânea e constitutiva uma da outra, assim como outros processos cognitivos.

A respeito deste assunto, Damasceno (2003), com base nos estudos realizados por Luria, Vygotsky, Piaget, dentre outros, discorre sobre o desenvolvimento das funções corticais superiores (que Luria chamou de processos mentais). Ele afirma que:

A base psicofisiológica dessas funções e de todo ato mental é o “sistema funcional complexo” (SFC) ou “rede neurofuncional”, que se constitui de um conjunto dinâmico de regiões cerebrais interconexas, cada uma delas contribuindo com operações básicas para o funcionamento do sistema como um todo. [...] De acordo com este conceito, apenas certas operações ou mecanismos básicos podem ser localizados em determinadas regiões cerebrais, não as próprias funções psíquicas superiores; e apenas os objetivos ou resultados finais da atividade permanecem constantes, devendo variar seus mecanismos ou operações básicas na medida em que se realizam (p.1).

Entendendo que o cérebro funciona como um sistema integrado, Luria discorre sobre as diferentes funções das zonas corticais primárias, secundárias e terciárias. Sobre esta forma de funcionamento, Damasceno (*op.cit.*) afirma que uma importante característica do desenvolvimento destas zonas é:

o estabelecimento de uma hierarquia funcional entre elas, de tal modo que a especificidade modal decresce à medida que se vai das zonas primárias às secundárias e terciárias, ou seja, os neurônios de determinada zona primária respondem apenas a uma modalidade de estímulos (p. ex., visuais), enquanto os neurônios da zona secundária e principalmente da terciária respondem a estímulos de tipos cada vez mais variados (táteis, auditivos, etc.). [...] Das zonas de projeção (primárias) às zonas de associação (secundárias e terciárias), os campos receptivos dos neurônios vão se tornando cada vez maiores (mais abrangentes) e as propriedades dos sinais processados, cada vez mais complexas, permitindo sínteses cada vez mais abstratas (p.8).

Damasceno (*op.cit.*) afirma ainda que, nos adultos em que as funções cognitivas já estão formadas (as zonas corticais terciárias foram as últimas a “amadurecerem”), “essas zonas corticais superiores já assumiram o papel dominante e passam a controlar o funcionamento das zonas secundárias e primárias a elas subordinadas” (p.8).

A partir destas considerações é que entender o funcionamento das zonas terciárias mostra-se importante para nosso enfoque, já que as lesões sofridas pelos três sujeitos investigados ocorreram nesta área cerebral. MG teve um Acidente Vascular Cerebral (doravante: AVC) que atingiu a região têmporo-parietal à esquerda e NS e JM tiveram um AVC isquêmico na região fronto-temporal esquerda. Embora os três tenham apresentado, como conseqüências destes AVCs, afasias de predomínio expressivo, cada um deles as manifestou com características bastante diversas. Devemos considerar também que, embora a região atingida, no caso dos três sujeitos, tenha sido relativamente próxima, não há uma identificação nas conseqüências lingüísticas apresentadas pelos três, o que reforça a tese de que há outros fatores, que não apenas os biológicos, que interferem na constituição e no funcionamento da linguagem.

O próprio Luria já afirmara que uma lesão cerebral local não leva à “perda” direta de uma condição mental particular, como sustentavam os adeptos do “localizacionismo estreito”. Observa-se também em suas reflexões sobre os transtornos na linguagem e demais funções cognitivas que as explicações em relação às alterações de linguagem escrita parecem sempre estar acopladas à descrição de alterações da linguagem oral. Ele nos descreve, por exemplo, uma afasia motora eferente, que é decorrente de uma lesão nas zonas inferiores da área pré-motora esquerda:

Distúrbios desse tipo são encontrados não apenas na linguagem falada de pacientes com lesões das zonas inferiores da região pré-motora esquerda, mas também de sua escrita, na qual a ordem dos elementos se perde e a transição suave de um componente de uma palavra para outro, bem como a retenção da seqüência requerida, são impossíveis, e na qual a perseverança patológica de uma palavra uma vez escrita é evidente, de sorte que esses pacientes não conseguem escrever corretamente. (*op.cit*, p.159).

Nas palavras de Luria, podemos observar que há ainda uma tendência a descrever funções, fazendo corresponder uma ocorrência em uma determinada modalidade de linguagem a outra, como se essas não se relacionassem às práticas de linguagem, ao funcionamento da mesma. Tal posição seria contrária a uma idéia de linguagem que tem como característica a heterogeneidade, ou seja, a possibilidade de

ocorrer em situações e condições de produções distintas, de maneiras diferentes em sujeitos diferentes.

No entanto, mesmo Luria, apesar da tendência apontada acima, reconhece o papel das ações sociais como importante na constituição da linguagem e de outros processos cognitivos, especialmente na fase de aquisição. Ao definir a atenção voluntária, toma como referência os trabalhos de Vygotsky para dizer que esta não é de origem biológica, mas sim um ato social. Neste sentido, pode ser interpretada como produto, não da maturação biológica do organismo, mas de atividades exercidas pela criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva.

É sobre o papel da qualidade das interações humanas no desenvolvimento da linguagem, idéia defendida especialmente por Vygotsky, que discorreremos no próximo item.

1.1.2 O papel mediador da linguagem no desenvolvimento sócio-cognitivo

Os trabalhos de Vygotsky (1989), principal referência da tese sobre o papel mediador da linguagem, mostram-se relevantes, especialmente para enfatizar a idéia de que as funções cognitivas são um produto da atividade cerebral. Para ele, esse postulado deve ser entendido à luz de uma teoria marxista da história da sociedade humana, ou seja, ele não descarta a condição biológica do ser humano, mas enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento. A partir dessa idéia, ele propõe que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.

Vygotsky (*op.cit.*) apresenta ainda a idéia de instrumento como uma materialidade que implica a atividade humana específica, isto é, a reação transformadora do homem sobre a natureza. A respeito do significado que o uso de instrumentos adquire no desenvolvimento das funções mentais superiores, Damasceno (2003) afirma que:

O instrumento é uma espécie de memória externa, que representa em sua forma os processos de trabalho empregados em sua produção e em seu uso [...]. Na forma psíquica da atividade, os objetos exteriores são

substituídos por suas imagens (representações, conceitos), e as ações práticas, por ações mentais, que têm formas abstratas, generalizadas, automatizada; estrutura condensada, abreviada; e natureza sígnica, sejam signos verbais ou não-verbais, conscientes ou inconscientes.

A forma organísmica da atividade é representada pelo sistema funcional cerebral (que a planeja, coordena, monitoriza e corrige, por meio de códigos neurais), em conexão com todas as outras partes do corpo que dela participam (p.14).

A respeito do significado do uso de instrumentos, Cole e Scribner⁷ afirmam que Vygotsky estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Eles afirmam:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. (p.8)

Vygotsky (*op.cit.*) trata da noção de internalização da linguagem e de formas culturais de comportamento para explicar o caráter constitutivo da linguagem em relação ao conhecimento, para formular a idéia sobre a **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP). Com seus estudos ele procura explicar que qualquer situação de aprendizado tem sempre uma história prévia relacionada desde o primeiro dia de vida da criança. Em suas palavras, a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, *op.cit.*, p.97)

⁷ Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Michel Cole e Sylvia Scribner foram os organizadores da edição americana (na qual foi baseada a tradução para o português na edição brasileira): *Mind in Society – the development of higher psychological processes*, e Cole e Scribner são responsáveis pela introdução deste livro.

Esta definição de ZDP nos ajuda a compreender a idéia de desenvolvimento conjunto, colaborativo que se salienta no trabalho de e com linguagem realizado pelos afásicos. Nas palavras de Vygotsky (*op.cit.*):

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança. (p.101).

Sobre a aquisição da linguagem escrita, Vygotsky (1998) afirma, tratando a respeito do que ele chama de “pré-história da linguagem escrita”, que o estreito lugar ocupado pela escrita na prática escolar encontra uma explicação em fatores históricos pelos quais atribuíam-se ao ensino da escrita a dependência de um treinamento específico, artificial, diferentemente da oralidade, ou linguagem falada, que a criança poderia desenvolver por si mesma. Tal treinamento relegou a linguagem escrita a um segundo plano e esta foi imposta à criança, diferentemente do que ocorre com a práxis oral.

Para entender melhor o desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotsky afirma que é preciso compreendê-lo como um processo histórico, como um processo unificado de desenvolvimento. Daí buscar sua pré-história: mostrar o que leva as crianças a escreverem, os pontos importantes pelos quais passam nesse desenvolvimento e qual sua relação com o aprendizado. (p.121). Essa história, afirma ele, começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança: “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]; os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (p.121).

A idéia acima indica que, talvez, a escrita não deva ser considerada como um simbolismo de segunda ordem em relação à fala — já que os mesmos gestos que constituem os primórdios desta escrita parecem associar-se aos primórdios da fala — mas pode sê-lo em relação aos gestos. Tais fatos parecem corroborar a idéia do Sistema Funcional de Linguagem, de Luria (*op.cit.*), e de co-ocorrência entre as modalidades de linguagem (fala, escrita, gestos), que se defende no escopo desta tese.

Sobre a maneira como os gestos, os diferentes signos, adquirem significado, Vygotsky afirma que é sob o impacto de novos significados, adquiridos na manipulação de objetos (na brincadeira simbólica, por exemplo), que se modifica a estrutura corriqueira dos mesmos, ou seja, um objeto, um gesto, só adquire uma função de signo com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se independente. É isso que ele afirma acontecer com a escrita e, por isso, a considera como um simbolismo de segunda ordem.

As idéias de Vygotsky (*op.cit.*) sobre a escrita nos apontam para a necessidade de utilização desta forma de linguagem: “a escrita deve ser relevante à vida [...], deve ter um significado para as crianças e ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida” (p.133). Isso garantirá que a escrita desenvolva-se como uma forma nova e complexa de linguagem e não como um “hábito de mãos e dedos” (p.133).

Considerar a importância da relação de constitutividade entre linguagem e cognição, atribuída por Vygotsky, significa identificar, como afirma Morato (1996a) uma “possível articulação do tipo epistemológico entre seu construto teórico e uma Lingüística de orientação enunciativo-discursiva – cujos interesses se pautam pela análise lingüístico-cognitiva dos processos de significação em jogo nas diversas atividades discursivas” (p.17).

Segundo Morato (*op.cit.*), os trabalhos de Vygotsky são significativos aos estudos neurolingüísticos na medida em que eles tomam a linguagem como “a principal mediadora entre as referências do mundo social e as do biológico”. Em suas palavras:

Como mediação do real, a linguagem só pode ser apreendida como fenômeno cognitivo em termos relacionais (representacionais), já que para Vygotsky aquilo que é interno não é espelho daquilo que é externo. Ou seja, a relação do homem com a realidade, mediada pela linguagem, só pode ser pensada no domínio da interpretação (p.18).

É, então, no domínio da interpretação, que situamos os processos de refacção textual escrita como atividade humana que demanda ações reguladoras lingüísticas e cognitivas, refeitas a cada instância discursiva, que “só podem ser apreendidas numa região de indeterminação e fluidez que confere à sistematicidade do lingüístico (a

língua) e do cognitivo (as operações mentais) um equilíbrio apenas provisório e contingente, porque histórico”, como afirma Morato (*op.cit.*, p.19).

Há, no entanto, ainda outros temas relevantes para a compreensão dos processos lingüísticos investigados, especialmente contidos na relação do funcionamento cerebral/neurológico e lingüístico/social, que devem ser considerados. Ressaltamos, por exemplo, algumas reflexões de Tomasello (1999/2003) sobre aprendizagem, atividades colaborativas, evolução cultural cumulativa, sobre o “outro” como um “co-específico” intencional e evento discursivo. Tais idéias serão apresentadas no próximo item.

1.1.3 Os processos interacionais constitutivos das relações de linguagem: a idéia de cultura

A idéia de cognição cultural apresentada por Tomasello (*op.cit.*) distingue a cognição humana da cognição dos demais primatas pelo cruzamento da compreensão de três estruturas temporais distintas: tempo filogenético, tempo histórico e tempo ontogenético, numa tentativa de encontrar uma adaptação biológica para explicar o desenvolvimento cognitivo. A primeira estrutura temporal corresponde à capacidade do homem em compreender, de maneira única, seus “co-específicos”; a segunda corresponde ao momento em que, nas palavras do autor:

essa forma particular de compreensão social conduziu a formas particulares de herança cultural com artefatos materiais e simbólicos que acumulam modificações no transcurso do tempo; e a terceira, quando as crianças humanas absorvem tudo o que suas culturas têm para oferecer, desenvolvendo, nesse processo, modos únicos de representação cognitiva baseados na diversidade de perspectivas (p.283).

Para explicar suas idéias sobre o desenvolvimento da cognição humana, Tomasello (*op.cit.*) afirma que o ser humano possui uma adaptação cognitiva exclusiva e potente, porque altera, de modo fundamental, o processo de evolução cognitiva. Ele advoga que:

Esta adaptação consiste na capacidade e tendência dos indivíduos de se identificarem com co-específicos de uma maneira que lhes permite entender esses co-específicos como agentes intencionais iguais a eles mesmos, com suas próprias intenções e atenção, e, por fim, entendê-los como agentes mentais iguais a eles mesmos, com seus próprios desejos e crenças (p.282).

O autor afirma que esse modelo de compreensão alterou significativamente a natureza das interações sociais, incluindo a aprendizagem social, de tal forma que as aprendizagens acumuladas foram provocando novas modificações, geralmente incorporadas em algum artefato material ou simbólico.

Apesar de o conceito de “co-específico” de Tomasello levar-nos a pensar que o outro de que ele fala seja um outro idêntico, de maneira que a subjetividade ficaria anulada, suas idéias parecem corroborar as teses de Vygotsky, em relação à internalização da linguagem e a um desenvolvimento processual, bem como as de Luria, que chama de Sistema Funcional de Linguagem as relações que se estabelecem entre os diversos níveis de aprendizagem e desenvolvimento que vão sendo incorporados pelo organismo humano. Entender tais aspectos nos fornece subsídios para uma melhor compreensão do que acontece com a linguagem de sujeitos afásicos, especialmente em relação à recuperação de funções que parecem aparentemente perdidas com a lesão cerebral (como o entendimento de sentidos figurados ou a possibilidade de análise de um texto escrito), e para compreender o significado da participação destes sujeitos em atividades sociais variadas, como as desenvolvidas no CCA.

Essas condições de convívio social, nas quais as práticas de linguagem podem configurar-se de diferentes maneiras na relação com diferentes sujeitos, provocam a emergência de novas maneiras de significar as produções de linguagem, mesmo que “patológicas”, no caso dos afásicos investigados. Com isso, novas condições neurológicas, já que consideramos o funcionamento cerebral em sistema, podem ser “postas em uso”, o que evidenciaria, em certa medida, a plasticidade cerebral.

Também a possibilidade de reflexão sobre a língua em suas diferentes modalidades, colocada em prática nas discussões em grupo com esses sujeitos, em pares, em ambientes sociais diferenciados, com o uso de diferentes artefatos sócio-

culturais, promove novos aprendizados, mesmo que pela retomada de antigos aprendizados (já que apostamos que a afasia não meramente promove perda, mas modificação). Sem abordar especificamente a linguagem patológica, Tomasello (1999/2003), trata da transformação da cognição, em âmbito cultural, mas que podemos, inserindo nosso sujeito nessa condição de ser cultural, estender aos questionamentos acima. Em suas palavras:

Coisas como comunicação, cooperação e aprendizagem social não são diferentes módulos ou domínios de conhecimento, mas diferentes domínios de atividade, cada um dos quais profundamente transformado por uma nova maneira de compreender os co-específicos, ou seja, uma nova forma de cognição social. A questão é que a nova forma de cognição social teria profundos efeitos sempre que os indivíduos interagissem entre si – durante o tempo histórico, transformando coisas sociais em coisas culturais, e durante o tempo ontogenético, transformando habilidades de cognição primata e representação cognitiva em habilidades exclusivamente humanas de aprendizagem cultural e representação cognitiva em perspectiva. (pp.186/187).

Creemos, então, que as preocupações teóricas que problematizam a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, entendendo-a como uma outra possibilidade de interação entre sujeitos de linguagem, não apenas se justificam, como permitem apreender um movimento de reconstrução da relação do sujeito cérebro-lesado com sua linguagem (patológica) e, com isso, questionar posições teóricas que parecem cristalizadas no campo da Lingüística. Isto foi postulado por Morato (1996a) da seguinte maneira:

A Neurolingüística, a partir dos estudos recentes [...] consagrados aos processos interacionais da linguagem, às relações entre os processos cognitivos e a linguagem e ao papel desta perante o desenvolvimento cognitivo, ao estudo lingüístico das condições de produção dos enunciados ou à descrição das práticas de linguagem, deixa de ser o estudo meramente descritivo que vincula as zonas anatômicas do cérebro com as modalidades da linguagem patológica para ganhar um novo estatuto: o de um campo cuja condição híbrida pode proporcionar aos investigadores formulações teóricas que buscam prover a Lingüística de condições de manter discurso e cognição num quadro relacional (p.16).

A partir das considerações feitas neste capítulo, acreditamos ser possível estendê-las àquelas especificamente relacionadas ao processo de refacção textual escrita, o qual entendemos como uma atividade de linguagem escrita que coloca os sujeitos em relação com suas condições de sujeito de linguagem – linguagem internalizada, externalizada, mediada e mediadora, oralizada, gestualizada, escrita. Entendida dessa maneira, o contexto em que ocorre é fundamental e também constitutivo, bem como os processos interacionais que a permeiam. Tais aspectos serão melhor discutidos no capítulo 3.

CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO LINGUAGEM ORAL / LINGUAGEM ESCRITA

Este capítulo é dedicado à discussão sobre a relação oralidade/escrita, já que, em muitos dos processos de refacção textual escrita, a oralidade faz-se presente de maneira significativa. Isso ocorre principalmente nos casos em que o escrevente está no início do processo de escrita, ou então se vê diante de algum problema a ser resolvido no texto, o que o faz deter-se um pouco mais de tempo diante dele. Neste momento, sua atividade de reflexão parece ser maior e antes que proceda à refacção em si, ele necessita, enquanto leitor de seu próprio texto, trazê-lo para a oralidade, enunciá-lo efetivamente, para que então consiga descobrir a melhor maneira de reformulá-lo. Com os afásicos este tipo de atitude é constante, como os momentos em que se utiliza da fala como um *prompting* para sua escrita, ou vice-versa, e nos dá indícios de que as duas maneiras de expressão são muito importantes, como a possibilidade da linguagem escrita de contribuir para a reorganização da oralidade.

Ou seja, os processos de refacção textual escrita colocam em evidência a relação oralidade/letramento, assunto que será abordado no primeiro item deste capítulo através da retomada de concepções históricas e perspectivas diferentes sob as quais essa relação tem sido investigada; no item 2.2 será apresentada, com maior especificidade, a perspectiva adotada neste trabalho, a enunciativo-discursiva; no item 2.3 trataremos da questão do letramento; e no item 2.4 discutiremos brevemente a escolha do gênero discursivo “relato de vida” como material de investigação desta tese.

2.1. Sobre as relações entre escrita e oralidade

Os estudos sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral serão focalizados a partir das seguintes ponderações:

- (1) considerar linguagem oral e linguagem escrita em relação de *continuum* significa não identificar de maneira direta ou excludente essas duas modalidades de linguagem;

(2) a escrita é multimodal e heterogênea;

(3) a linguagem patológica é um lugar de visibilidade destas questões, especialmente por mostrar a heterogeneidade da linguagem e

(4) o papel de processos pragmáticos e culturais é fundamental na compreensão destas relações.

Marcuschi (1994, 1995, 2000, 2001a, 2002, 2003) e Koch (1998a, 1998b, 2001, 2002, entre outros) têm dado várias contribuições aos estudos sobre a linguagem escrita (*continuum* fala e escrita, relação letramento/oralidade, gêneros textuais escritos, processos de retextualização, entre outros), especialmente no campo da Lingüística Textual, no qual a visão de texto é a de que este não é dado *a priori*, mas se constrói na interação, através da linguagem, concepção com a qual concordamos. Nesse contexto, Koch (1998a) se refere à questão da relação entre fala e escrita como duas modalidades do uso da língua, ainda que seja utilizado o mesmo sistema lingüístico, não significando, contudo, que devam ser vistas de forma dicotômica, distinta, estanque, como era comum há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje.

Marcuschi (2001a) procede a uma revisão histórica sobre os conceitos e mitos em torno da relação fala/oralidade e escrita/letramento bastante esclarecedora da qual passamos a destacar os aspectos mais relevantes. Com esta revisão o autor demonstra que houve mais do que uma mudança de perspectiva na visão desta relação, mas a “construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (p.15). A partir daí ele sugere que se opte pela utilização dos termos oralidade e letramento, em detrimento de fala e escrita, que, como afirma, são o contraponto formal destas duas práticas.

Marcuschi afirma que esta mudança de visão aconteceu a partir dos anos 1980 em reação à visão dicotômica da relação entre oralidade e escrita, na qual se atribuía uma supremacia cognitiva à escrita, como o queriam Ong (1998) ou Olson e Torrance (1995), por exemplo. Ele nos apresenta quatro perspectivas nesta mudança.

A **primeira perspectiva** é a das **dicotomias**, que, segundo ele, é a de maior tradição entre os lingüistas, e pode ser considerada sob dois matizes diferenciados: (1) dos lingüistas como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985), Ochs (1979), representantes das dicotomias mais polarizadas de visão restrita; e (2) de autores como

Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989), que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social. Destas posições, afirma Marcuschi, é que se conhece as dicotomias tradicionais que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos. A respeito das mesmas, ele comenta que são fruto de uma observação empírica de uso da língua e não de características de textos produzidos.

Uma **segunda visão** apresentada pelo autor inclui autores que desenvolvem uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento, a partir de uma análise de cunho cognitivo, antropológico ou social. Ele denomina esta visão como uma **perspectiva epistemológica de visão culturalista**, que é defendida por Ong (1982), Goody (1977), Scribner (1997) e os primeiros trabalhos de Olson (1977), entre outros interessados em identificar as mudanças operadas nas sociedades em que se introduziu o sistema da escrita. Para estes autores, a escrita representa uma maior capacidade cognitiva dos indivíduos e, conseqüentemente, uma evolução nos processos do pensamento em geral que envolvem as relações entre fala e a escrita.

Biber (1988 *apud* Marcuschi, 2001a), vê criticamente a visão culturalista, mas reconhece que a introdução da escrita no mundo foi um feito notável e correspondeu à transição do “mito” para a “história”.

Nesta segunda visão, então, enquadra-se a posição de Havelock (1995), que defende uma primazia, não da escrita, mas da oralidade. Ele afirma que a relação entre elas (oralidade e escrita) tem um caráter histórico, já que as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral, e um caráter contemporâneo, em que a tentativa de compreender o significado da cultura escrita está superposta à oralidade como uma situação que governa as atividades normais da vida cotidiana.

Havelock (*op.cit.*) sustenta a primazia da oralidade pela questão da evolução como um processo biológico. Ele afirma que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte” (p.27). Ou seja, ele assume que a atividade escrita é um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.

Acreditamos que posições como esta, em que se ressalta a artificialidade da escrita, é que podem ter levado à predominância de estudos sobre a linguagem oral, também no campo das afasias. Por outro lado, há outros autores, como os que se seguem, que defendem uma primazia da escrita sobre a oralidade. Nesses casos, se a hipótese levantada fosse verdadeira, deveriam predominar os trabalhos sobre a linguagem escrita. Isso, no entanto, não acontece.

Olson e Torrance (1995) também integram o grupo de pesquisadores que se enquadram na visão culturalista apresentada por Marcuschi. Eles questionam a posição de Havelock e demonstram uma preocupação com a determinação da supremacia da linguagem oral sobre a escrita, de tal forma que a segunda estaria submetida à primeira, como complementação desta, como continuidade, mas não como uma capacidade lingüística que pode ser analisada por si mesma. O que observamos é que estes autores que questionam a posição de Havelock mantêm a dicotomia fala/escrita quando afirmam que nas sociedades de cultura escrita, o discurso oral cerca e condiciona os usos do texto escrito.

A respeito do exposto acima, ao investigar sujeitos com alteração de capacidades lingüísticas que se manifestam tanto na modalidade oral quanto na escrita, este princípio de primazia fica completamente deslocado. Isso porque muitas vezes nos deparamos com uma preservação maior de uma das modalidades. A relação destas duas modalidades de linguagem está sempre presente de tal forma que é difícil saber em que momento uma termina para a outra começar (neste caso, temos uma relação em que não se percebem rupturas).

A **terceira perspectiva** é chamada por Marcuschi de **variacionista** e trata do papel da fala e da escrita sob o ponto de vista dos processos educacionais, especialmente em relação ao que seja padrão e não-padrão lingüístico nos contextos do ensino formal. Neste paradigma, afirma, verifica-se uma preocupação com regularidades e variações e não se faz uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas. Os autores que se situam nesta perspectiva são Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986). Marcuschi comenta que

O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita, [...], e assume uma posição de que fala e escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos (p.32- negrito do autor).

A **quarta** e última **tendência** apresentada por Marcuschi é a **sociointeracionista**, a qual trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. Em suas palavras:

Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. Para Street (1995:162), essa tendência em direção à análise (crítica) do discurso unida à investigação etnográfica poderia ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. (p.33)

Marcuschi percebe nesta perspectiva sociointeracionista a possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de tal forma a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos, aspectos ausentes nas perspectivas anteriores. É uma perspectiva que se orienta numa linha discursiva e interpretativa. No Brasil, seus seguidores mais representativos são, segundo ele: Preti (1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995), Urbano (2000) e outros.

Marcuschi fecha sua revisão histórica a respeito das perspectivas de estudo sobre a relação entre oralidade e escrita com as seguintes palavras:

Em conclusão a estas observações, pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos lingüísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre

essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

O curioso é que, no geral, quem se dedica aos estudos da relação entre língua falada e língua escrita, sempre trabalha o texto falado e raramente analisa a língua escrita. No entanto, suas observações são muitas vezes sob a ótica da escrita. Por outro lado, as afirmações feitas sobre a escrita fundam-se na gramática codificada e não na língua enquanto texto e discurso. Em suma, o que conhecemos não são nem as características da fala como tal nem as características da escrita; o que conhecemos são as características de um sistema normativo da língua (p. 34/35).

A citação acima é ilustrativa de uma tendência em desfazer a dicotomia entre fala e escrita, colocando estas duas modalidades da língua em um *continuum*. No entanto, a noção de aproximação entre polaridades, mesmo que não estritas e estanques, parece-nos que mantém, de alguma forma, a dicotomia como diferença e distinção. Os dados da linguagem dos afásicos, estudados nesta tese, apontam para uma posição diferente — a de que há momentos em que elas se sobrepõem — e levam-nos a refletir sobre esta visão de *continuum* entre polaridades, posição sobre a qual trataremos mais detidamente no próximo capítulo.

2.1.1 A cultura escrita e a relação oralidade/letramento

Retomando as questões apresentadas por Marcuschi no item anterior a respeito da tendência culturalista defendida por alguns autores, apresentamos mais algumas considerações por entendermos estas como relevantes no contexto deste trabalho, especialmente por concordar com a antecendência da oralidade sobre a escrita, historicamente determinada.

Illich (1995), por exemplo, propõe-se, assim como Olson e Torrance (1995), a mostrar como nas sociedades de cultura escrita o discurso oral cerca e condiciona os usos do texto escrito. Mesmo não concordando com uma idéia de supremacia da oralidade, defendida por Illich, as posições de Olson e Torrance (*op.cit.*) apontam-nos três questões importantes para a concepção da linguagem escrita como cultura escrita: (1) o *status* da linguagem escrita para a sociedade; (2) a escrita como uma especialização cognitiva e (3) a cultura escrita do ponto de vista psicológico. Essas três

formas de estudar a relação cultura/linguagem escrita parecem significativas como subsídios à reflexão sobre o lugar que ocupam os estudos sobre a escrita na Neurolingüística, especialmente para compreensão do estatuto da linguagem escrita e a importância do letramento para cada um dos sujeitos investigados.

Dentre as tendências apresentadas no campo da Neurolingüística, podemos mencionar o trabalho de Lecours e Parente (1995) sobre a representação cerebral da linguagem em adultos não-alfabetizados, no qual os autores atribuem maior capacidade cognitiva à escrita. Eles consideram que, na maioria das pessoas, o aprendizado da linguagem escrita exerce uma certa influência sobre o hemisfério esquerdo do cérebro. Esta consideração baseia-se na observação de diferenças na capacidade de nomear entre não-alfabetizados com o hemisfério direito do cérebro comprometido e não-alfabetizados neurologicamente saudáveis. Seus resultados procuram confirmar a tese de que o predomínio do hemisfério esquerdo em termos da produção da língua pode ser menos restrito entre os não-alfabetizados que entre os alfabetizados.

Mesmo pressupondo uma relação entre linguagem oral e escrita quando se referem a não-alfabetizados, o que chama a atenção sobre as afirmações de Lecours e Parente (*op.cit.*) é que esta relação não mostra linguagem oral e linguagem escrita como modalidades que se relacionam, muito menos em relação aos processos de interação. Há uma certa descontextualização da linguagem como atividade languageira (cotidiana, como prática significativa que pressupõe interlocução), uma vez que a tratam apenas como um produto de um cérebro estimulado.

Já para Ong (1998), a cultura escrita é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). É nesse sentido que ele atribui uma condição de supremacia cognitiva à escrita, afirmando que sem ela, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações. Para ele, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita, havendo uma determinação histórico-social em torno desta relação. Em suas palavras:

O pensamento e a expressão formular orais percorrem as profundezas da consciência e do inconsciente e não desaparecem assim que alguém que a eles se habituou pega em uma caneta. [...] A mente não tem inicialmente recursos propriamente quirográficos. Rabiscam-se em uma superfície palavras que se imagina dizer em voz alta, em uma situação oral imaginável. Apenas muito gradativamente a escrita torna-se composição escrita, um tipo de discurso – poético ou não – que é construído sem uma sensação de que quem está escrevendo está realmente falando em voz alta (como os primeiros escritores podem bem ter feito ao compor) (p.35-36).

A idéia apresentada por Ong, portanto, é a de que para reter, retomar, organizar as idéias e ter o pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral. Daí a importância do ritmo e do uso de fórmulas, de expressões fixas. Tais expressões, em culturas orais primárias, cumprem algumas das finalidades da escrita em culturas quirográficas. Referindo-se aos estudos de Luria com sujeitos alfabetizados e analfabetos e à relação entre as respostas de um e outro grupo aos seus questionamentos, como forma de caracterização do pensamento, Ong (*op.cit.*) afirma que, para afetar os processos de pensamento, a escrita deve ser individualmente interiorizada.

As explicações de Ong (*op.cit.*) apontam para a necessidade de uma representação prévia de símbolos e dão indícios de que esta se dê na co-ocorrência entre fatos orais e gráficos. Entendendo dessa maneira, não podemos dizer que haja uma prevalência de uma modalidade sobre a outra.

As reflexões apresentadas até aqui sobre a relação fala/oralidade e escrita/letramento, considerando-se os aspectos culturais envolvidos nas práticas sociais com linguagem, levam-nos aos seguintes questionamentos:

- (1) Será que basta que qualquer sujeito seja exposto a uma cultura escrita para que fique “contaminado” pelas características da mesma, interiorizando-as?
- (2) O que ocorre com os sujeitos afásicos que perdem, de certa forma, suas condições de expressão e compreensão pela escrita?⁸

⁸A princípio, pensar nestes questionamentos encaminhou-nos para reflexões sobre “preconceito lingüístico” que, embora não seja assunto desta tese, não pode passar despercebido, já que na linguagem patológica há uma carga bastante intensa deste tipo de preconceito (que vem, é claro, junto com a carga sócio-cultural dos grupos a que pertencem os afásicos). Bagno (1999) e Lopes da Silva & Moura (2000) nos apresentam em suas obras discussões interessantes sobre este tema, especialmente sobre quanto o preconceito lingüístico remete a uma condição sócio-cultural.

Em relação à primeira pergunta, especificamente, podemos encontrar a resposta nos estudos sobre letramento desenvolvidos por Rojo, Kleiman e Signorini, entre outros. Segundo essas autoras, podemos falar em níveis de letramento diferentes, e qualquer sujeito exposto a uma cultura escrita ficaria, sim, “contaminado” por ela, de maneira diferente do que ocorre com sujeitos de sociedades ágrafas.

No rastro da definição de letramento, que será apresentada em item subsequente, é possível responder à segunda questão ao postularmos o que seria uma **quinta perspectiva** sobre a relação oralidade/escrita: uma **perspectiva enunciativo-discursiva** em que se consideram:

- (1) os hibridismos da escrita (Signorini, 2001);
- (2) a heterogeneidade da escrita (Corrêa, 2001, 2004);
- (3) as práticas de letramento, nas quais, como afirma Rojo (2001), a escrita e o escrito são categorias diferentes; e
- (4) o estudo da linguagem escrita a partir da concepção de gêneros discursivos.

Nesta perspectiva, que toma como base as teorias da enunciação e as do discurso, referimo-nos a autores, entre outros, como Bakhtin (1981, 2000), Schneuwly, Dolz e cols. (2004), Abaurre *et.al.* (2003), Chacon (1998), além de Rojo (2001), Signorini (2001) e Corrêa (2001, 2004).

2.2. A perspectiva enunciativo-discursiva

Iniciamos este item pela idéia da **heterogeneidade da escrita**, sobre a qual Corrêa (2004) afirma que o registro escrito contribui para um modo heterogêneo de enunciação. Esse autor define modo heterogêneo da escrita como:

O encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Como elementos centrais dessa concepção, considero a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. (Corrêa, *op.cit.*, p.9)

Para este autor, assumir a heterogeneidade da escrita implica considerar os mitos históricos que a precedem, as imagens que se constroem em torno destes mitos em relação ao que é realmente produzido enquanto texto escrito, num sentido discursivo. A partir desta idéia, ele constitui três eixos como lugares privilegiados de observação do processo de produção da escrita que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita:

- 1: o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese – representação termo a termo da oralidade, quando tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal;
- 2: a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado – significa considerar o processo de fixação metalingüística da escrita pelas várias instituições, sujeito portanto aos movimentos da história e da sociedade. Esse eixo corresponde às representações que o escrevente toma como ponto de partida – o que ele imagina ser um modo autônomo de representar a oralidade;
- 3: a relação que o texto do escrevente mantém com o já ouvido, bem como com o já escrito e com o já lido – eixo da dialogia com o já falado/escrito – o escrevente põe-se em contato com tudo que teve de experiência oral e com a produção escrita.

Os três eixos da constituição da escrita caracterizam não só três diferentes momentos de representação dos interlocutores constituídos e do tema abordado, mas também a divisão enunciativa do escrevente, que estabelece lugares para si mesmo nas diferentes práticas sociais.

Corrêa afirma que “a enunciação pela escrita impõe ao escrevente várias limitações simultâneas ligadas às hipóteses que ele faz sobre essa sua prática, limitações que podem ser descritas como um jogo de aceitação e recusa ou, uma vez mais, como pontos de emergência de sua divisão enunciativa” (p.12) e que “a consideração, nos textos analisados, dos ‘rastros’ da individuação do sujeito está vinculada tanto ao modo de apreensão dos fatos lingüísticos (individuação dos ‘rastros’) como ao modo pelo qual entendo o sujeito da linguagem (individuação do sujeito)” (p.14).

Este jogo de aceitação e recusa é “direcionado” pelos processos de letramento dos escreventes: cada sujeito é mais ou menos imerso em práticas de letramento, mais ou menos formais ou escolarizadas, e é dessa condição que o escrevente faz emergir seus enunciados escritos de maneira a constituí-los como um discurso oral ou escrito, adequado ao gênero que se propôs, ou não. A enunciação é entendida aqui como a língua em movimento, um exercício realizado pelos sujeitos, a sua circulação imaginária, fato que remete à constituição histórica do enunciado (Bakhtin, 1992).

Para Corrêa, as práticas sociais orais e letradas são constitutivas dos fatos lingüísticos do falado e do escrito e, em particular, das práticas de escrita. Esta aproximação entre o falado e o escrito não significa sobreposição de fatos vistos de forma dicotômica, mas que devem ser olhados como práticas que serão captadas pelas marcas que imprimem no material lingüístico – relação entre língua e história (p. 25). Em suas palavras:

A relação escrevente-texto depende, portanto, de como o escrevente se insere nesse processo, ao dar andamento a ele. Como ele dá curso ao processo, mas não está na origem, sua relação com o texto vem lingüisticamente marcada por frações de acontecimentos discursivos, as quais indicam modos coletivos – provenientes de práticas orais-faladas ou letradas-escritas – de inserir-se no processo de escrita e definem a produção particular de escrevente pelo acolhimento contraditório de saberes. Com a noção de textualização, pretendo, pois, reforçar o deslocamento da atenção exclusivamente dirigida ao texto para a atenção dirigida ao seu produtor ou, em outras palavras, um deslocamento do produto para o processo de sua produção (pp. 39-40).

Corrêa (*op.cit.*) considera que a fala que está na escrita constitui, como a própria escrita, um tipo de enunciação, cujo processo de construção se dá justamente pela conjunção do oral/falado com o letrado/escrito. Esse arrazoado parece compor com a concepção de *continuum* divulgado por Marcuschi e Koch a idéia que temos desenvolvido nesta tese: de que há uma ocorrência muitas vezes simultânea entre as duas modalidades de linguagem (oral e escrita), que, no entanto, não anula suas particularidades, sem identificá-las, já que são heterogêneas.

Corrêa (*op.cit.*) afirma que “considerar a heterogeneidade da escrita no que se refere à relação entre o falado e o escrito é assumir o seu caráter de prática social, ou

seja, é defini-la pela convivência com outras práticas e não pela proposição (suposição) de fronteiras precisas” (p.160). O autor propõe tal consideração, no entanto, contrapondo-se às contribuições de Marcuschi e Biber sobre a “compartimentalização de gêneros em um *continuum*” e aproximando-se das idéias de Street (1984, *apud* Corrêa, *op.cit.*), que fala explicitamente de um misto entre o oral e o letrado; de Tfouni (1994 *apud* Corrêa, *op.cit.*), que defende o letramento como “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (*idem ibidem*, p. 4), e de outros autores como Abaurre, Abaurre *et al.*, Silva e Chacon (*idem ibidem*) com seus estudos sobre aquisição da escrita.

A respeito das concepções do escrevente em relação à gênese da escrita, Corrêa considera que sua proposta diferencia-se do tratamento dado sobre os modos de aparecimento do heterogêneo na linguagem, em termos dos gêneros textuais (Biber, 1988; Marcuschi, 1994, 1995, 2001), “na medida em que se centra na escrita, tendo em vista a relação sujeito/linguagem e, em particular, a representação que o escrevente faz sobre a (sua) escrita” (p.161).

A respeito dos efeitos e funções da escrita para o indivíduo e para a sociedade, especialmente sobre a prática do letramento, referimo-nos às reflexões de Signorini (2001). Para ela, o hibridismo da escrita, ou seja, a interferência do oral no escrito denominado por Street de “modelo autônomo do letramento” (1984 *apud* Signorini, 2001, p. 98), se inclui nas práticas de letramento. Suas considerações sobre o caráter híbrido da escrita são importantes para os nossos propósitos e instigadoras à reflexão sobre *continuum*. Ela define o caráter híbrido da escrita da seguinte maneira:

A questão específica a ser focalizada é a do estatuto peculiar de um tipo de escrita que, ao mesmo tempo que é tida como não legítima, e portanto muda e sem visibilidade na esfera pública, é também percebida como intervenção socialmente significativa, portanto visível e até falante demais ao deixar ver “a dispersão e o desvio democráticos” da “letra órfã”, de que fala Rancière (1995, pp. 13 e 9) (p.98). [...] Diferentemente do que vem ocorrendo com outros híbridos que têm chamado a atenção no campo dos estudos lingüísticos, como é o caso das mensagens via Internet, por exemplo, as produções de não ou pouco escolarizados, em suas tentativas de inserção em práticas institucionais letradas, são geralmente percebidas como cópias imperfeitas ou precárias de um dado modelo, quando não simulacros do que deveriam/prendiam ser. Dificilmente são percebidas

como objetos mistos, no sentido de híbridos ou heterogeneamente constituídos, como costumam ser percebidas as mensagens dos internautas. (pp. 98, 99).

A tese segundo a qual a escrita é ela mesma um objeto híbrido pode ser utilizada para analisar os textos produzidos pelos sujeitos afásicos investigados nesta tese. São textos produzidos em interação, por sujeitos com diferentes níveis de letramento, inclusive um que podemos considerar como pouco escolarizado e pouco letrado (NS). Ao caráter híbrido da escrita, Signorini acrescenta os diferentes graus de heterogeneidade dos elementos mixados e a visibilidade na comunicação social, a depender das posições e dos papéis assumidos pelos interactantes, e das práticas de letramento em que se dá a interlocução mediada pela escrita. Ela afirma que a “interferência” do oral no escrito é um efeito que se verifica, ou não, na leitura, em função destes fatores.

Considerar isto pressupõe que os efeitos do hibridismo na escrita dependem do grau de visibilidade de cada uma das referências instanciadas na textualização que se dá na leitura e também da importância relativa atribuída a cada uma delas pelo leitor. (Signorini, *op.cit.*, p.120). Ou seja, a escrita é inserida, de uma vez por todas, nas práticas de comunicação social e, portanto, nas palavras da autora:

compreendida como um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, envolvendo objetivos, recursos e instrumentos variados não só os de natureza propriamente tecno-formal, como o código e as tipologias textuais, por exemplo. [...] Nessa perspectiva, a escrita é vista como uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social (*id.ibid*, p. 126).

As postulações feitas por Signorini de maneira a demonstrar o hibridismo da escrita, considerando-a como heterogeneamente constituída e constitutiva de relações entre linguagem e sujeito, podem ser aplicadas no contexto deste estudo sobre as afasias. Os sujeitos afásicos investigados produziram textos escritos na interlocução com a pesquisadora ou com outros afásicos, em uma situação específica de coleta de

dados, com uma intenção particular (de produzir um texto sobre suas histórias com a afasia, a ser divulgado em meio eletrônico). Acreditamos, portanto, que este trabalho esteja focalizado na configuração de um evento de linguagem escrita em que procuramos distanciá-lo da escrita escolar, acadêmica, normatizada, enfatizando as produções enunciativo-discursivas em situações sócio-pragmáticas. Tais aspectos não prescindem, então, da definição do que sejam as condições de letramento destes sujeitos e, por este motivo, no próximo item definiremos o significado das práticas de letramento a partir desta perspectiva teórica.

2.3 Linguagem escrita e letramento

A partir do que já foi apresentado neste capítulo com relação à diferenciação e comparação entre escrita/cultura escrita/letramento e fala/práticas orais/oralidade, podemos formular algumas perguntas, no âmbito da Neurolingüística:

- (1) Em que contextos, condições e práticas são demandadas a oralidade e a escrita para sujeitos afásicos?
- (2) Como a refacção aparece na escrita da sociedade letrada e como isso se caracteriza nas condições de uma linguagem patológica (considerando-se as condições culturais dos diferentes sujeitos)?
- (3) Como isso aparece nas práticas dos sujeitos que freqüentam o CCA?
- (4) Como o *continuum* entre oralidade e escrita se apresenta na linguagem dos afásicos e como ele atua de maneira constitutiva na superação das dificuldades próprias da condição patológica?

Os estudos sobre letramento podem nos indicar alguns caminhos para reflexão, mas antes de abordar especificamente o letramento, retomamos a idéia de hierarquia e poder atribuída à escrita para contextualizar a posição de poder social que o “saber ler e escrever” confere a algumas pessoas. Historicamente, a fala precedeu a escrita e a escrita nasceu relacionada aos homens do poder. Segundo Fairclough (2001), a relação entre fala e escrita é posta em uma posição na qual se discute o domínio da linguagem em relação ao poder social. O autor afirma ainda que há uma dimensão de

manifestação de informalidade que corresponde a uma mudança na relação entre discurso falado e escrito; essa afirmação está baseada, por exemplo, na observação do processo de colonização da mídia pela conversação, como parte de uma reestruturação importante dos limites entre os domínios público e privado. Ou seja, em suas palavras,

a separação entre fala e escrita não é mais o senso comum que aparenta ser, em qualquer direção. (...) As mudanças da fala para a escrita podem ter tido seu apogeu; os valores culturais contemporâneos atribuem alto valor à informalidade, e a mudança predominante está ligada a formas que lembram a fala na escrita. (p.252).

Ao relacionarmos as condições apontadas acima à situação dos afásicos, que têm sempre sua condição social modificada juntamente com todas as outras mudanças provocadas pelas alterações decorrentes do quadro neurológico que afeta especialmente sua linguagem, entendemos que o posicionamento social, de poder, modifica-se; as relações sociais são outras. As relações de poder determinadas pela escrita nos levam aos textos sobre letramento; compreender o que seja letramento pode ajudar-nos a responder as questões apresentadas pelos autores a que já nos referimos nesta tese: os diferentes letramentos vividos pelos diferentes sujeitos, em diferentes culturas escritas, parecem determinar suas condições de linguagem e os “poderes” que exercem socialmente.

Os dados de NS, especialmente, como se verá nos capítulos 4 e 5, são significativos sobre o significado desse poder cultural que se estabelece a partir das relações sociais e do posicionamento social que cada sujeito ocupa nos processos de interação. Ela atribui à pesquisadora um papel de relevância e poder na relação que se estabelece durante a produção e refacção do texto escrito. Tal papel é claramente definido pela sua história de vida (aspectos sócio-econômicos e, principalmente, culturais – o letramento) que se explicita na interação entre ambas.

A partir destas considerações é que apresentaremos e discutiremos as práticas de letramento e sua influência na vida das pessoas letradas. Os sujeitos afásicos investigados nesta tese apresentam processos de letramento diversos e constatamos que tais processos são bastante significativos na observância de seus desempenhos

em relação à escrita, especialmente no que diz respeito à *nosologia* destes quadros, podendo, inclusive, questioná-la.

A idéia de letramento aqui apresentada é emprestada de Signorini (2001), que o define como um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico-discursiva como também social e político-ideológica”. (p.8/9) Essa autora afirma ainda que letramento não se confunde com alfabetização, ou seja, não corresponde à aquisição do código escrito e nem é necessariamente precedido por ela. Nesse sentido, letramento deve referir-se a um contexto e a padrões socioculturais determinados. E é justamente por tais características que optamos nesta tese por tratar de letramento e não de alfabetização: importa mais o conhecimento e os usos que o sujeito tem da língua e realiza com ela, do que o quanto de formalização em torno da aquisição do código esse mesmo sujeito apresenta.

Soares (1999) organizou um livro com três artigos publicados por ela mesma em momentos diferentes, todos referentes ao letramento, mas direcionados a públicos diferentes. A autora utiliza-se desses textos para mostrar a diversidade dos gêneros escritos, mesmo que pela mesma pessoa, e o quanto a prática de letramento também pode ser entendida sob esta perspectiva: inserida em determinado tempo e espaço, em determinado contexto (sócio, econômico, cultural, histórico). Com base na leitura dessa obra, achamos interessante retomar especialmente aspectos relacionados à origem do termo letramento.

Segundo essa autora, letramento, tal como se tem usado o termo nos dias de hoje, deriva da palavra de origem inglesa *literacy*, que vem do latim, *littera* (letra) acrescida do sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Nesse conceito, está implícita a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Assim também ocorre no português: letra, do latim *littera* e *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Portanto, letramento corresponde ao estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.

Comentando as diferentes definições de letramento, Soares (*op.cit.*) afirma que apesar das diferenças “fundamentais”, as definições de letramento freqüentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).

Por outro lado, as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais freqüentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos. Bormuth (1973), por exemplo, declara que “letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura” (p.72) e Kirsch e Guthrie (1977-1978) argumentaram que “seria prudente usar o termo letramento para referir-se à leitura, e a expressão competência cognitiva para referir-se a habilidades gerais de ouvir, ler, escrever e calcular” (p.505) (Soares, 1999, p.68).

Dando seqüência a seus comentários, a autora afirma que leitura e escrita coexistem como constituintes heterogêneos e correspondem a um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não a uma habilidade única. Ela fala dessas habilidades na dimensão individual da leitura e da escrita, entendendo tal dimensão como “tecnologia”.

Já sobre a dimensão social da leitura e da escrita, Soares (*op.cit.*) afirma que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Assim, para ela, uma idéia de letramento “fraca” significa letramento funcional, que significa adaptação; numa versão “forte”, letramento é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradição e formas de distribuição do poder.

Sobre as posições apontadas por Soares, assumimos que o conceito empregado neste trabalho refere-se à idéia de letramento numa versão “forte”, a qual parece concordar com a idéia de Signorini e Marcuschi, como mostraremos a seguir.

Marcuschi (2001a) afirma que investigar o letramento significa observar as práticas lingüísticas em situações em que fala e escrita são centrais para as atividades comunicativas em curso. Ele apresenta tal idéia procurando demonstrar que essas duas modalidades da língua estão num *continuum* das práticas sociais e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. Sobre a concepção de gêneros textuais, ele os define pelos usos sociocomunicativos da língua e afirma que “quando nos apropriamos de um gênero, nos apropriamos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária)” (p.41).

Signorini (2001) discute sua concepção de letramento através da análise do processo de textualização e re(con)textualização de cartas escritas por diferentes escreventes e leitores – tal situação só pode ser avaliada diante da contextualização em que o processo de linguagem, comunicativo, ocorre. Ela mostra que as práticas de uso da escrita estão sempre atreladas à história individual do escrevente/leitor (papéis assumidos, posição social, objetivos, etc.) e da(s) comunidade(s) de que participa, bem como aos diferentes campos de atividades do cotidiano e suas respectivas instituições de referência (*op.cit.*, p. 125). No contexto de produção em que se constrói o texto escrito, seja sua textualização, seja sua retextualização (ou refacção), é que devemos entender o papel do outro e da oralidade.

Uma questão importante no âmbito das pesquisas sobre letramento centra-se na definição de níveis de letramento. Rojo (2001) refere-se a diferentes práticas e processos de letramento em diferentes grupos e contextos. Ela reflete sobre os tipos de fala e apropriação de escrita que se faz, numa perspectiva enunciativa baseada em Bakhtin (1979), que distingue gêneros primários e secundários, e em relação ao que Schneuwly (1997 *apud* Rojo, 2001) afirma: de que não há um “oral” determinado, mas os “orais”, “atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade” (p.56). Isso também pode ser dito para os escritos, afirma Rojo. Nesse sentido, “falar da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações” (Rojo, *op.cit.*, p.56).

Rojo (*op.cit.*) critica, em seus estudos, a idéia da dicotomia entre oralidade e escrita, demonstrando que tais modalidades da língua não se separam tão radicalmente para indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, mas, ao contrário, mantêm relações complexas de hibridização de gêneros e modalidades. Daí não falarmos em graus de letramento, mas em diferentes letramentos.

Considerando-se que existem diferentes letramentos, escolhemos, como material de investigação desta tese, o gênero “relato de vida”. Ou seja, havia necessidade de se escolher um mesmo gênero para os três sujeitos investigados, um gênero discursivo que pudesse ser efetuado em um estudo longitudinal e que fosse reconhecido pelos três sujeitos como possível para a atividade escrita, independente de suas práticas de letramento. A seguir, abordamos a caracterização deste gênero relato de vida.

2.4 O gênero “relato de vida”

A escolha pelo gênero relato de vida traz em si várias considerações relevantes, especialmente no caso dos afásicos. Reconstituir uma história em que nem sempre se tem intenção de recordar e fazer isso com todas as dificuldades de/com linguagem que os acometimentos neurológicos pressupõem, é bastante significativo. Bakhtin, no fragmento a seguir, reflete sobre o significado da narrativa. Escolhemos suas palavras por entender o “relato de vida” como um gênero narrativo.

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida. (Bakhtin, M., 2000, p.166).

Ao elaborar um texto narrativo com um tema que representa a realidade pessoal do narrador, criam-se e recriam-se representações, formas de conhecimentos e crenças que podem desafiar e transformar formas de relações entre indivíduos. As relações sociais dizem respeito às conexões, dependências e entrelaçamentos interpessoais envolvendo os participantes do evento discursivo. Nesse sentido, o texto escrito como relato de vida recompõe, em certa medida, as relações sociais daquele que o elabora.

Uma abordagem em que se entende que o discurso pode evidenciar as representações sociais e as identidades dos sujeitos ajuda a perceber que a “ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível”⁹ (Fairclough, 1989: 85), quando tais representações, relações e identidades são vistas como senso comum, naturais, não problemáticas. Como aponta Fairclough (*op.cit.*), a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e práticas sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e mudar maneiras de falar e agir.

O gênero relato de vida, como apontado nos parágrafos anteriores, está sendo compreendido como uma narrativa, uma história pessoal e, sendo assim, abarca os aspectos sobre a condição que o relato implica na vida do relator/escrevente. Considerado como uma narrativa e, acrescentamos, de valor biográfico, ele pode ser entendido, como afirma Bakhtin acima, como um princípio organizador que pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso daquele que o escreve. Daí, também, a escolha desse gênero como foco neste trabalho.

Para explicitar a escolha pelo termo gênero discursivo e não textual, embora façamos referência freqüentemente nesta tese a autores que preferem a categoria gênero textual (como Marcuschi e Koch, por exemplo), valemo-nos da reflexão empreendida por Rojo (2003) sobre as diferenças que a utilização dos termos gêneros textuais ou discursivos pode significar. Ela afirma que tal discussão divide-se em duas vertentes metateoricamente diferentes, as quais denomina “teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais”. Em suas palavras:

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – Teoria dos Gêneros do Discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – Teoria dos Gêneros de Textos –, na descrição da materialidade textual.

Optar pela noção de gênero discursivo implica atribuir importância significativa às situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos, às condições de produção que são consideradas pelo escrevente em função da situação que se lhe apresenta e a seus objetivos. Isso porque, como nos aponta Leal (2003) em

⁹ “*Ideology is most effective when its working is least visible*”. (Fairclough, 1989: 85 – tradução minha)

seu trabalho, muitas das características dos textos escritos (dos afásicos, neste caso) são determinadas pela situação de interação nas quais os mesmos são produzidos, tais como as representações do escrevente acerca das opiniões dos possíveis leitores, a complexidade do tema, os conhecimentos sobre o gênero discursivo a ser construído, dentre outros.

Às condições de produção, situações de interação em que o texto é produzido, devemos somar as condições de letramento dos escreventes e o gênero discursivo escolhido. Nesse sentido, a idéia de cultura escrita, em que inserimos estas condições de letramento, deve ser considerada como necessária na determinação dos aspectos discursivos escritos praticados pelos afásicos investigados. A partir disso, é que se podem identificar regularidades que aparecem nas escritas destes sujeitos, como por exemplo, a forma como passam do tipo relato oral para o tipo narrativo (cristalizado pela relação leitura/escrita) ou relato escrito.

Ainda sobre essa questão dos gêneros discursivos, concordamos com Marcuschi (2000, 2002), Koch (2002) e Oesterreicher (1994, 1990 e 1985 *apud* Hilgert, 2001) em relação ao fato de que fala e escrita não mais se referem a tipos de texto dicotomicamente antagônicos (como numa visão mais tradicional e estruturalista de linguagem), mas sim identificam gêneros discursivos configurados por um conjunto de características que os leva a serem concebidos como textos falados ou escritos em maior ou menor grau. Entendemos, com isto, que a relação oralidade e letramento é estabelecida no contexto do efetivo uso lingüístico, no qual se realiza a produção textual. Nesta perspectiva, as diferenças entre fala e escrita se concebem num *continuum* tipológico de gêneros discursivos, determinado pela correlação entre as modalidades.

Nesta tese questionamos e procuramos caracterizar a forma como NS, MG e JM¹⁰ se apropriam dos recursos da língua e como trabalham sobre eles para gerar seus discursos continuamente. Pensar na refacção escrita, quando os escreventes devem, além de se apropriarem de suas histórias, relatarem-nas, reapropriarem-se dessas mesmas histórias e reformularem-nas, não é tarefa corriqueira. Bentes, Koch e

¹⁰ Tais siglas referem-se aos sujeitos de pesquisa desta tese os quais serão apresentados no capítulo sobre metodologia. Sobre a caracterização dos mesmos remetemos ao anexo 1.

Nogueira (2003) afirmam que “no interior do grupo social pesquisado (por elas), ocorrem, por parte dos sujeitos, diferentes formas de (re)apropriação tanto do conteúdo simbólico como da linguagem que lhes permite enunciar o que enunciam” (p. 277).

As autoras citadas apresentam um texto em que tratam da recepção de gêneros como uma prática social relacionada ao estatuto do gênero. O gênero relato de vida apresenta uma carga social bastante forte – o que nos leva a refletir sobre seu estatuto para a vida dos sujeitos que dele se utilizam. Tal estatuto relaciona-se ao fato de provocar no sujeito uma reflexão sobre sua condição social, suas práticas sociais e sua capacidade de referir-se a estas por meio de um gênero escrito. Bakhtin define gênero como uma prática (uso) social (que pressupõe produção e recepção); daí, concordando com esse autor, optamos por gênero do discurso. Em suas palavras:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2000:279).

A respeito das reflexões trazidas aqui de Bakhtin, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003) afirmam que, ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. Tais considerações são válidas na perspectiva deste trabalho, que enfatiza a escolha particular feita por cada um dos sujeitos investigados, valendo-se de critérios ao mesmo tempo subjetivos e sociais.

Bakhtin (1979/2000) denomina a interlocução, ou o que ele chama de diálogo, de interação na comunicação. Ou seja, diálogo, para ele, é a forma clássica de comunicação verbal em que uma posição de locutor e outra responsiva são determinadas, delimitando um começo e um fim absolutos. Ele afirma que:

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na 'escolha de um gênero do discurso'. Essa escolha ocorre em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua própria individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (p.301).

No que chamamos de interlocução, incluímos a necessidade da existência de um destinatário, já que, como diz Bakhtin, “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e nem poderia haver, enunciado” (p.325). Essa condição aparece nesta tese quando se opta por uma proposta de gênero em que o destinatário seja “real”, de forma a minimizar implicações decorrentes das afasias, em relação à criação da situação imaginária de um possível leitor (como costuma acontecer em situações escolares ou de teste) – daí a escolha por leitores que abrissem a página do CCA, na *Internet*, pessoas interessadas em conhecer afásicos e ler seus relatos, isto é, destinatários reais.

Afirmamos anteriormente que o gênero escolhido apresenta uma carga pessoal bastante significativa. Tal característica nos remonta às questões da memória, já que levam o sujeito que escreve um texto neste gênero a buscar os fatos relatados, os quais, devem inclusive, manter uma relação com o tempo real em que ocorreram. As palavras de Brown (2000) apontam essas características:

Qual é a relação entre o passado, a memória e o texto histórico? Quando se fala em historiografia, é preciso dar conta de duas temporalidades, ou seja, o tempo em que se desenrolam os acontecimentos contados e o tempo da redação da narrativa. A memória representa o papel de intermediária entre essas duas temporalidades, pois ela compreende inicialmente uma imagem mental do passado; é um fenômeno intelectual volátil, mas, em seguida, é aprisionada nas palavras. Em outros termos, a narrativa histórica, sobretudo a narrativa histórica escrita, constitui a concretização e mesmo a imobilização da memória do passado. A memória, assim congelada, acaba por se tornar uma das poucas expressões tangíveis do tempo corrido; concretiza-se, porém, em diferentes formas de representação. Na medida em que o escritor

determina essas formas, ele exerce um poder maior ou menor sobre o passado (Brown, 2000 *apud* Tronca, 2001, p.140).

Nesta tese tratamos de relatos, de histórias que não deixam de ser narrativas históricas escritas – há um passado específico que precisa ser retomado pelas pessoas que são sujeitos desta pesquisa, como forma de manutenção de suas próprias identidades enquanto sujeitos de linguagem, sendo esta oral, escrita ou gestual. Como afirma Brown, no trecho acima, a narrativa histórica escrita (com a qual identificamos o relato de vida) constitui a concretização e mesmo a imobilização da memória do passado. Daí pensar que a relação entre linguagem e memória nos remeta à reflexão em torno das diferentes formas de expressão da linguagem, especialmente da relação entre oralidade e escrita.

O que queremos apontar aqui é que a relação entre linguagem, memória e cognição se dá em torno daquilo que a memória evoca e como o surgimento da escrita pode ser historicamente vinculado à memória. Nessa relação podem ser percebidos dois movimentos diferentes: um em que a oralidade parece ser a linguagem capaz de armazenar uma verdadeira memória social, coletiva; e outra, em que, ao contrário desta primeira posição, a escrita é que seria a depositária desta memória social a ser preservada. A respeito da relação entre linguagem, memória e cognição, Cruz (2004) faz uma densa reflexão e em seus comentários finais afirma que:

As interações humanas e suas contingências enunciativo-discursivas evidenciam uma relação de reciprocidade entre os dois processos (linguagem e memória) e nos levam a eleger o campo das práticas de linguagem como um lugar de emergência de uma materialidade da memória. Essa materialidade emerge, enunciativamente, no momento em que os sujeitos fazem 'renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento' (Benveniste, 1966-1995, p. 26).

Distintas práticas discursivas, bem como as distintas configurações textuais (narrativas, comentários, definições, memórias, recontagens, remissões a fragmentos) forneceram um material empírico de análise de muitos fenômenos que requerem dos sujeitos a manipulação de diferentes processos que estão em jogo na significação, que não se restringem ao lingüístico ou ao cognitivo, mas os integram nas várias instâncias enunciativas (*id. ibidem*, p.171).

Assim como os dados analisados por Cruz, os relatos de vida de idosos analisados por Bosi (1973/1994) também mostram que, se memória é trabalho, não se perde a singularidade pela palavra escrita, pois, além desta, a fala permanece. Até porque memória não é apenas escrita, fala, palavra, mas um conjunto de sentidos que estão além da linguagem, que são cognição e que significam o mundo. Portanto, memória não é escrita, assim como memória não é fala. Para Bosi (*op.cit.*), as escritas coletadas são memórias construídas junto com a oralidade, e retomadas e organizadas porque foram escritas – são verdadeiramente trabalhos.

Também Gagnebin (2001) afirma que “a rememoração significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente” (p.91). Ou seja, ao escreverem e reescreverem suas histórias, as pessoas que as contam nesta tese colocam uma nova roupagem nessas histórias, em suas vidas e no significado daquilo que já viveram. A partir daí, entendemos que a rememoração visa, de certa forma, uma transformação do presente.

Sobre as relações entre linguagem e cognição, Marcuschi (2003a) assume a posição de que “a língua é sobretudo um **domínio público de construção simbólica e interativa do mundo**, permitindo, na convivência cooperativa, a própria sobrevivência da espécie humana” (p. 196 – destaque do autor). Nesta posição, há a idéia de que a língua não é meramente externalizada nem interiorizada: há um interior que é inerente ao ser humano, algo que o determina como tal; no entanto, será no exterior, ou na exterioridade, que este ser humano verdadeiramente se constituirá, será moldado.

Mais uma vez, pensar na relação entre linguagem, memória e cognição, na possibilidade que a linguagem escrita proporciona ao escrevente de refletir, rever, organizar o que pensa, leva-nos a acreditar que a atividade de refacção desenvolvida com sujeitos afásicos é verdadeiramente um exercício de reflexão, na prática cotidiana, de todos esse aspectos, especialmente da indissociabilidade entre eles. Tal indissociabilidade pode ser representada pela idéia de que há uma realidade organo-biológica que determina em parte a cognição humana, a qual, por sua vez, interfere na constituição das relações que uma pessoa estabelece em sua existência, o que, sem

dúvida, provoca reações e comportamentos diante dos fatos da vida, que reverterão em aprendizagens (cognitivas, lingüísticas, pragmáticas). Tais reações, por sua vez, dependerão, em grande parte, da memória, que desde sempre se estabelece a partir da relação entre linguagem e cognição.

Acreditamos que seja necessário, então, que saibamos definir semiologicamente cada um destes processos (memória, linguagem, cognição), que saibamos que eles não se confundem, por não serem idênticos, mas que é inegável a estreita relação que os une a tal ponto de ser sempre necessária a referência aos demais para se tratar da especificidade de um único. Isso nos leva a ver a escrita não como um lugar de esquecimento ou de apagamento da memória, mas como um *locus* de formalização, organização das idéias que podem ser retomadas, lidas por outros, interpretadas e, especialmente, lidas pelo escrevente, autor do texto, refletidas, revividas, reativando sensações, memórias e outras aprendizagens.

Para ilustrar o comentário acima, apresentamos duas amostras de textos produzidos por NS, afásica, em dois momentos diferentes da coleta de dados e que servem para mostrar como a escrita vai organizando e reinterpretando os fatos, como um lugar de memória. NS retoma sua história na intenção de escrevê-la. É fato que ela precisa falar o que escreveu, mas faz isso a partir de uma pretendida leitura. Outras análises sobre os textos produzidos por NS serão apresentadas posteriormente.

TEXTO 1 – escrito por NS, em 2001, contando o que aconteceu com ela quando teve o AVC e que faz parte da primeira etapa de coleta de dados – a fase manuscrita.

julho: eu brista ca brista, Co... com R... mãe camisa. aia
 lango. 30 mês quita, 6 mês R... Eu sou mãe! Ontem mãe
 janeiro, mãe c... H. Elangasera. 30 mês. Tu esta cosa [c... pia]
 (ta). cam e... se o fona R... ou para (ubaid) Busca no
 deda paugi! Colei este quando! - paro sair
 _____ 17 _____

A pesquisadora pediu que NS lesse o texto que havia escrito (acima) e ela falou:
 “Derrame. Só chorava. Só chorava. A C. e Re.: mãe, mãe, cê quer comida? Só chorava.
 Mãe, vá tomar banho. Um mês não fala de tudo, nada, nada. Seis mês: só chorava. Eu
 peço, Rb, eu quero na mãe. Mês, Janeiro, mãe, Cm., vou me embora.”

TEXTO 2: digitado por NS, com ajuda de HM, investigadora, em 2003, a partir do
 texto escrito (Texto 1) em 2001. Há reformulações orientadas por HM, mas,
 especialmente, há reformulações elaboradas por NS que dizem respeito a detalhes de
 sua vida e que ela achava que precisavam ser melhor explicitados – no exercício de
 reescrita ela reorganiza sua história, ela mostra sua memória para os fatos de sua vida,
 para sua linguagem e escreve de um jeito diferente. Nessa segunda escrita, feita a
 partir do que escrevera anteriormente, ela acrescenta fatos do passado e idéias para o
 futuro. Há um tempo real que separa as duas escritas e, nesse tempo, há outros fatos
 acrescentados à memória (ou outra memória?), mas o que chama a atenção é,
 especialmente, a necessidade de precisar os fatos segundo a ocorrência de tempo em
 que aconteceram: há a localização deste tempo (“quando eu era solteira...”, “antes eu

trabalhava...”), há uma preocupação em compartilhar o que de fato aconteceu, como e quando.

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em Sumaré

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei

Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite C. e Re. e Rb. porque chora deixa eu

Eu não falava nada quaz 2 mês a fala vada divagar

Fiz 4 anos tive derrame jo fiz fono fisioterapia cuida na casa eu roupa lavo passo

Eu quero trabha Rb. não deixa porque eu tenho epiletico o eu fé jesus eu voma trabalha

Eu fala escreve le sozinha

CAPÍTULO 3: REFAÇÃO E CONTINUUM ORALIDADE/ESCRITA

Outras operações ou meta-operações (estas, neste grupo de trabalho, estão sendo denominadas de “operações de refacção de textos”) resultam de atividades epilingüísticas que incidem sobre os recursos expressivos enquanto sistematização aberta e por isso mesmo revelam muito mais da relativa ‘autonomia da língua’ e seriam exemplos concretos de “ações da linguagem” presentes nas ações que se fazem com a língua sobre a língua (Geraldí, 1991). Nestas, a produtividade dos processos discursivos, manifestando-se inclusive em microelementos, remete muito mais ao “sistemizado” [...] Se tal produtividade se presentifica na escrita de textos – e, portanto, numa relação interindividual, já que toda escrita é uma proposta de leitura – uma pergunta é essencial: o que tais ocorrências, no seu gesto individual de construção, revelam da atividade mental do nós, uma atividade intra-individual? A hipótese aqui assumida é a de que os gestos de autocorreção, nos diferentes níveis em que se manifestam, revelam na atividade do eu a presença do outro, típica de toda ação da linguagem. (Geraldí, 1996, pp. 139/140).

As palavras de Geraldí apontam para a idéia de que a refacção textual é uma atividade epilingüística, uma *ação de linguagem*, discursiva, em que a atividade exercida pelo outro, interlocutor neste processo, é fundamental. Para Barros (1997) também o papel da interlocução, bem como a questão da temporalidade na construção textual e sua reformulação são importantes. Para essa autora, isso serve para determinar critérios de correção e reparação de textos. No entanto, a posição assumida nesta tese difere de Barros em relação ao que sejam as reformulações textuais, uma vez que não as identificamos meramente com as correções (que podem ocorrer, mas não constituem, elas mesmas, reformulações).

Neste capítulo retomamos os aspectos da relação oralidade e escrita, bem como a questão do “erro” e das reformulações e correções, dando condições de estabelecer o vínculo com os aspectos formais da refacção.

Para melhor explanação de nossas idéias, no item 3.1, definimos o termo refacção em relação a outros termos que também são utilizados, como: reescrita,

reelaboração, recontextualização, reconstrução ou retextualização; no item 3.2 apresentamos estes processos inseridos no contexto da Neurolinguística e da Neuropsicologia; no item 3.3 refletimos sobre o uso do computador como um artefato, um instrumento neste processo de refacção; finalmente, no item 3.4. explicitamos o conceito de *continuum* neste trabalho.

3.1 Os processos de refacção (reescrita, reconstrução, reelaboração, reestruturação ou retextualização) textual

Na ausência de trabalhos sobre refacção escrita realizada por sujeitos afásicos, fazemos referência a alguns trabalhos desenvolvidos com adultos escreventes para discutir a posição assumida nesta tese.

Bilger e Teberosky (1991) valem-se de um estudo com adultos iletrados (*illetrés*) em processo de escolarização, para abordar justamente como se dá o processo de refacção através da reescritura de textos orais e escritos, considerando que este é um exercício que exige práticas específicas.

As autoras assumem que a distinção estabelecida entre linguagem oral e escrita como linguagens opostas em termos de elaboração não é adequada e preferem distingui-las como: “língua dominical e língua do dia-a-dia” (*Langue dimanche* e *langue de tous les jours*), segundo proposta de Blanche-Benveniste e Jeanjean (1987, *apud* Bilger e Teberosky, 1991), já que as duas são produtos de um mesmo locutor. São as condições de produção do texto que determinarão o tipo de relação que o locutor vai estabelecer com sua linguagem.

A pesquisa que Bilger e Teberosky (*op.cit.*) propõem consiste em investigar a manutenção dos aspectos lingüísticos necessários para caracterização de um texto do gênero narrativo-informativo quando passam da linguagem oral (motivada pela leitura de textos informativos) para a linguagem escrita – daí ser esta uma atividade de **retextualização**, como também a define Marcuschi (2003a). É interessante a observação de como são categorizados os elementos lingüísticos percebidos e corrigidos nos textos dos adultos investigados (que não têm nenhuma patologia). Elas observam, então: o nível de organização da informação, o nível sintático, o uso do

tempo verbal adequado, a presença de verbos na voz passiva, a presença de nomes próprios, de locativos, advérbios temporais, etc. e o nível estilístico. Tais elementos poderão ou não ser percebidos nas escritas dos sujeitos desta pesquisa, podendo, no entanto, ajudar na identificação do que seria esperado na **refacção** de textos por sujeitos sem patologia.

Deste trabalho de Bilger e Teberosky (1991) achamos interessante destacar o que seja **retextualização**: a transformação de um texto falado em um texto escrito. Embora não seja este o processo investigado nesta tese, ao realizar uma retextualização, há um processo de **reformulação** textual que também está presente nas refacções. Ao reformular, mudar a maneira de se expressar na modalidade da língua (oral, escrita ou gestual) escolhida, o sujeito falante ou escrevente, reflete sobre seu texto e reconduz o processo de expressão de uma maneira diferente da anterior. As autoras citadas categorizam os elementos que são reformulados no processo de retextualização, o que indica que as duas modalidades envolvidas não acontecem da mesma maneira: há elementos que se manifestam diferentemente em cada modalidade – ou seja, elas não se identificam, embora possamos reconhecer que o texto escrito, resultado do texto oral retextualizado, possa representar o mesmo discurso na modalidade oral.

Em relação aos procedimentos efetuados em atividade de **refacção** na modalidade escrita, o trabalho desenvolvido por Almeida (2001), com adolescentes de classe média de Macapá, propõe uma reflexão sobre a interferência do olhar do outro sobre o texto neste tipo de atividade. A autora observa as mudanças feitas nos textos a partir da interlocução do escrevente-autor com um colega e com a pesquisadora, e classifica as ocorrências como mudanças formais (higienização da superfície textual – ortografia, acentuação, pontuação, concordância...) e mudanças no conteúdo textual (adições, substituições, eliminações e deslocamentos, ora de palavras, ora de orações, ora de parágrafos). Mais uma vez são descritos procedimentos de como são investigadas e classificadas as **reescritas** de adultos escreventes.

A respeito deste trabalho, que propõe uma atividade de refacção, um refazer de textos que ocorrem, particularmente, na escrita, questionamos se as condições que a autora apresenta servem para análise dos textos produzidos por sujeitos afásicos. Os

dados coletados mostrarão que essa é uma pergunta bastante pertinente e que outras categorias de análise precisam ser consideradas quando investigamos a linguagem de sujeitos afásicos, já que a linguagem se manifesta de uma maneira particular e a atividade de interlocução adquire uma característica de colaboração mais intensa, ou marcante, do que na atividade desenvolvida por não-afásicos, ou sujeitos sem patologias de linguagem.

Os afásicos, mais do que outros escreventes, precisam da interlocução para proceder a qualquer reformulação em seus discursos, especialmente quando se trata de um texto escrito. Podemos observar essa ocorrência especialmente quando estão diante de uma modalidade discursiva pouco freqüente e utilizam-se de *prompting* tanto oral quanto escrito, de si mesmos e dos seus interlocutores: usam a escrita como instrumento de acesso à palavra ou ao sentido pretendido no discurso oral; usam a oralidade como forma de acessar uma palavra (ou letra, ou sílaba) escrita; usam o gesto para que o interlocutor possa ajudá-los no acesso lexical. No caso dos sujeitos afásicos aqui investigados, o maior desafio está em iniciar o trabalho e não deixar que desistam diante das primeiras e muitas dificuldades que surgem neste caminho da refacção: afinal, nem todos estão dispostos a analisarem-se, descobrindo características insatisfatórias, “marcas” que desejam fazer desaparecer. No entanto, é na presença destas marcas textuais que podemos identificar com esses sujeitos uma possibilidade de avanço em seus discursos. Tais marcas são mais facilmente percebidas no processo de produção colaborativa em que ocorrem a escrita e a refacção.

A partir dos dois exemplos de pesquisa apresentados, definimos **refacção textual escrita** como um processo que corresponde à possibilidade de *reescrita* (porque se refere à escrita) de um texto, a partir da reflexão sobre problemas que nele aparecem e que podem atrapalhar a interpretabilidade¹¹ do discurso. Como “problema de produção textual” podemos entender, como afirma Ruiz (1998), “toda e qualquer

¹¹ Embora Orlandi (1996) atribua à interpretação um sentido ideológico, do imaginário, a que não pretendemos nos referir com aprofundamento neste trabalho, ela diz que “a interpretação é o vestígio do possível” e, nesse sentido, podemos entender que a reescrita de um texto só pode ocorrer quando o autor (auxiliado ou não por um interlocutor – o outro) interpreta seu texto como possível de interpretação pelo outro.

seqüência lingüística que gere um estranhamento¹²para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto” (p. 15).

Por estarem intrinsecamente relacionadas ao processo de refacção como forma de investigação reveladora da relação entre linguagem oral e escrita, referimos-nos, mais uma vez, a autores que se dedicam sistematicamente às questões textuais, como Koch e Marcuschi.

Marcuschi (1994a, 2003a) afirma que podem ser feitas análises dos processos de *retextualização* da fala em escrita e vice-versa. Ressalta que este processo de **retextualização**, embora não pareça, é uma atividade constante, comum, na vida diária, como rotinas usuais altamente automatizadas. Acrescenta ainda que parece ser uma atividade sem problemas,

já que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa complexa variação de gêneros textuais, níveis lingüísticos e modalidades de uso da língua. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando a fala do outro. (Marcuschi, 2003a, p. 48).

O autor conclui esta idéia afirmando que, “na realidade, nossa produção lingüística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos lingüísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade” (p.49).

Entendemos que o conceito de retextualização que Marcuschi apresenta possa ser considerado como uma atividade de refacção, embora se refira à ocorrência de uma escrita a partir de um texto oral. De qualquer maneira, tais conceitos não se identificam, já que para que uma refacção aconteça não há necessidade de um discurso oral pré-existente para que dele decorra um escrito. Ou seja, no caso da refacção, trata-se de uma ocorrência muitas vezes concomitante entre oralidade e escrita na produção de um

¹² Sobre esse estranhamento Ruiz (1998) refere-se à ocorrência, no enunciado, de algum elemento inesperado em relação à expectativa do escrevente-autor a respeito da própria enunciação como um todo.

mesmo texto ou discurso – a consideração se dá em relação ao processo e não ao produto.

Como já assinalamos, tomamos emprestado o termo refacção de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Sobre essas autoras, Marcuschi (2003a) afirma, em nota de rodapé que elas tratam o processo de **retextualização** (termo utilizado por ele) enquanto **refacção** de um texto, aproximando, então, a definição dos dois termos e considerando que elas se referem a processos que envolvem apenas a modalidade escrita – refacção de um texto escrito em outro texto escrito. Segundo estas autoras,

o que interessa, do ponto de vista teórico, é flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem (...), saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda, que possível combinação desses fatores, poderiam ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação (o como e sob que configuração isso ocorre – interlocução, intertextos, interfrases, etc.), na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial.¹³ (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson , 1997, p.21)

Koch (1998b) define processos de **reconstrução** como sendo **reelaboração** da seqüência discursiva (correções ou reparos, repetições, parafraseamentos e adjunções – acréscimos, feitos pelo locutor). Isso, segundo essa autora, “provoca uma diminuição de ritmo no fluxo informacional, com a volta de conteúdos já veiculados, ou seja, é como se ocorresse uma “patinação” na progressão discursiva” (p.97). Tais processos são analisados por ela, especialmente, em situações de discurso oral e podem ocorrer “tanto por percepção do próprio produtor do discurso (com correções auto-realizadas), quanto provocados por seu interlocutor (que manifesta estranhamento diante do

¹³ Fazemos referência, aqui, da citação de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) a respeito do conceito de paradigma indiciário utilizado por Ginzburg, C. (“Sinais – raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*, 1986): “em seus trabalhos, Ginzburg chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido, silenciosamente (...), sem que, no entanto, se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de indiciário, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade” (*op.cit.*: 13/14).

enunciado ou expressão produzido pelo parceiro ou sugere, explicitamente, uma correção – correções heterocondicionadas)”. (Koch, *op.cit.*, p. 98)

A partir da definição de reconstrução, apresentada por Koch, parece-nos que os termos refacção e reconstrução poderiam ser utilizados como sinônimos, sendo o primeiro relativo às ocorrências no discurso escrito e o segundo àquelas que acontecem na oralidade. No entanto, como não temos a pretensão de esgotar a questão sobre quais são os processos de reconstrução nos discursos orais dos sujeitos afásicos, optamos pela utilização do termo refacção.

A respeito dos processos de refacção, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) apresentam em seus textos aspectos bastante interessantes e significativos sobre e para a análise destes, entre os quais, a questão da consciência e da singularidade dos sujeitos. Como elas afirmam:

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos (p. 23).

Salientamos nestas palavras o aspecto da singularidade dos sujeitos: o ser ou estar afásico particulariza a linguagem do sujeito, bem como sua relação com outras semioses, como a gestualidade, por exemplo, mais do que o fato de a atividade de refacção ser ou não consciente.

Para finalizar este item, retomamos as palavras e a posição de Geraldi que introduzem este capítulo: os gestos de autocorreção (ou de retomadas, mesmo que no processo de refacção) que se manifestam em diferentes níveis revelam a presença do outro na atividade do eu, ou seja, a interlocução, a reflexão, as ações de/na/sobre linguagem.

3.2. A refacção e o continuum no contexto da Neurolingüística e da Neuropsicologia

Entendendo os processos de refacção como atividades que só acontecem após a externalização (materialização) de uma forma de linguagem, ou seja, a partir do momento em que o sujeito se manifesta (seja pela linguagem oral, escrita ou gestual), é que se torna possível a realização de uma atividade de retomada da expressão com sua possível reformulação. A este tipo de ação *com* e *de* linguagem é que estamos denominando refacção. Assim, como postula Bakhtin (1981), ao materializar a linguagem há uma possibilidade de estruturação do sujeito, pelo efeito reversivo da expressão sobre a atividade mental.

Nas afasias, a refacção escrita, embora se apresente como uma alternativa de reflexão, de busca de novos caminhos e, portanto, de uma nova possibilidade de significação de um texto, de uma linguagem, como já foi afirmado, nunca foi antes estudada: há vários trabalhos desenvolvidos sobre o tema da refacção textual: Bilger e Teberosky, 1991; Blanche-Benveniste e Jeanjean, 1987; Barros, D. L. P. de, 1997; Calil e Felipeto, 2000; Almeida, 2001, além dos já citados, Koch, Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson, Marcuschi, entre outros, mas nenhum diz respeito ao tema desta tese. O que se observa é que, a partir do momento em que os afásicos têm que se haver com seus próprios textos, reformulando-os, refazendo-os, deixando-os compreensíveis, interpretáveis, para o leitor/interlocutor, são acionadas mudanças em sua própria condição de sujeito-escrevente. Há uma nova possibilidade real de significação, de linguagem, de reconhecer-se como um sujeito de linguagem, um sujeito social.

Para entender a refacção textual escrita no contexto da Neurolingüística, especialmente realizada por sujeitos afásicos, apresentamos algumas considerações:

- (1) a refacção é uma atividade epilingüística;
- (2) como atividade, ela implica a ação do sujeito de linguagem sobre sua linguagem;

(3) é uma atividade que se dá a conhecer na interlocução entre o sujeito e o texto e entre o sujeito escrevente-autor e o sujeito leitor (o próprio escrevente ou outro sujeito);

(4) é uma atividade que dá visibilidade à relação entre oralidade e escrita;

(5) o contexto de produção, bem como as condições de produção do texto, compõem o evento enunciativo em que a refacção ocorre;

(6) os tipos de letramentos dos sujeitos escreventes-autores são significativos na ocorrência das refacções escritas, como constitutivos destes processos.

Sobre estas considerações, salientaremos, neste item, os aspectos que envolvem mais especificamente a questão cognitiva, demonstrando a possibilidade de estabelecimento de novas condições neurocognitivas que a refacção textual escrita, pelas condições apontadas, pode provocar no sujeito afásico.

Como, no entanto, acreditamos na importância de todos os aspectos citados, iniciamos nossas considerações retomando a ocorrência das modalidades oral e escrita como apresentada por Marcuschi (2003a):

Fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer. A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva. Quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato. Em resumo: 'a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato'. Este mito da supremacia cognitiva da escrita sobre a fala já foi superado (pp.47,48).

Da afirmação acima salientamos a idéia de que não se pode proceder a nenhum tipo de análise de segmentos de escrita fora de seu contexto de produção. Nesse sentido, são significativas as conclusões de Marcuschi (2003a):

- a) Não há uma dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos lingüísticos produzidos;
- b) Fala e escrita são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas;

- c) Letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situada.

Para refletir sobre o significado da refacção textual escrita nas atividades de linguagem dos sujeitos afásicos e na possibilidade que tal atividade instaura de um “desenvolvimento cognitivo” e na própria condição de sujeito destas pessoas, lembremo-nos das palavras de Foucault (1995):

Que coerência é essa que se vê logo não ser determinada por um encadeamento a priori e necessário, nem imposta por conteúdos imediatamente sensíveis? Pois não se trata de ligar conseqüências, mas sim de aproximar e isolar, de analisar, ajustar e encaixar conteúdos concretos; nada mais tateante, nada mais empírico (ao menos na aparência) que a instauração de uma ordem entre as coisas; nada que exija um olhar mais atento, uma linguagem mais fiel e melhor modulada; nada que requeira com maior insistência que se deixe conduzir pela proliferação das qualidades e das formas (p.9).

Entendemos que a refacção textual, ao promover para o afásico uma possibilidade de retomada de seu próprio texto (oral e escrito), ajuda-o a restabelecer sua ordem do discurso, sua condição de sujeito de linguagem. As relações entre o sujeito e suas palavras podem se reorganizar e, com isso, uma nova condição se estabelece.

Barros (1997), por exemplo, elenca em seu texto os processos de correção textuais como uma maneira de nos levar a refletir sobre o erro, sobre as reformulações, na relação oralidade/escrita, na construção e elaboração de um texto. Calil e Felipeto (2000), de sua parte, apresentando uma posição consoante à de Barros, tratam de avanços teóricos e de problematizações em torno das rasuras e operações metalingüísticas realizadas com os textos. Eles questionam o quanto as quatro operações “metalingüísticas” (aspas dos autores), de supressão, substituição, deslocamento e adição, apontadas por Fabre (1987), acabam por desconsiderar a interferência do interlocutor e dos modos de produção.

Calil e Felipeto (*op.cit.*), ainda que se aproximem das reflexões de Abaurre (1996) e Abaurre *et alii* (1997) em torno da singularidade nas reformulações, questionam sobre qual estatuto teórico atribuir ao residual, ao assistemático, pela

saliência que dariam a um certo psicologismo; eles criticam a afirmação destas autoras de que identificar e interpretar sistematicamente as marcas deixadas no texto, no processo de refacção, pode levar à compreensão do movimento que vai das operações epilingüísticas à reflexão metalingüística mais controlada e consciente. Esses autores acreditam que, se houvesse uma reflexão consciente ou metalingüística “verdadeiramente”, esta deveria acontecer em todo texto, sendo inerente à cognição e, portanto, propõem uma interpretação “menos cognitivista”, como se a língua não fosse considerada, neste contexto, um domínio fundamental.

No caso desta tese, procuramos compreender melhor as atividades de linguagem de sujeitos afásicos através dos processos de refacção textual escrita. Como nos domínios da Neurolingüística os temas sobre a refacção textual escrita nunca foram especificamente abordados, sendo apenas encontrados no campo da Lingüística Aplicada, da Lingüística Textual ou da Aquisição de Linguagem, optamos por finalizar este item com uma última consideração: a atividade interlocutiva na construção conjunta, colaborativa, negociada, de textos escritos produzidos por afásicos, referindo-nos, para tanto, aos trabalhos de Smolka (1993) desenvolvidos no campo das pesquisas educacionais.

Embora não se refiram às produções de linguagem de afásicos, as contribuições de Smolka (*op.cit.*) podem ajudar-nos a sustentar teoricamente nossas considerações a respeito da construção conjunta, dialógica que o discurso escrito pressupõe. Em suas palavras,

A elevação de formas de ação, na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo deliberado o leitor e o texto, num processo provavelmente longo. Na configuração do lugar de leitor (outro), dá-se a concomitante assunção do lugar de escritor: na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso (“emprestado”, recriado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo dos outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados (*op.cit.*, p.115).

Também no campo das pesquisas desenvolvidas no âmbito escolar (mais uma vez, não é da Neurolingüística), Garcez (1998) faz uma ampla revisão das pesquisas sobre o papel da interlocução na construção de textos escritos apontando as diferenças entre os processos de escrita e de reescrita sob as perspectivas experimentais, cognitivistas e sociointeracionistas. Entre estas, ela assume a perspectiva sociointeracionista exatamente pela importância que, acredita, deva ser atribuída ao outro no processo de construção de um texto escrito. A questão que formulamos é: será que na ausência física de um outro, do interlocutor, haveria possibilidade de refacção textual?

Diante das considerações feitas neste capítulo sobre o fato de que, para o sujeito afásico, a ausência de uma interlocução em tempo real dificulta a retomada de um texto, a leitura e a releitura de um texto próprio – sem que haja uma percepção/consideração real de uma autoria, a qual parece ser resgatada apenas na interlocução –, retomamos a idéia de ação conjunta e colaborativa que é a forma como acreditamos que ocorra no caso dos sujeitos afásicos.

Essa idéia de ação colaborativa advém também das pesquisas de Tomasello (2003), a partir do pressuposto de que os seres humanos são capazes de combinar seus recursos cognitivos de maneiras diferentes de outras espécies de animais. Ele afirma que os indivíduos aprendem “do” outro e “através” do outro, o que ele denomina de seu co-específico. Mostramos cautela na utilização deste termo pelas implicações biológicas restritivas que o mesmo contrai, já que nos coloca em relação com a espécie e a posição de sujeito fica deslocada. Entendemos, no entanto, que no papel do outro, mesmo como um “co-específico”, encontra-se inserido o conceito de cultura. Nas palavras de Tomasello:

Essa compreensão dos outros como seres tão intencionais como si-mesmos é crucial na aprendizagem humana, porque os artefatos culturais e a prática social – prototipicamente exemplificados pelo uso de ferramentas e de símbolos lingüísticos – apontam invariavelmente, para além deles mesmos, para outras entidades externas [...] Portanto, para aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo [...] têm-se que chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica [...] (p.7).

A idéia de colaboração, a partir das palavras de Tomasello, pode ser entendida como uma maneira em que simultaneamente dois ou mais indivíduos “co-específicos” tentam resolver juntos algum problema. Como o próprio autor afirma, tal simultaneidade não é absoluta, “uma vez que o que costuma acontecer é que os indivíduos se envolvem em algum tipo de interação dialógica na qual um responde às sugestões inventivas do outro, e assim por diante até que se chega a um produto que nenhum dos dois poderia ter inventado sozinho” (Tomasello, *op.cit.*, pp. 56-57). É dessa maneira que situamos a refacção textual investigada nesta tese como uma ação colaborativa, conjunta, negociada, idéia que não difere significativamente daquela apresentada por Vygotsky (1931/1988).

3.3. O significado do uso do papel e do computador

Retomando a proposição de que a linguagem é, ela própria, uma ação em que supomos uma relação de interioridade e exterioridade na atividade constitutiva da cognição humana, pretendemos, neste item, analisar o significado do uso do computador nas atividades de linguagem escrita. Diante da consideração de que a escrita é multifuncional e, acrescentamos, heterogênea (Corrêa, 2004), é que se faz pertinente pensar na utilização do computador como um instrumento na mediação dos processos de linguagem e na criação da possibilidade de emergência de outros processos metacognitivos. A idéia de mediação aqui utilizada refere-se ao sentido atribuído por Vygotsky (1931/1988) sobre o efeito dos usos de instrumentos na relação eficaz como o meio ambiente e, conseqüentemente, sobre as relações internas e funcionais com o cérebro humano.

Sabemos que nas atividades de leitura e escrita os sujeitos afásicos têm, em geral, uma concepção acerca de qual deveria ser o resultado desta atividade, baseados na percepção e conhecimento que tinham antes dos acometimentos neurológicos que provocaram modificações em sua execução. Há, também, é claro, um parâmetro ideal veiculado pelas práticas culturais nas quais esses sujeitos se inserem. O fato, então, é que há um conflito pessoal que os afásicos vivenciam diante de suas próprias

dificuldades, principalmente quando comparam sua escrita atual com sua escrita antes da afasia – ou com sua idéia de escrita anterior à afasia – e, ao que parece, a afasia acaba por explicitar as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de linguagem (oral e escrita, por exemplo, como já expusemos nos capítulos antecedentes).

A escrita é multifuncional para alguns sujeitos, ou seja, num momento o afásico usa a escrita como *prompting* para falar; no outro, usa a escrita no lugar da fala. 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.

Nas circunstâncias desta tese, o computador foi entendido como um instrumento que possibilitaria um maior engajamento das pessoas afásicas nas atividades de escrita, além de, pelas características que serão melhor apresentadas no decorrer deste item, propiciar a escritura de um texto “limpo”, sem erros, ou sem rasuras aparentes. Com isso, o resultado final parece não explicitar as dificuldades do processo, trazendo uma satisfação pessoal que é mobilizadora de outros processos cognitivos, de uma outra idéia de escrita. Sobre uma certa condição de utilização do computador, a escrita na *Internet*, Braga (2001) apresenta algumas considerações interessantes a este trabalho. São elas:

No caso específico da comunicação mediada por computador, as questões de linguagem se tornam ainda mais fundamentais, já que este meio eletrônico faz uso de uma linguagem híbrida, que agrega a linguagem desenvolvida pelos outros meios de comunicação em massa (Braga 1999) e também apresenta novos gêneros de texto, hipertextos fechados e abertos (Snyder 1996), que demandam novas estratégias de produção e de leitura. [...] A escrita na *internet*, como bem coloca (Chartier, 1997), nos induz a pensar como nossa concepção de texto está sendo alterada e como tal modificação carrega, desde o processo de sua criação, os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas formas que a precederam. Essa questão talvez ganhe maior visibilidade se refletirmos mais detalhadamente sobre como as novas tecnologias incorporam os antigos avanços tecnológicos e introduzem mudanças que promovem e demandam novos modos de interação com o texto e via o texto escrito. A escrita no meio cibernético, que é escrita de última geração, coloca questões que nos levam a repensar a relação fala e

escrita e a considerar modos mistos e heterogêneos de construção. Essa reflexão nos obriga a rever antigas categorias que opõem de forma dicotômica o texto falado e o escrito, ou a cultura oral e a letrada. (Braga, 2001).

Essa idéia de uma atividade cognitiva como mobilizadora de outras atividades cognitivas remete-nos à reflexão sobre o estatuto da consciência, da cognição, do conhecimento a partir da percepção das diferenças entre fala e escrita, oralidade e letramento. Ou seja, esta é uma questão que insistimos em marcar e que está sempre presente quando tratamos destes processos que tanto se aproximam e se relacionam. Portanto, não é à toa que se mostra como um tema recorrente nas pesquisas neurolingüísticas.

Segundo Gaulmyn (1986), “no limite, todo ato de enunciação pode ser considerado como uma reformulação: a formulação de um enunciado por um locutor, antes mesmo dele abrir a boca, já corresponde a uma reformulação de uma palavra anterior, sendo esta consciente ou não”.¹⁴ (p.98). Ou seja, pela afirmação de Gaulmyn a questão da atividade consciente talvez não mereça um espaço determinante na atividade de enunciação, e o que nos deve preocupar é mais o ato em si, que é sempre um ato de reformulação. Tal idéia vem ao encontro da definição de refacção que assumimos: ao considerar atividade como “um fazer”, então, todo ato de formulação textual é um fazer, ao mesmo tempo em que já é um refazer, uma refacção, consciente ou não.

Foucault (1995) postula, de maneira interessante, a relação dos sujeitos com a linguagem, mais especificamente com a manipulação dos códigos da língua, levando-nos a refletir sobre a consciência nas atividades de linguagem. Tal idéia não deixa de acolher em certo sentido a posição de Gaulmyn. Nas palavras de Foucault:

Os códigos fundamentais de uma cultura - aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas - fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou

¹⁴“*a la limite, tout acte d'énonciation peut être considéré comme une reformulation: la formulation d'un énoncé par un locuteur, même s'il est premier à ouvrir la bouche, est toujours d'avance reformulation d'une parole antérieure, qu'il en soit conscient ou non.*” (Gaulmyn, 1986, p.98 - tradução minha)

interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem, a que lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é essa a ordem estabelecida e não outra. Mas, entre essas duas regiões tão distantes, reina um domínio que, apesar de ter sobretudo um papel intermediário, não é menos fundamental: é mais confuso, mais obscuro e, sem dúvida, menos fácil de analisar. [...] Assim, entre o olhar já codificado e o conhecimento reflexivo, há uma região mediana que libera a ordem no seu ser mesmo: é aí que ela aparece, segundo as culturas e segundo as épocas [...]. De tal sorte que, essa região "mediana", na medida em que manifesta os modos de ser da ordem, pode apresentar-se como a mais fundamental [...]. Assim, em toda a cultura, entre o uso do que se poderia chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser (Foucault, 1995, pp. 10-11).

Podemos dizer que a possibilidade de manipulação dos códigos fundamentais de uma cultura dada – os quais correspondem às regras de sua linguagem, aos esquemas perceptivos e aos sistemas de trocas da comunidade a que pertencem tais códigos –, é a condição fundamental que permite ao sujeito refletir sobre a língua em uso. Essa reflexão constitui-se de teorias e entre os códigos e a reflexão há a “experiência nua da ordem” que corresponde aos aspectos pragmático-discursivos, aos aspectos culturais, a que os sujeitos de linguagem se expõem, ou seja, às relações entre o sujeito e as condições de produção de seu discurso.

A escrita, realizada através da utilização do computador como um instrumento, pode levar a uma reordenação destes códigos de que trata Foucault, os quais podem estar desestruturados ou desorganizados para os sujeitos afásicos. Nessas condições de produção textual, o evento enunciativo pode levar à tomada de consciência justamente por permitir a manipulação dos códigos fundamentais da língua num contexto de produção conjunta.

A respeito de o sujeito afásico poder manifestar uma desordem nos códigos fundamentais de uma cultura e, ainda assim, constituir-se como parte dessa, Foucault já afirmara que “a doença é, ao mesmo tempo, a desordem, a perigosa alteridade no corpo humano e até o cerne da vida, mas também um fenômeno da natureza que tem suas regularidades, suas semelhanças e seus tipos” (Foucault, 1995, p.14).

No entanto, a desordem não é necessariamente consciente, como também não o é sua organização. Sobre a relação entre a consciência dos processos cognitivos e a

capacidade de controlá-los, Vygotsky (1987), afirma que: “[...] a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. Para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela (p.78)”. Ele define, em seguida, o termo consciência: “utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (p.78) e afirma que “o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo [...] nos torna capazes de dominá-la” (p.79).

Considerando a consciência como uma condição importante para o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem – escrita no caso deste trabalho –, e para o controle e gerenciamento de vários processos cognitivos (incluindo o domínio dos códigos fundamentais da cultura), estendemos tais considerações ao trabalho desenvolvido com afásicos, acreditando no quanto esta condição de reflexão pode caracterizar-se como uma possibilidade de restabelecimento de outras funções cognitivas que parecem ter sido alteradas em decorrência de um episódio neurológico.

Dessa maneira é que entendemos o uso do computador como um instrumento mediador nessa ação cognitiva de elaboração escrita realizada por sujeitos afásicos, isto é, como uma forma de desenvolvimento de outros processos cognitivos. Isto porque a escrita, realizada com a utilização do computador, pode levar a uma progressiva conscientização dos processos que envolvem a elaboração escrita, considerando-se sua heterogeneidade e o fato de apresentar com a oralidade um movimento de constitutividade. Salientamos que talvez o uso do papel, justamente por não permitir o mesmo apagamento de problemas que se apresentam durante a produção e a refacção textual, não ocupe o mesmo papel de instrumento mediador, que promove reflexão, como o que queremos demonstrar nesta tese.

Outro fator interessante sobre o papel do uso do computador na escrita de sujeitos afásicos, diz respeito à condição de leitor que se impõe ao escrevente, numa situação diversa daquela imposta pelo papel. Para refletir sobre este assunto, fazemos referência a Maingueneau (1996: 32/33) que, ao considerar leitura como enunciação, trata do leitor como um co-enunciador e aborda o papel decisivo desempenhado pelo destinatário da enunciação. Nesse sentido, na medida em que o computador leva o

escrevente a colocar-se no papel de leitor, podemos entendê-lo como um suporte, já que permite ao leitor colocar seu texto em movimento.

Há uma diferença importante no que diz respeito ao movimento do texto em dois lugares (suportes) distintos: a tela do computador e o papel. Na tela do computador, as marcas “indesejáveis ou tidas como inadequadas” são apagadas, enquanto que no papel, elas permanecem como “rasuras”. Para os sujeitos afásicos, especialmente, isso faz diferença, já que desejam, o tempo todo, retomar uma condição de sujeitos de linguagem que apresentavam antes da afasia. E a ausência de marcas que apontem erro parece auxiliá-los nesse processo de maneira que avancem em suas escritas.

A palavra “suporte” parece denotar uma materialidade na qual a escrita se inscreve e a partir da qual teria permanência garantida. O computador não necessariamente garante essa permanência (salvo as cópias, dos textos produzidos, em outros “suportes” como disquetes, CDs), já que afixa temporariamente o texto escrito em sua tela. Mesmo levando em consideração essas observações, assumimos o computador como um suporte durante o processo de escrita, uma vez que sujeitos afásicos escreventes o entendem assim. Para eles, a tela do computador mostra-lhes um texto limpo, legível, que poderá ser lido por muitas pessoas quando divulgado na *Internet*, que é o objetivo. Nesse sentido, o computador, como um aparato (comportando a tela, o teclado, os programas diversos, a *Internet*) que sustenta o texto escrito, e a atividade de refacção, mesmo que temporariamente, é um lugar no qual essa escrita se inscreve.

A tela do computador, como elemento que porta o texto produzido e lido pelo sujeito afásico, é entendida como “um suporte para interpretações que variam em função de contextos de recepção” (Maingueneau, 1996, p.33). Sobre isso, é fundamental nossa compreensão de que esses escreventes, ao olharem na tela do computador o que escreveram, colocando-se no papel de leitores, põem em movimento o texto que estão produzindo e tornam-se seus interlocutores. Não que isso seja muito diferente daquilo que acontece no ato realizado com/no papel. O computador, porém, com todas as possibilidades de resposta que apresenta no momento mesmo da produção do texto, torna-se um suporte diferente, já que “responde” às intervenções feitas, funcionando, também, como um instrumento mediador nessa interlocução.

Entendendo que não é possível que um mesmo instrumento seja suporte e mediador, explicamos que no aparato utilizado apenas a tela é o suporte e o programa e o teclado utilizados é que são compreendidos e analisados como instrumentos mediadores no processo de escrita.

O programa *Word*, como editor de texto, pode apontar erros ortográficos e gramaticais – condição que foi mantida. Digitar um texto sob essa condição parece colocar o sujeito-escrevente mais evidentemente na posição de interlocutor de seu próprio texto. É nesse sentido que buscamos apoio na teoria de Vygotsky (1987) para entender o papel mediador atribuído ao uso do computador na atividade de refacção textual escrita. Segundo esse autor, “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo” (*id.ibidem.*, p.48). Ele ainda afirma que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições externas e internas totalmente diferentes dependentes da origem de um aprendizado dirigido ou espontâneo.

Considerando-se as funções cognitivas como processos mediados e que a linguagem é o principal mediador entre sujeito e cultura, portanto, entre o sujeito e sua constituição, o uso do computador na elaboração escrita pode mostrar-se como um instrumento mediador importante nos processos de linguagem que os afásicos buscam recuperar. Isso ocorre uma vez que alguns obstáculos podem ser eliminados, como as dificuldades motoras que muitas vezes acompanham as afasias, mas, principalmente, pelo fato de que as letras apresentam-se ao sujeito.

Para entender o sentido dos textos que elaboraram e passaram a refazer ao digitar, os sujeitos afásicos desta pesquisa realizaram um verdadeiro trabalho de refacção. Nesta atividade, o computador permitiu que cada escrevente olhasse a palavra que escrevia dentro do enunciado em que a havia construído, compondo o texto pretendido e, ao mesmo tempo, analisasse seu objeto de discurso, compreendendo-o e tornando-se, de certa forma, consciente sobre essa atividade.

A segmentação imposta pelo computador de maneira mais explícita do que na escrita manuscrita (no papel) – pois nele, necessariamente, o escrevente precisa digitar

letra por letra e, na atividade escrita manuscrita, apesar de também grafarmos letra a letra, elas não estão dadas *a priori*, como acontece com o teclado –, leva o sujeito a tornar-se mais consciente de sua ação, pois é possível enxergar na tela do computador o produto que está sendo elaborado. Com os recursos de que se dispõe, como os corretores ortográficos e os marcadores gramaticais, o sujeito pode ter uma resposta imediata de algum erro que foi cometido. Nesse sentido, ele pode olhar e optar por modificar o texto já produzido, ou não, limpando-o de possíveis “erros” e tentar entender o porquê do mesmo – ele precisa saber como deve proceder para modificar, corrigir o “erro”, caso contrário, a tela continua a mostrar que há uma inadequação.

Se a princípio o afásico que escreve com apoio do computador não consegue perceber que erro foi cometido, a marca apontada leva-o a, obrigatoriamente, tornar-se consciente desse erro e buscar corrigi-lo. Como não quer errar, busca conhecer o motivo do erro, daí tornar essa ação consciente e poder controlar melhor suas ações. Mais uma vez recorrendo a Vygotsky, servimo-nos do conceito de consciência como um processo de generalização para justificar que essa ação com e de linguagem, mediada pelo computador, pode levar à emergência de outros processos cognitivos. Salientamos, no entanto, que a capacidade de reflexão sobre a língua não pode ser reduzida a uma habilidade metacognitiva / metalingüística, mas que os afásicos, como qualquer sujeito de linguagem, são capazes de trabalhar pragmático-discursivamente e, nesse sentido, produzir textos que denotem sua reflexão com e sobre a língua.

No capítulo em que analisaremos os dados de MG, JM e NS, retomaremos as considerações feitas neste capítulo. Salientamos, no entanto, já neste momento, que o processo de escritura e de leitura na situação de interlocução, com o uso do computador como um instrumento mediador, pode ser facilitador do processo de construção e refacção de um texto escrito e de processos metacognitivos. Se isso é verdade para qualquer leitor/escritor, é ainda mais importante quando se trata de sujeitos afásicos.

3.4 Sobre a idéia de *continuum*

Escolhemos finalizar a discussão da literatura pela reflexão que o termo *continuum* tem suscitado, como uma forma de resumir a posição teórica que assumimos. Tal discussão mostrou-se importante no decorrer desta tese, uma vez que se depreende do termo uma idéia de que há dois pólos que se aproximam e se distanciam podendo se misturar, sem, no entanto, se fundirem ou se oporem.

No dicionário encontramos a seguinte definição sobre *Continuum*: [Lat.] S.m. 1. Mat. Conjunto compacto e conexo; conjunto contínuo. 2. Fís. Contínuo espaço-tempo. (Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1988). Salientamos que não é essa idéia de *continuum* que adotamos neste trabalho, já que justamente queremos apagar as dicotomias entre oralidade e escrita que tão enfaticamente alguns estudos determinam. Há, então, toda uma discussão conceitual em torno da polifonia que a ele é conotada que procuramos apontar neste item. A idéia de heterogeneidade, ao ser associada a essas considerações no âmbito das discussões sobre o *continuum*, pode nos levar à reflexão acerca de uma ocorrência, muitas vezes concomitante, solidária, interativa, mutuamente constitutiva entre oral e escrito, como queremos demonstrar. Além deste aspecto, de apagamento da dicotomia fala/escrita, oralidade/letramento, queremos inserir nessa discussão o papel do sujeito na língua, em suas práticas interacionais de e com linguagem.

Já Kato (1986/1998) havia se manifestado a respeito da idéia de oral e escrito, enquanto modalidades da língua que se encontram numa relação de *continuum*. No entanto, a autora trabalha com uma posição ainda dicotomizada a respeito da relação entre linguagem oral e escrita. Ela se refere à fala e à escrita como duas modalidades que “são constituídas de forma a atender às condições gerais de uso da linguagem. Essas situações de uso [...] formam um contínuo, no qual o uso conversacional e o uso autônomo ocupam os extremos” (Kato, op.cit., pp. 26/27).

Sobre a relação de *continuum* entre oralidade e escrita, de seu turno, Marcuschi (1995, 2003a), superando o estruturalismo trazido pelas discussões mais tradicionais, como a de Kato, afirma que “mais urgente (e relevante) do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das

práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral” (*op.cit.*, 2003, p. 18). Em seu percurso para tratar dessa questão, ele nos aponta o quanto as práticas sociais determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade, reivindicando que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo, tanto sócio-histórico como tipológico, e até morfológico.

Marcuschi (1995) salienta ainda que tanto a fala como a escrita ocorrem formal ou informalmente, passando por graus intermediários; segundo ele, um mesmo falante pode ter desempenhos diversos durante um mesmo dia e, além disso, lembra que formalidade e informalidade podem sobrepor-se em determinadas formas textuais. Citando Blanche-Benveniste (1987), ele afirma que sabemos em que situações devemos usar um ou outro tipo de linguagem, o que envolve juízos ideológicos, preconceitos estéticos e conhecimentos sociais. Isto também significa que “dominamos uma classificação de textos intuitiva e adequada às situações dentro do contínuo lingüístico” (Marcuschi, *op.cit.*: 196).

Considerando que tal concepção, ou seja, a de que fala e escrita estão num contínuo lingüístico, possa evitar comparações desiguais, Marcuschi defende que as análises lingüísticas, textuais, devam ser feitas sobre um mesmo objeto produzido sob condições semelhantes, com finalidades semelhantes. Sobre este aspecto, ele afirma:

As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades; (...) não há qualquer diferença lingüística notável que perpassa o contínuo de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas). (Marcuschi, 2003a:45).

É também sob essa perspectiva, em que se admite a existência de um *continuum* entre oral e escrito, que Koch (1998a), apresentando proposições teóricas consoantes à posição de Marcuschi, fez suas considerações a respeito do tema. Ela considera relevante a existência de textos que, independente de suas formas (oral ou escrita), tenham características que os aproximem mais de uma ou outra modalidade da língua (os pólos do contínuo) e afirma que:

O que se verifica, na verdade, 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 mais 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 (p.61-62).

Corrêa (2004), por sua vez, não se refere à relação entre o oral e o escrito enquanto um *continuum*, como Marcuschi e Koch. Pelo contrário, ele rejeita, de certa maneira, a sua utilização¹⁵, mas usa termos como “mixagem” (p.82), “justaposição de unidades de comunicação” (p. 102), “conexão do heterogêneo” (p.106) e “movimento flutuante entre esses dois processos” (p.233) para identificar que entre essas modalidades de linguagem há um movimento estabelecido no fluxo entre elas, que também é heterogêneo em termos enunciativos, discursivos.

Utilizando o termo mixagem para referir-se à representação que o escrevente faz da gênese da escrita como uma possibilidade de representação fiel da oralidade, Corrêa (*op.cit.*) afirma que:

Pontuando em seu texto marcas lingüísticas que nascem dessa mixagem, o escrevente confere à sua escrita um poder quase ilimitado de representação e fidelidade representacional. Esse lugar que lhe é atribuído não corresponde, porém, a um limite máximo da força representacional da escrita, situado num dos pólos de um suposto contínuo. É, pelo contrário, um dado constitutivo da imagem que se faz da escrita e, por essa razão, constitui-se num dos eixos de representação pelos quais, em dados momentos, circula o escrevente (pp.81/82) .

Segundo Corrêa (2004), “considerar a heterogeneidade da escrita no que se refere à relação entre o falado e o escrito é assumir o seu caráter de prática social” (p.160), e defini-la pela convivência com outras práticas sociais (a oral, por exemplo) e não pela proposição de fronteiras precisas. No limite, a reflexão sobre *continuum* não deixa de estar presente, de uma forma ou de outra, na reflexão de Corrêa.

De todo modo, é importante salientar que se de um lado autores, como os mencionados acima, tomam a reflexão sobre *continuum* de maneiras e perspectivas

¹⁵ Vide na página 42 desta tese.

diferentes, não deixam de salientar os ganhos teóricos que essa reflexão sobre a relação oral/escrito, oralidade/letramento têm fornecido à Lingüística.

Nos capítulos seguintes, a propósito, veremos um movimento de *continuum* durante o processo de elaboração textual. No caso de sujeitos afásicos, há uma construção textual conjunta, colaborativa, entre escrevente e interlocutor que possibilita uma ocorrência de linguagem oral e escrita e entre gêneros que muitas vezes se sobrepõem. Esta ocorrência, assim redimensionada, podemos entender como *continuum*. Nesse sentido, podemos considerar tanto a heterogeneidade da escrita (Côrrea, 2001, 2004) como os modos como os escreventes a concebem e as práticas que as significam. É sob essa perspectiva de que a escrita pode ser utilizada para organizar a fala, por exemplo, que podemos admitir que, embora fala e escrita tenham realidades semiológicas diferentes, haja grande imbricação entre as duas na linguagem produzida por afásicos. Isto não significa identificá-las, mas considerar que elas podem apresentar uma ocorrência simultânea.

Com isso, colocamo-nos de uma vez por todas numa posição mais enunciativa, em que a condição de produção particular do discurso escrito, realizada por um sujeito afásico, é fundamental. Nessa condição, insere-se toda a cena enunciativa, com a participação de interlocutores que exercem uma atividade conjunta de produção textual. A descrição do evento enunciativo é, então, importante para a consideração dos processos de produção textual analisados – as refacções textuais escritas.

CAPÍTULO 4: OS DADOS – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Não confundindo rigor com rigidez metodológica, a pesquisa vem se processando na definição de seu próprio objeto – os processos de produção de textos escritos – sem qualquer recusa... Por isso, os “dados” não resultam de uma pesquisa etnográfica, nem de experimentos pré-construídos, nem de um “arquivo” prévio resultante de um arranjo que supõe uma análise temática anterior. Embora possa incluir todos estes procedimentos de recolha, a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas. Os procedimentos de pesquisa adotados mostram de imediato que as hipóteses assim formuladas não provêm de um raciocínio indutivo, fato suficiente para abandonarmos a primeira interpretação...(Geraldj, 1996: 146).

Iniciar este capítulo citando novamente Geraldj revela uma busca por palavras que apontassem a escolha metodológica por um tipo de pesquisa qualitativa em que não nos preocupamos com números ou quantidades de ocorrências nos textos dos sujeitos investigados, mas priorizamos os processos de refacção desses mesmos textos. As palavras de Geraldj corroboram essa escolha metodológica especialmente quando ele manifesta sua preocupação em procurar compreender os indícios deixados nos originais, em investigar o processo de produção de textos. De qualquer maneira, procuramos, neste capítulo, explicitar com maior cuidado os objetivos e hipóteses (item 4.1) desta tese, bem como o percurso metodológico realizado para atingi-los (item 4.2). Ainda neste capítulo, apresentamos no item 4.3 os dados coletados, descrevendo-os em dois sub-itens: (4.3.1) o das propostas de atividades feitas em cada encontro com os afásicos e (4.3.2) o do *corpus*.

4.1. Objetivos e hipóteses da pesquisa

A hipótese mobilizadora deste trabalho foi a de que, no contexto das afasias, a refacção textual escrita leva a uma reflexão e a uma discussão sobre as relações entre oralidade e escrita, as quais, por serem variadas e múltiplas (já que são convocadas de

maneiras diferentes), constituem atividades significativas para cada um dos sujeitos que têm sua linguagem afetada. Sobre esta relação, apontamos para a existência de um *continuum* entre ambas, que é ressaltado na refacção e revela aspectos sobre os processos discursivos e neurolingüísticos destes sujeitos cérebro-lesados, como a presença constitutiva do letramento e da interação nas atividades epilingüísticas. Em vista disso, os objetivos desta tese foram:

1. Investigar o lugar da linguagem oral e da linguagem escrita enquanto práticas discursivas e não apenas como modalidades ou sistemas fechados, nos processos de refacção textual realizados por indivíduos afásicos,
2. Descrever e analisar os procedimentos constitutivos da refacção textual nas produções de sujeitos afásicos, como os processos de letramento e o papel da interlocução,
3. Analisar aspectos da refacção textual como possibilidade de exploração e compreensão do processo de reconstituição da subjetividade dos sujeitos afásicos.

4.2. Aspectos metodológicos

Nesta tese, investigamos os processos de refacção textual escrita empreendidos por três sujeitos afásicos. As informações que temos deles, especialmente de seus letramentos, nos levaram a propor uma produção textual com o gênero “relato de vida”. Embora cada qual tenha suas características e histórias de letramento particulares, optamos por esse gênero a fim de obter um *corpus* que nos permitisse alguma análise mais consistente, uma vez que os três sujeitos investigados apresentavam uma certa proficiência nesse tipo de relato, ainda que lhes pudesse parecer novidade como gênero escrito (em função dos quadros afásicos apresentados). A questão investigada não teve o objetivo de provar competência no gênero textual, mas verificar os lugares em que a refacção seria possível e como ela se manifestaria. O gênero “relato de vida” foi o escolhido como o campo de análise propriamente dita, mas outros gêneros, como bilhete e lista, foram utilizados como textos diagnósticos. Vale considerar que o relato de vida é permeado de subjetividade e a refacção deste gênero textual pode

corresponder a uma busca da veracidade das informações veiculadas ou a uma dificuldade em, justamente, dizer essas verdades e viver novamente fatos que já se foram, como já explicitamos nos capítulos anteriores.

Para justificar a escolha metodológica, evocamos as idéias de Granger (1989), Abaurre (1996), Corrêa (1996), Perroni (1996) e Martins e Bicudo (1989) a respeito do tratamento dos dados e da pesquisa sobre linguagem.

Diante do objeto da pesquisa empreendida, a partir do qual procuramos investigar fenômenos e não simplesmente fatos, optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa. Entendemos, neste sentido, concordando com Martins e Bicudo (1989), que fenômeno é aquilo que se mostra, que se manifesta, variável em si mesmo. Em sentido oposto, eles afirmam que o fato é controlado após ter sido definido, e é este que determina a pesquisa quantitativa. Perroni (1996) defende que é através dos “fenômenos” que os elementos intelectuais tornam-se inteligíveis, interpretáveis, e que “os ‘fatos’ seriam anteriores intelectualmente às teorias, que por sua vez seriam desenvolvidas para explicá-los, o que significa que seriam também passíveis de reconhecimento independentemente e antes de qualquer construção de teoria” (*op.cit.*, p.16)

Corrêa (1996) discorre em seu texto sobre aspectos positivos e negativos em relação aos métodos experimentais e os naturalistas/observacionais, defendendo a posição de que os dois métodos não representam categorias estanques, mas que se encontram num *continuum*. A opção por um determinado ponto neste *continuum* é que determinaria o método de estudo a ser empreendido.

Abaurre (1996), por sua vez, interessa-se em saber que fato singular, que aspecto do contexto, de forma ou significação lingüística, ou que combinação desses fatores podem ter adquirido saliência particular para o sujeito que investiga e busca uma solução ao problema que se apresenta, ainda que, muitas vezes, de maneira episódica e circunstancial. Ela afirma:

Quando chamo a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, faço-o (...) no contexto de um conjunto de estudos lingüísticos em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico (...) interessada

não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante transformação. (p.130)

No caso deste trabalho, o fenômeno (como dado) a ser investigado é o processo de refacção textual, realizado por sujeitos afásicos em suas produções escritas.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, centralizada na peculiaridade do fenômeno estudado como um dado singular, buscamos uma compreensão particular deste, de tal forma que a explicação do dado não seja o objetivo, mas uma consequência. A observação e a análise da realidade, executadas de maneira teórica e prática, fornecem recursos para ver os objetos da percepção na sua origem social, histórica e de funcionamento, assim como na sua interdependência e na determinação de seu desenvolvimento, como afirmam Martins e Bicudo (1989). Segundo esses mesmos autores, “a pesquisa qualitativa é considerada, basicamente, descritiva. As descrições são tratadas interpretativamente. Entretanto, algumas questões de ordem metodológica podem ser colocadas no que se refere aos procedimentos desse modo de pesquisa” (*op. cit.*, p. 28).

Granger (1989), ao mostrar o sentido efetivo da oposição entre quantitativo e qualitativo, defende a legitimidade de um conhecimento qualitativo, afirmando que um conhecimento filosófico não poderia ser de modo algum quantitativo. Como ele registra: “A oposição da qualidade à quantidade só pode ser facilmente entendida como uma oposição, por assim dizer, ontológica, que estaria profundamente enraizada no ser. (...) É, portanto, ao nível de uma lógica ‘objetiva’ – por oposição a uma lógica ‘subjetiva’ – que se situa a oposição, que é então dinamizada numa lei de ‘passagem do quantitativo ao qualitativo’” (p.98).

Retomando a preocupação dos autores citados, os dados aqui mostrados foram qualitativamente coletados e analisados, em duas situações especialmente distintas:

1. Nas práticas discursivas realizadas pelos sujeitos que freqüentam o CCA (Centro de Convivência de Afásicos), durante as dinâmicas do trabalho ali desenvolvido (agenda, bilhetes, cartazes, leitura de jornais, elaboração de um livro de divulgação sobre as afasias, caracterizando os diferentes gêneros discursivos utilizados). Tais observações

foram especialmente importantes para a caracterização da condição de leitor/escrevente de cada um dos sujeitos deste trabalho.

2. Em entrevistas individuais com os sujeitos afásicos, aos quais foram solicitadas a escrita inicial de um texto que pudesse ser lido, referente à história de vida de cada um, especialmente em torno do acometimento neurológico que sofreram; e a refacção deste texto, a partir da interlocução com a investigadora, principalmente no momento em que o texto seria digitado em edição final, para que pudesse ser lido por diferentes leitores (uma vez que seria disponibilizado na *Internet* no *site* do CCA)¹⁶.

Para coletar as amostras de escrita, ocorreram encontros semanais ou quinzenais até que a fase final, a que chamamos de “digitada”, fosse atingida. Portanto, a depender do ritmo de cada sujeito, o número de encontros foi variável. A primeira etapa ocorreu no segundo semestre de 2001 e a segunda no primeiro semestre de 2003. As atividades referentes a esse processo foram vídeo-gravadas. Com a finalidade de poder analisar, *a posteriori*, os dados observados na gravação, a pesquisadora fazia registros sob a forma de diário, ao mesmo tempo em que acompanhava as atividades de escrita pelo vídeo, o que acabou se mostrando muito válido para confrontar os dados obtidos. Além dos textos que foram reescritos para inserção na *Internet*, foi solicitado que cada um dos sujeitos escrevesse uma lista de afazeres domésticos e/ou produtos de casa (tipo lista de compras), fizesse uma cópia, escrevesse palavras ditadas pela investigadora e escrevesse um bilhete a respeito de fatos combinados no CCA para sujeitos ausentes naquele encontro. Tais solicitações tiveram o objetivo de acrescentar informações sobre a condição de letramento dos sujeitos a partir de gêneros e modos diversos daquele da investigação propriamente dita.

Os sujeitos investigados, então, foram três: um homem e duas mulheres. A escolha destes sujeitos ocorreu a partir de suas histórias, na qual a linguagem escrita, anterior aos quadros afásicos, ocupava um lugar de uma certa relevância; também consideramos que estes sujeitos estudaram ao menos até a 4ª série do ensino fundamental (ou seja, apresentavam um processo de letramento minimamente

¹⁶ Site do LABONE: www.unicamp.br/iel/labonecca

escolarizado), liam e escreviam, mesmo que com dificuldades, e tinham algum interesse por esse tipo de atividade de linguagem.

Embora não tenhamos uma referência exata de suas histórias com a linguagem escrita anterior às afasias, sabemos, pelos registros pesquisados e pelas entrevistas realizadas, que seus letramentos diferem significativamente. Tais características estão melhor explicitadas no Anexo 1, no qual há uma breve descrição neurolingüística de seus quadros afásicos.

Para analisar os dados coletados, procuramos verificar os processos constitutivos da refacção textual de sujeitos afásicos, em relação aos diferentes quadros afásicos apresentados por eles. Além destes, foram considerados outros aspectos, como:

- as diferentes configurações ou gêneros discursivos: bilhetes, relato de história de vida, cartas, recontagem, receitas, listas de compras, agendas, *etc.* – em situações de leitura e escrita;

- os diferentes modos e condições de produção de texto (manuscrito, no computador, gestos calcados na expressão escrita (escrita “no ar”) e nas entrevistas com a investigadora);

- as diferenças dos quadros afásicos e as particularidades de cada sujeito, especialmente as condições de letramento que apresentam e como este foi constituído;

- os processos de refacção próprios de cada sujeito em cada uma das situações de produção.

Em relação aos aspectos de refacção textual evidenciados pelos sujeitos afásicos foram observados:

1. Os aspectos lexicais (morfológicos, especialmente), particularmente evidenciados por cada um dos sujeitos nos processos de refacção.
2. Os aspectos sintático-semânticos, em que verificamos a articulação dos níveis lingüísticos e a ordem estrutural e sintática do texto;
3. O ambiente sócio lingüístico de cada sujeito, em que consideramos a variedade de linguagem utilizada e o conjunto de estratégias discursivas usadas para garantir a adesão dos interlocutores.

Os dados coletados foram organizados em tabelas, por sujeito e por etapa de coleta e, ao final, foram comparadas as ocorrências de uma maneira geral, como será apresentado no item que se segue.

4.3. Apresentação dos Dados

Os dados foram coletados em entrevistas individuais ou grupais e foram vídeo-gravados e transcritos para o papel, conforme já explicamos. Após a transcrição, procuramos destacar e marcar os momentos de refacção: quando ocorriam, porque ocorriam e como se realizavam. Para melhor compreensão e acompanhamento dos dados, optamos por organizá-los segundo a seqüência em que foram produzidos. Assim, iniciamos com uma breve descrição do contexto de produção, fazendo algumas observações que julgamos importantes em relação à data de coleta e prosseguimos com a apresentação do texto e a marcação das intervenções feitas pelos sujeitos presentes durante aquela produção. Nesta tese não apresentamos, evidentemente, todas as falas dos sujeitos, apenas as mais relevantes para se compreender a produção e a reformulação textual efetuada.

Observamos que, na maioria das vezes, as refacções ocorreram mobilizadas pela interlocução com a investigadora ou com um dos outros afásicos que participavam daquela coleta, ou seja, em colaboração. Nesse sentido, achamos importante identificar as intervenções que a pesquisadora/investigadora fazia, com a finalidade de observar que efeitos essa interlocução produzia no processo de refacção.

Como forma de organização dos dados, elaboramos quadros em que as principais ocorrências discursivas e/ou enunciativas, identificadas como pertinentes ao processo de refacção estão concernidas, de modo a facilitar a posterior análise. Optamos por apresentar uma tabela em que se concentram os dois quadros diferentes: um correspondente à primeira etapa de coleta de dados – a qual se mostrou um processo preparatório ao que o sucederia – onde pudemos identificar a tipologia de escrita de cada um; e, outro, correspondente à etapa final de produção, na qual foram melhor

identificados os processos de refacção em si, correspondendo a um quadro sinóptico em relação ao que cada sujeito fez pré ou pró refacção.

Ao final, foram apresentados comentários gerais sobre os quadros, inclusive sobre a escrita de cada sujeito.

Os quadros foram preenchidos de acordo com o tipo de modificação realizada (reformulação ou refacção). Para elaborá-los, numeramos cada linha dos textos transcritos em cada encontro e assinalamos as linhas que apresentavam o tipo de alteração identificada. Os textos originais completos podem ser verificados no Anexo 2.

No preenchimento dos quadros foram consideradas não só as reformulações (na fase “manuscrita”) ou refacções (na fase “digitada”) auto-iniciadas, que não demandaram uma intervenção direta da pesquisadora ou de outro interlocutor, como também as formulações ou refacções colaborativas, que demandaram algum tipo de intervenção da pesquisadora-interlocutora.

Como critérios de análise, criamos categorias baseadas na definição dos três eixos de constituição da escrita descritos por Corrêa (2004), conforme anunciamos no capítulo 3. São elas:

(1) categoria sonora-gráfica (lexical): marcas de uma representação termo-a-termo da oralidade na escrita (mais relativas a questões ortográficas);

(2) categoria sintático-semântica: marcas da escrita como um código institucionalizado (relacionadas, predominantemente, a aspectos gramaticais);

(3) categoria textual-discursiva: interferência da interlocução e de conhecimentos de mundo do escrevente (com ênfase no conteúdo dos textos);

Partindo das três categorias acima, procuramos organizar os textos e deles extrair os momentos em que os fenômenos focalizados ocorriam. Logo nas primeiras ocorrências já pudemos identificar que apenas na etapa digitada é que ocorreram refacções, pois a primeira etapa correspondeu mais a um processo de elaboração textual, quando as idéias foram organizadas oralmente e, de certa maneira, traduzidas para a modalidade escrita. Todo processo caracterizou-se por uma construção conjunta, colaborativa, em que HM, apesar de estar inicialmente no papel de

pesquisadora, passou a se integrar ao mesmo. A relação dialógica (no sentido bakhtiniano) esteve sempre presente, mesmo com JM que, dos três, foi o sujeito que apresentou maior conhecimento formal da língua em sua modalidade escrita: ele solicitava intervenção em seus textos, discutia aspectos relativos ao conteúdo e também à forma de seu texto. Nesta primeira etapa, as alterações propostas e realizadas nos textos em produção foram chamadas de reformulações, justamente por serem mais pontuais, relativas a algum aspecto específico de um segmento e não se referiram a questões que promovessem uma modificação no texto como um todo.

A depender do tipo de letramento de cada um, a situação de produção textual foi mais ou menos colaborativa e apresentou mais ou menos prevalência de intervenções em cada uma das categorias e, conseqüentemente, mais ou menos reformulações. O termo “atividade colaborativa” está sendo utilizado como uma maneira de pontuar uma intervenção mais direta da pesquisadora, mesmo que em conjunto com o sujeito, em contra-posição aos momentos em que a produção era desenvolvida de maneira mais individual, independente. Salientamos, no entanto, que todo o processo foi realizado em interlocução entre os participantes da cena enunciativa da produção textual.

Assim, na categoria (1), relativa a uma correspondência sonoro-gráfica, ou a uma representação direta entre fala e escrita, encontramos mais ocorrências nos textos de NS, a qual apresentou um nível de letramento baixo, com bem pouca formalização dos estudos escolares e pouco contato com diferentes gêneros discursivo-textuais. Em suas produções, portanto, houve poucas ocorrências nas outras duas categorias, especialmente na primeira fase. Na segunda fase, a digitada, houve refacção no texto como um todo, sempre colaborativa (até porque a afasia impede NS, por exemplo, de realizar a leitura de seu texto sozinha) já que, ao relê-lo após um determinado período de distanciamento do mesmo, reconheceu a necessidade de uma melhor organização no relato. Tal organização referiu-se, especialmente, aos aspectos temporais: desejou imprimir ao relato uma veracidade para qual era necessária essa correspondência com o tempo de acontecimento.

Este processo de refacção inclui-se na categoria (3). Quanto à categoria (2), NS quase não apresentou nenhuma ocorrência, já que só pareceu perceber que tais regras eram realmente próprias de uma formalização da língua escrita quando conversava

sobre elas com HM. Como uma interlocutora colaboradora nesse processo, HM explicava-lhe a regra da língua escrita. NS só era capaz de realizar uma modificação na categoria 2 ou 3 (como marcar um parágrafo ou alterar uma concordância, entre outros aspectos sintáticos, ou modificar aspectos relativos ao conteúdo) quando mobilizada pelo grifo do programa de computador, que fornecia pistas de alguma inadequação, ou, então, pela intervenção direta de HM, através de perguntas que levavam à reflexão.

A seguir, apresentamos um quadro com os resultados finais em cada etapa. Antes, apresentamos a descrição dos procedimentos considerados.

4.3.1 Quadro referente aos dados

Algumas informações importantes a serem consideradas na leitura deste quadro:

(1) na fase digitada, muitas das refacções auto-iniciadas foram realizadas a partir da marca feita pelo programa de computador utilizado. Identificamos estas refacções como auto-iniciadas porque foram realizadas sem a colaboração (ou com pequena colaboração) da pesquisadora, após os sujeitos terem identificado qual aspecto necessitava de intervenção.

(2) Em ambas as fases, na **categoria gráfico-sonora** incluímos: as modificações realizadas em função das parafasias (e paralexias) que muitas vezes os três sujeitos cometiam e com as quais faziam corresponder paragrafias¹⁷; as modificações realizadas por inadequação do traçado da letra (ou erro ao digitar), e também as próprias trocas de letras (manuscritas ou digitadas), correspondentes ou não a alguma ocorrência na fala.

(3) Também nas duas fases, na **categoria sintático-semântica**, foram consideradas as modificações do tipo: adequação no uso de pontuação, acréscimo (ou adequação de uso) de advérbios, conjunções e preposições, adequação de concordância nominal e verbal.

¹⁷ **Paragrafia** corresponde a uma alteração na expressão escrita, conforme descrita pela literatura mais tradicional, em que o sujeito afásico comete na escrita o mesmo tipo de alteração que realiza na fala quanto à maneira de grafar a palavra, de forma que esta se assemelha, no traçado, a alguma palavra conhecida. Em geral, além de não corresponder a ela, não é identificada com nenhuma palavra do léxico da língua em questão.

(4) Ainda referente às duas fases, na **categoria textual-discursiva** foram consideradas as alterações em relação aos aspectos de organização textual (mudança na ordem dos fatos relatados, por exemplo, além de espaçamento, paragrafação – mais relativos à forma do texto, especialmente na fase digitada) e aos aspectos de coerência textual (se o que estava relatado garantia o sentido pretendido e estava em concordância com o restante do texto). Além destes, foram considerados nesta categoria os acréscimos de informação decorrentes do objetivo informacional do texto, bem como da necessidade de ser verossímil (datas que deveriam estar de acordo com a ocorrência do fato relatado, por exemplo).

	FASE 1: MANUSCRITA		FASE 2: DIGITADA	
Siglas sujeitos	Reformulações auto-iniciadas	Reformulações colaborativas	Refacções auto-iniciadas	Refacções colaborativas
MG	- categoria gráfico-sonora: 4 - categoria sintático-semântica: 2 ; - categoria textual-discursiva: 3	- categoria gráfico-sonora: 29 - categoria sintático-semântica: 9 - categoria textual-discursiva: 23	- categoria gráfico-sonora: 11 - categoria sintático-semântica: 4 - categoria textual-discursiva: 3	- categoria gráfico-sonora: 9 - categoria sintático-semântica: 9 - categoria textual-discursiva: 4
NS¹⁸	- categoria gráfico-sonora: 3 - categoria sintático-semântica: 0 - categoria textual-discursiva: 0	- categoria gráfico-sonora ¹⁹ : 17 - categoria sintático-semântica: 2 - categoria textual-discursiva ²⁰ : 1	- categoria gráfico-sonora: 3 - categoria sintático-semântica: 2 - categoria textual-discursiva: 0	- categoria gráfico-sonora: 12 - categoria sintático-semântica: 3 - categoria textual-discursiva: 4

¹⁸ Consideramos as reformulações e refacções auto-iniciadas de NS, mesmo quando mobilizadas pela leitura oralizada realizada por NS e HM conjuntamente, sempre que ela manifestava interesse em modificar uma palavra, um aspecto sintático-semântico ou uma questão textual.

¹⁹ Foram consideradas as tentativas de correção, mesmo quando o produto final ainda não estava correto, além daquelas em que a pesquisadora deu modelo escrito.

JM²¹	- categoria gráfico-sonora: 19	- categoria gráfico-sonora: 7	- categoria gráfico-sonora: 12	- categoria gráfico-sonora: 17
	- categoria sintático-semântica: 5	- categoria sintático-semântica: 5	- categoria sintático-semântica: 14	- categoria sintático-semântica: 11
	- categoria textual-discursiva: 5	- categoria textual-discursiva: 7	- categoria textual-discursiva: 11	- categoria textual-discursiva: 8

Sobre o quadro acima podemos afirmar que os números, sem a descrição dos processos, bem como das condições de letramento das próprias condições de escritura dos textos, não são significativos. Vale dizer, no entanto, que MG e JM, cujos processos de letramento foram mais escolarizados (já que apresentaram estudo formal durante maior período de tempo), apresentaram maior número de reformulações e refacções, principalmente auto-iniciadas, do que NS, que, além do comprometimento derivado de seu quadro neurológico, teve um processo de letramento vivido em ambiente social diferente, menos privilegiado, com menor tempo de estudo formal e, portanto, com menos conhecimento e uso das regras da língua e de atividades de leitura e correção de textos.

Os números indicam uma situação em que NS, por exemplo, não procederia a quase nenhuma refacção auto-iniciada. No entanto, na análise qualitativa, a observação do processo indica outra situação: ela reformulou bastante sua história ao acrescentar dados e reformulá-la oralmente. Isso aparece pouco na indicação quantitativa, pois a dificuldade com a escrita manuscrita demandou muita ajuda da pesquisadora-interlocutora e, mesmo assim, NS pouco conseguiu mudar em seu texto ou percebeu necessidade de alguma modificação. O tempo e o novo instrumento de escrita apontaram outras possibilidades – a retomada do texto e a aproximação deste à realidade dos fatos (que foram falados e retomados); o desejo de conseguir usar o computador e escrever; e a própria evolução de sua linguagem no intervalo entre as duas produções textuais, provocaram a execução de um novo texto, diferente do

²⁰ O último texto foi escrito quase todo com modelos dados pela pesquisadora.

²¹ JM faz várias reformulações auto-iniciadas ao reler seu texto e mesmo durante sua escrita. Às vezes percebia uma inadequação e não sabia bem como alterá-la, solicitando ajuda, mas, mesmo estas foram consideradas auto-iniciadas.

primeiro (manuscrito). Porém, em números, isso foi apenas considerado como 1 (uma) refacção textual em colaboração, na fase digitada.

Outra observação a ser feita em relação aos dados numéricos refere-se ao fato de que, embora MG e JM tenham histórias de letramento, escolar especialmente, que apresentam mais semelhanças entre si do que com NS, os processos de produção e refacção textual dos dois diferiram bastante. Quanto a isso devemos considerar o grau de engajamento de cada um nos dois momentos de produção (manuscrito e digitado): JM gostava bastante da atividade de escrita nas duas fases e acreditava que tal atividade o ajudaria a evoluir nos diversos aspectos de linguagem; já MG divertia-se com as atividades, especialmente quando realizadas em grupo, e achava que elas a ajudavam a passar o tempo. No entanto, não acreditava que a escrita fosse necessária em suas práticas ou que tivesse função importante para ela, já que, como relatou, os irmãos escreviam por ela quando necessário.

4.3.2. Breve descrição das propostas feitas em cada entrevista

Apresentamos, neste item, o que foi proposto a cada um dos três sujeitos, em cada um dos encontros. Isso nos pareceu importante já que, especialmente nos primeiros encontros, houve momentos em que os textos produzidos serviram como amostra do tipo de escrita de cada um. Também nos pareceu significativo mostrar quem eram as pessoas presentes em cada encontro e qual foi a seqüência de fatos que levou à produção final do texto colocado como objetivo de trabalho (o texto a ser veiculado no *site* do CCA).

Salientamos que, a cada encontro, fazíamos uma retomada daquilo que fora feito no encontro anterior e, nestas retomadas, muitas vezes, já se fazia oralmente uma refacção ou reformulação de algum elemento, em geral relacionada à veracidade do fato, uma vez que procedíamos à escrita de suas histórias de vida. NS apresentou sempre mais dificuldade, tanto com a leitura quanto com a escrita, e, por isso, aparecem mais momentos em que era preciso dar *promptings* orais, escritos ou gestuais, inclusive nessas retomadas. É interessante observar que ela fazia uma leitura de seus textos pela memória dos fatos, processo a que recorria, também, para proceder

a alguma modificação. Isto é significativo, inclusive, em relação à forma como são apresentados os dados: há muito mais fala do que escrita.

MG apresentou pouca fluência na leitura oralizada; no entanto, foi capaz de proceder a uma leitura silenciosa com certa adequação, embora quase sempre lhe escapassem detalhes (necessários para reformulação e refacção sonoro-gráfica ou sintático-semântica). Isso pode ser verificado a partir de conversas sobre textos diversos, lidos em situação de coleta de dados, bem como nos encontros do CCA. Com MG era preciso dar alguns *promptings* orais ou mesmo apontar, no papel, a palavra ou segmento lido para que ela conseguisse identificar aquilo de que tratávamos e procedesse à alteração necessária, em qualquer das categorias (em que se incluem correções de dados/fatos).

Fato semelhante ocorreu com JM, que dos três sujeitos em questão foi o que apresentou melhor fluência tanto na escrita quanto na leitura. Nesse sentido, o processo de elaboração textual com ele foi mais fluente, deixando entreverem-se outras dificuldades – como a mistura de tipos de letras (cursiva, maiúscula, minúscula, de imprensa) que a ele muito incomodavam – isto ocorreu, especialmente, na fase manuscrita. Tais aspectos foram minimizados na fase digitada, quando o tipo de letra, então, não variava.

Fator importante a ser considerado e observado diz respeito à participação da pesquisadora na coleta dos dados, pois, muito além de ser apenas aquela que registrava as ocorrências e apenas coletava dados, mostrou-se como uma importante interlocutora na construção dos textos. Na segunda fase de coleta dos dados há também, além da interlocução da pesquisadora, a interferência no texto provocada pelo uso do computador (como já foi referido anteriormente neste trabalho).

Todos os textos produzidos nos encontros a serem relatados encontram-se anexados ao final desta tese. A descrição das propostas feitas em cada entrevista estão abaixo elencadas e organizadas por data e sujeito afásico entrevistado.

• **30/08/2001**

Presentes: MG, NS e HM.

Atividades desenvolvidas: explicação do propósito das entrevistas; solicitação de escrita sobre dados pessoais e sobre o momento em que ocorreram seus AVCs (quando e onde).

MG falou e escreveu sobre sua idade, onde morava, o que fazia antes do AVC, qual era sua formação (profissão), sobre suas práticas de leitura e escrita e fez duas listas: uma com os nomes dos irmãos (recordou-se de sete, faltou lembrar-se de dois, o que fez no encontro seguinte); e outra com alimentos que costuma ter em casa. NS fez a mesma coisa, mas a escrita apresentou menos legibilidade (de acordo com as características de seu letramento e seu AVC).

- 06/09/2001

Presentes: MG, NS e HM

Atividades: HM solicitou que escrevessem sobre o que tinha acontecido quando tiveram o AVC. Antes de escrever, elas relataram oralmente os fatos. Contaram sobre o momento em que acontecera, onde estavam. HM solicitou que escrevessem o que ocorrera em seguida, após o AVC. Elas contaram e escreveram, com ajuda da pesquisadora.

-13/09/2001

Presentes: MG, NS e HM.

Atividades: retomaram o texto anterior, do dia 06/09, para que dessem continuidade a ele, contando o que acontecera após o AVC, especialmente em relação à leitura e à escrita. Em seguida, foram realizadas atividades de leitura, cópia e cálculo, para servirem como amostras diagnósticas da condição de escreventes destas atividades (cujas análises encontram-se no anexo 1.2)

-20/09/2001 (foram realizados dois encontros nesta mesma data)

1. Presentes: MG e HM.

Atividades: HM solicitou que MG retomasse os textos anteriores, a fim de começar a escrita do texto que deveria ser digitado. Iniciaram pela leitura do texto todo que MG escrevera em 30/08. Para organizar a reescrita, HM solicitou a MG que dissesse seu

nome e, em seguida, qual era sua idade (e nesse momento, ela procedeu a uma reformulação textual, já que preferiu escrever o ano de nascimento, além da idade). Depois, a pesquisadora lhe perguntou quando tivera o AVC, onde estava quando isso aconteceu e o que tinha acontecido depois (retomando o que já havia escrito em encontros anteriores). Dessa maneira, após as perguntas de HM, MG foi respondendo e escrevendo. Contou e escreveu sobre seus estudos e profissão. Fez pequenas correções quando HM solicitou que lesse o que escrevera.

2. Presentes: JM e HM. (Tal encontro não foi vídeo-gravado por questões técnicas).

Atividades: como primeiro encontro, HM explicou a JM o objetivo do trabalho e o que seria feito. Ela fez algumas questões a respeito de sua identificação, grau de instrução, profissão, família, entre outras, e pediu a ele que escrevesse essas informações.

- 27/09/2001

Presentes: MG, NS e JM e HM.

Atividades: continuidade aos textos.

Observações sobre o encontro: pelo fato de estarmos em grupo, a escrita rendeu menos (especialmente em relação à MG), mas foi interessante perceber as intervenções que cada um fazia em relação à escrita do outro. MG e NS, mais do que JM, recorriam aos outros em alguns momentos, tanto para escrever algo, como para compartilhar alguma dificuldade.

MG escreveu sobre onde estava quando teve o AVC e o que lia antes de ficar afásica. NS escreveu sua idade, nomes de seus familiares, seus estudos e moradia. JM escreveu com bastante desenvoltura seus dados de identificação, nomes de familiares, sobre o AVC, as seqüelas que teve, o que fazia antes e o que faz após o AVC (retomando alguns fatos já escritos no encontro anterior).

-04/10/2001

Presentes: MG, NS, JM e HM.

Atividades: HM solicitou-lhes mais algumas amostras de tipos de produção escrita (cópia, ditado, completar sentenças), como complementação da caracterização da linguagem escrita destes sujeitos após o AVC²².

• **22/11/2001** (a partir desta data os encontros foram sempre individuais: sujeito e pesquisadora)

1. Com MG

Atividades: retomada dos textos dos dias 20 e 27/09 para realização de algumas reformulações. MG acrescentou o que passara a fazer como passatempo, em relação à escrita, após o AVC e escreveu sobre como as pessoas devem tratar os afásicos.

2. Com JM.

Atividades: retomada do texto de 27/09. Ao ler, em voz alta, ele fez reformulações em seu texto, escrevendo sobre o mesmo. Surpreendeu-se e questionou-se sobre o uso de algumas palavras, como se não lhe fossem corriqueiras, ou próprias (“nuances”, por exemplo). Corrigiu-se, inclusive, em relação ao sentido do texto, mostrando estranhamento, mas nem sempre conseguiu proceder à reformulação.

Nesse dia, JM, além das reformulações, escreveu sobre o que continua fazendo, o que mais o incomoda e sobre o que é importante para quem tem afasia – o que os outros devem fazer.

• **29/11/2001**

1. Com MG.

Atividades: utilizando-se da mesma folha em que escrevera no último encontro, acrescentou dicas para quem convive com afásicos. Antes, relemos (HM pediu que lesse em voz alta) os textos todos que já escrevera e ela ainda realizou algumas intervenções nos mesmos. Neste dia ela não estava bem, estava triste, chorou, e quis parar logo.

²² Os resultados destas atividades encontram-se no Anexo 1.

2. Com NS.

Atividades: retomada dos textos já escritos. HM leu e fez comentários para que NS conseguisse lembrar-se e entender o que havia escrito. NS escreveu sobre as dificuldades decorrentes do AVC e o que acha importante fazer a esse respeito. Nesse dia, ela também escreveu um cartão para EM (uma das coordenadoras do grupo que estava viajando) com ajuda de HM.

3. Com JM.

Atividades: leitura do texto de 22/11, no qual ele fez novas reformulações. HM sugeriu um título para o texto deste dia (“Dicas para quem convive com afásicos”) e que numerasse cada uma das dicas. Ele assim fez, demonstrando que o conhecimento de variados gêneros textuais estava preservado. Além das dicas, JM escreveu também sobre o que gostaria de voltar a fazer (que parara devido ao AVC e suas seqüências).

Algumas observações: nesse dia foi preciso que primeiro tratassem oralmente o que seria escrito, para que JM o fizesse depois. Nos encontros anteriores, ele escrevia suas idéias sem mesmo conversar a respeito com HM ou as outras interlocutoras.

- 06/12/2001

1. Com MG.

Atividades: sendo o último encontro do ano, propusemos que finalizasse o texto, escrevendo sobre o que esperava do futuro. Ela disse que preferia falar a escrever, e acabou escrevendo muito pouco, apenas concluindo o texto a ser digitado na segunda etapa da coleta.

2. Com NS.

Atividades: retomada dos textos produzidos até esta data e a organização dos mesmos. HM pediu-lhe que escrevesse o que mais gostaria de fazer, além de voltar a trabalhar.

Algumas observações: NS escreveu, mais uma vez, com ajuda de HM. Dessa vez, HM chegou a escrever uma sentença inteira, que mostrou a ela e depois guardou. NS conseguiu escrever melhor do que sem nenhum modelo, mas ainda com dificuldade.

Escreveu, também, “Dicas para quem convive com afásicos”. Encerramos a primeira etapa.

3. Com JM.

Atividades: releitura dos textos escritos até esta data e organização dos temas que foram tratados: ele os escreveu (apresentação, depois do AVC, dicas para quem convive com afásicos e projetos para o futuro).

Finalizamos a primeira etapa de coleta de dados.

-13/02/2003 (Início da segunda etapa: todos os encontros ocorreram apenas com a presença de HM (investigadora), além dos próprios sujeitos).

Utilizamos o computador da sala de reuniões do CCA. Retomamos o objetivo do trabalho e o que foi feito em 2001. HM apresentou-lhes os textos que escreveram na primeira etapa e solicitou-lhes que os digitassem. Esse processo, iniciado com a proposta de digitação, corresponde à refacção dos relatos de vida que foram manuscritos na primeira etapa. Isso porque, após um ano e meio, retomaram o que já fora escrito e procederam a um refazer daquele primeiro texto, de tal modo a fazê-lo chegar a uma forma final, pronta a ser divulgada.

Em todos os encontros desta segunda fase, utilizamos os mesmos procedimentos: retomávamos o texto digitado no encontro anterior; HM solicitava que, enquanto lessem, fizessem as reformulações que achassem necessárias; apontava então algumas alterações que ainda podiam ser feitas; e, finalizadas as reformulações, prosseguiam com a digitação do texto.

MG trabalhou em 20 e 27/02 e finalizou o texto – que acreditava estar bom para ser veiculado na Internet e lido por qualquer pessoa – em 20/03/2003. Foram, então, apenas três encontros nessa segunda etapa.

NS trabalhou em 13, 20 e 27/02, 06, 20 e 27/03, 03 e 16/04, 08/05 e finalizou seu texto em 29/05/2003. Totalizamos 10 encontros nesta segunda etapa. Antes de escrever o texto final, levou uma cópia impressa daquilo que escrevera e, em casa, junto com uma das filhas, reescreveu-o. A filha fez correções (bem escolares) na cópia digitada e NS passou o texto a limpo (copiando-o), em outro papel, manuscritamente.

Em 08/05 digitou as reformulações conforme apareciam em sua cópia manuscrita. Em 29/05 fez os acertos finais.

JM trabalhou na segunda etapa de coleta de dados em 13/02/2003, 20/02, 20/03, 03/04, 08/05 e 12/06/2003. Foram seis encontros. Nesta etapa, ele sempre pedia a HM que imprimisse o texto produzido para que o levasse para casa e procedesse às reformulações, as quais, no encontro seguinte, digitava.

Em 26/06/2003, após o encontro no CCA, a pesquisadora solicitou aos três sujeitos que escrevessem um bilhete às pessoas ausentes no grupo naquela data, informando-lhes sobre alguns procedimentos combinados (festa no próximo encontro, pausa para férias e retomada das atividades). Tais bilhetes foram analisados como forma de complementação das escritas-diagnósticas.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: as reformulações e refacções produzidas

Uma observação preliminar: nesse capítulo o relato dos dados aparece na primeira pessoa do singular pelo fato de que meu papel como pesquisadora-autora e investigadora-colaboradora se confundem no processo de produção textual. Dessa maneira, minha inserção na cena enunciativa mostrou-se tão significativa que relatar os fatos como se estivesse à margem deles pareceu-me artificial.

Após uma primeira transcrição dos dados filmados e comparados com os registros escritos do tipo diário, realizados durante a produção escrita, entendemos que a análise deveria iniciar-se pelo texto escrito de cada um dos sujeitos. Assim, as anotações das reformulações que apareciam nos textos foram feitas sob a forma de tabelas, como explicitado no capítulo anterior. Seguindo-se a isto, foram retomados os dados de oralidade na transcrição das fitas de vídeo e nos registros de diário e identificado em que momentos e diante de quais incentivos aconteciam refacções e/ou reformulações e de que tipos eram.

5.1 Comentários acerca do desempenho de cada sujeito em atividades “escritas-diagnósticas”

Com o objetivo de identificar a condição de escrevente de cada um dos sujeitos, já que não conhecíamos a escrita deles anterior às afasias, — apenas tínhamos algumas informações pelas entrevistas e dados de prontuários a partir das quais traçamos um perfil de seus letramentos —, solicitamos-lhes algumas produções escritas com configurações diversas (listas e bilhete) diferentes do gênero relato de vida, escolhido como foco de investigação, e também atividades escritas cristalizadas pelas práticas escolares (cópia, ditado, complementação de sentenças).

Como resultado destas “escritas-diagnósticas”, observamos que todos se saíram muito bem na cópia. Isso mostra que não apresentam dificuldade com o processamento visual, nem mesmo com a coordenação viso-motora. Tiveram um pouco mais de

dificuldade com o ditado. As variações de desempenho dos sujeitos nesta atividade estão, certamente, relacionadas com os processos de letramento de cada um e com seus quadros neurológicos. A maior dificuldade apresentou-se na atividade de complementação de sentença, já que não sabiam como continuar e finalizar a idéia que havia sido apresentada. O mesmo aconteceu durante todo o processo de escrita dos textos de relato de vida em que era preciso que eu, interlocutora-colaboradora (HM), organizasse as idéias que eles (MG, NS e JM) apresentavam oralmente, para considerá-las como possibilidades de escrita — de tornarem-se um texto escrito.

Em relação às diferentes configurações textuais, na atividade de escrita de bilhete, os três conseguiram escrever um texto legível, mesmo considerando-se suas dificuldades, especialmente as de NS. Esse desempenho pode ser explicado pela situação de produção desses textos, principalmente, a existência de um destinatário único, real, com um assunto, já determinado, a ser escrito. As dificuldades, mais uma vez, foram proporcionais às condições de letramento de cada um. Na escrita de listas não encontramos problemas para ler o que haviam escrito. Mesmo quando havia alguma palavra “ortograficamente” inadequada, era possível lê-la, por identificar o tipo de lista que tinha sido feita (a coerência textual se manteve).

Ainda antes de apresentar e analisar os dados, salientamos que a forma como os mesmos são apresentados difere um pouco para cada um dos três sujeitos. Tal opção não foi aleatória e também não foi pré-estabelecida, mas corresponde à maneira como pudemos obter maior visibilidade do processo de escritura de cada um.

MG produziu segmentos de escrita que correspondiam a sentenças inteiras, ou pequenos textos com idéias completas que eram retomadas pela leitura, quando solicitada por mim. Dessa maneira, também são apresentados seus dados: segmentos de escrita, a fala que antecede ou sucede a sua escritura e a análise.

Já NS escrevia falando cada segmento (sílabas, letras e palavras), e precisava da interlocução comigo, ou com MG e JM, para conseguir escrever. Frequentemente, ela não acedia à palavra (ou mesmo a uma letra) desejada e eu dava o *prompting*; outras vezes ela produzia um pequeno texto que, no entanto, apresentava uma forma que não era facilmente reconhecida por mim como leitora e havia necessidade de retomada de todo o texto (pela oralidade, como se observará nas análises). Por isso, a

transcrição de seus dados é acompanhada de várias descrições de contexto, bem como da amostra de escrita a que a fala se refere.

Finalmente, em relação aos dados de JM, uma vez que ele apresentou maior fluência no processo de escritura, solicitando menos intervenções minhas, as observações também são mais gerais e os textos são apresentados em agrupamentos maiores.

5.2 Dados de MG

Como *caracterização do processo de letramento* de MG (o qual encontra-se melhor descrito no Anexo 1, item 1) podemos afirmar que ela lia e escrevia fluentemente antes do AVC (Acidente Vascular Cerebral). Formou-se em Contabilidade e possuía uma Agência de Viagens. Seus hábitos de leitura abrangiam romances, jornais e revistas diversas. Ela relatou que nunca gostou muito de escrever e tal atividade relacionava-se, predominantemente, às atividades em sua Agência de Turismo. Na data da entrevista contou que ainda lê alguma coisa, motivada por algum interesse específico (notícias de jornais e revistas, por exemplo) e se tem ajuda de alguém. Diz não ter necessidade de escrever, nem mesmo listas ou lembretes, já que seus irmãos fazem tudo por ela.

Como consideração geral sobre os dados coletados e analisados, observamos que na etapa manuscrita MG realizou poucas reformulações textuais auto-iniciadas. Na primeira vez havia escrito apenas o número relativo a sua idade e, quando retomamos o texto para dar continuidade à produção do mesmo, ela quis escrever a data completa. Isto também ocorreu com relação à profissão e ao local de trabalho antes do AVC. Pensamos que tal fato possa ter ocorrido por ter sido a primeira atividade deste tipo que ela tenha realizado depois do AVC: o primeiro texto produzido correspondia ao primeiro encontro e talvez ela ainda não tivesse entendido bem o objetivo do trabalho (produzir um texto a ser digitado e divulgado na *Internet* – para leitores reais, variados).

As reformulações, que correspondem a quase todas as alterações/reparações feitas no processo manuscrito, ocorreram em sua maioria em relação a aspectos relativos à representação sonoro-gráfica, causados por parafasias fonológicas

produzidas enquanto escrevia (o que faz com freqüência). Sintaticamente, pudemos observar que MG apresenta conhecimento das regras da língua em relação ao uso de pontuação e organização do texto, porém, parece esquecer-se, ou não perceber, a ausência destes elementos no texto e só se utiliza desse conhecimento quando orientada ou solicitada por mim. O uso de letras maiúsculas parece mais sistematizado, mas também ocorrem deslizes.

As intervenções feitas por mim nessa produção foram constantes: algumas vezes foram tão insistentes que acabaram por abortar o processo: o que, mesmo, ela queria escrever? Será que ela teria percebido um erro e feito alguma reparação se tivesse tido mais tempo? Ao ficar adivinhando o que queria dizer ou o que tinha escrito, acabava provocando uma limitação na possibilidade de reformulação. Por outro lado, a integração de meu papel enquanto colaboradora no processo de construção do texto deixou claro o significado da interlocução nesta atividade dialógica.

A necessidade de utilização da oralidade em concomitância à escrita para conseguir produzir seu texto escrito, bem como reformulá-lo, ajudou-nos a observar o *continuum* oralidade/letramento. Tal fato evidenciava-se em situações de maior dificuldade em relação à escrita, quando sua referência à oralidade aumentava. As alterações feitas por MG, que correspondem às parafasias fonológicas que faz na oralidade, mostram isso.

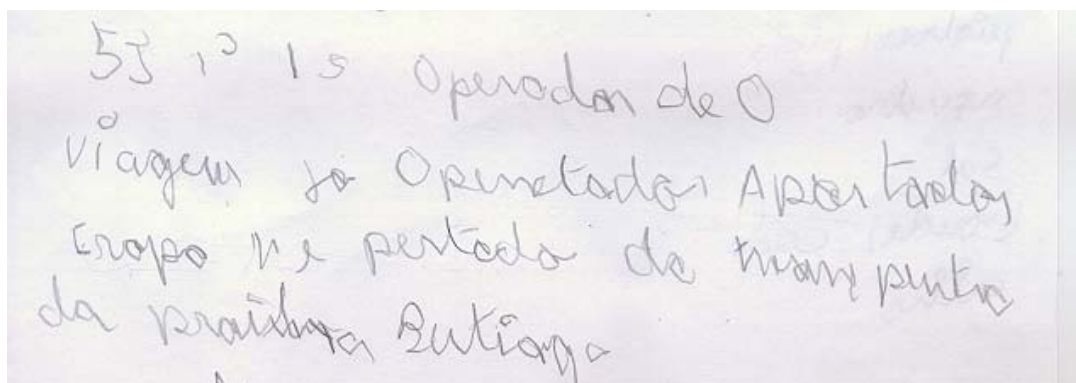
Em relação às interferências realizadas por mim, observamos que foi oferecido muito modelo escrito já que ela copiava as palavras que eram escritas, sob forma de diário, durante os registros da atividade.

MG percebia várias vezes quando cometia erros, mas não sabia como corrigi-los. Freqüentemente fazia uso de expressões que checavam se a escrita estava adequada: é isso? está certo? A função metalingüística, embora não reduzida a esse sistema, mostrou-se preservada, e MG a utilizava de maneira consciente.

Em 30/08/2001, primeiro encontro, quando escrevia respostas para as perguntas que eu formulava, as quais se referiam a sua história, MG, muitas vezes, quando não acedia à palavra, voltava-se a NS como uma interlocutora que partilhava de um assunto a que eu ainda não tinha acesso. Uma situação enunciativa pode ilustrar isso. MG, quando quis escrever que tinha uma casa em Bertiooga, olhou para NS e lhe perguntou

como chamava o lugar. NS, por sua vez, tentou ajudar, mas também teve dificuldade. Em todos os encontros em que se achavam presentes NS e MG havia partilha de informações entre as duas e apoio diante das dificuldades, especialmente em relação ao acesso lexical e incentivo do tipo: “você sabe, faça”.

No mesmo dia 30/08/2001, MG realizou reformulações morfológicas em palavras que identificou como grafadas inadequadamente, quando solicitei que lesse o que escrevera: “*ropa n e*”. Ao recuperarmos oralmente o texto, ela disse queria escrever “perto”. Eu havia ditado aquilo que ela falara que gostaria de escrever: “eu morava perto da praia”. Então, ela fez tentativas e foi corrigindo o texto à medida que eu pedia que lesse o que escrevera. Abaixo seguem o texto manuscrito e a transcrição da fala referente a este segmento.



- 01.HM: Então escreve... você morava na praia...²³
- 02.MG: parava...
- 03.HM: Então escreve pra mim...: “eu morava na praia”
04. MG: //escreve// eu/... da/... da mo/... Eu ainda tenho casa... //hesita – faz movimento de negação com a cabeça// Esse aqui.. //aponta para segmento que acha que está errado solicitando, pela expressão, ajuda de HM//
05. HM: Num tem problema...
06. **NS**: “praia” //fala tentando ajudar MG a escrever//
07. HM: Que que você vai escrever? //perguntando a MG//
08. MG: Ai!
09. HM: Perto da praia?
10. MG: Isso!

²³ As transcrições realizadas nesta tese são baseadas nas normas do NURC (IN: Preti, 2002) e de Marcuschi (2003 – 5ª edição), com adaptações necessárias em relação ao dado com que trabalhamos. Uma tabela com a descrição dos símbolos utilizados encontra-se no Anexo 3.

11. HM: Então escreve pra mim... praia
12. MG: //escreve//
13. HM: Tá escrito o quê aqui? //aponta uma palavra na folha em que MG escreve//
14. MG: Perto //lendo, risca e escreve por cima enquanto fala//
15. HM: “Perto”... //ditando// da praia...
16. MG: //escreve//
17. HM: //lendo// Prainha.
18. MG: Prinha... prainha... //ri//
19. HM: Foi prainha que você escreveu? Que que você escreveu aqui?
20. MG: “praia” //fala enquanto escreve//

Ao comparar o segmento de fala com o que escrevera na folha, observamos que MG faz uma tentativa de corrigir “prainha”, mas não sabe bem como deve reformular – parece que não identifica na escrita a relação com o que fala (ela quisera escrever “praia” e não o diminutivo – ao menos é o que ela diz): há linhas sobrepostas após a letra “i” indicando “nh”. Isso pode ser constatado no texto original, apresentado acima e nas linhas 17 a 20 do texto oral. Nessa situação sua percepção e correção são auto-iniciadas, porém só chega ao resultado final com minha colaboração.

Assim, destacamos no segmento acima o processo de interlocução colaborativa entre MG e mim: eu digo muitas vezes: “escreve para mim” (linhas 3 e 11) ou faço perguntas a respeito daquilo que está escrito (linhas 7, 9, 13, 17 e 19), colocando-me na posição de interlocutora, leitora do texto, tornando o objeto imaginário do destinatário do texto escrito, um sujeito real, presente à cena, o que muda a configuração das cenas enunciativas escritas em que, tradicionalmente, o leitor ocupa um lugar no imaginário do escrevente e está distante fisicamente. Além disso, eu digo palavras (linhas 3, 6, e 15). MG também me coloca nesta posição de interlocutora-colaborativa, identificando-me como uma “colaboradora mais capaz” (como diz Vygotsky), quando me questiona sobre a forma como grafara as palavras, se estão corretas ou não, e como deve proceder para corrigi-las (linha 4).

Ainda em relação ao mesmo segmento, é possível observarmos que MG fala enquanto escreve (linhas 4, 14 e 19). Tal acontecimento funciona como um *prompting* que ela mesma se dá, o que a ajuda ou, às vezes, leva-a a cometer paragrafias correspondentes às parafasias fonológicas freqüentes em sua fala (essa é, claramente, uma característica decorrente da afasia).

No encontro de 20/09/2001, data em que procedeu a uma primeira refacção textual – já que são retomados os textos que foram produzidos inicialmente nos encontros anteriores –, ela produziu, predominantemente, reformulações mobilizadas por mim. Na maioria das vezes, tais reformulações corresponderam às categorias sonoro-gráficas ou sintático-semânticas. No entanto, MG procedeu a duas reformulações auto-iniciadas textuais, quando retomou sua idade, sua profissão, a data do AVC e onde estava quando teve o AVC.

A seguir apresento o texto e alguns exemplos das reformulações realizadas.

Eu 53 equatador 1948 abril 4
 → Eu (53) fiz 53 anos 4 abril. nasci
 em 1948.
 No dia 2 janeiro de (1923) 2000 (1948)
 tive um AVE e eu estava na praia
 (K...)

O trecho abaixo corresponde à transcrição da oralidade que acompanhou a escrita do texto acima. Neste segmento é possível observarmos MG procedendo a uma reformulação textual, auto-iniciada (linha 1 do texto acima).

21. MG: //começa a escrever, olha de relance para o texto anterior//
22. MG: Ó, eu... //aponta para o texto faz gesto com a mão indicando a desaprovação da escrita – a entonação vocal também indica isto// Cinquenta e três.
23. HM: E depois? E isso daqui? //apontando para o papel em que MG está escrevendo// O que que você escreveu aqui?
24. MG: Sô de mil novecentos e trinta e... e...
25. HM: Trinta e... //dando prompting articulatório//
26. MG: //volta a escrever e aponta para o papel// e...e... essa eu não tenho...
27. HM: Mil novecentos e oitenta e quatro? //aponta para o que está escrito//
28. MG: //escreve – risca o papel//

29. HM: Que mês que você nasceu? Mil novecentos e oitenta e quatro? Não... Mil novecentos e oitenta e quatro. Faz.... Você teri:a:... dezesseis, vinte e seis...vinte e sete...
30. MG: Não... é...é... //faz “quatro” com a mão//
31. HM: Trinta e quatro? Quarenta e quatro? //Referindo-se ao ano// Se for quarenta e quatro você tem... cinqüenta e seis anos; e seis //faz o número com a mão// Não cinqüenta e três...
32. MG: //aponta para o texto// Ah... então... //escreve//.
33. HM: Mil novecentos e quarenta e seis //lendo// Quarenta e seis. Você tem cinqüenta e quatro //faz quatro com a mão//, quase cinqüenta e cinco //faz cinco com a mão//. É isso mesmo?
34. MG: Não, mas tá faltando um... //aponta para a cabeça//
35. HM: Mil novecentos e quarenta e sete? //olha para MG// Será que é isso?
36. MG: É...é...//o tom da voz indica concordância//

Embora tenha sido necessário o diálogo comigo para que alguma “correção” em relação a sua idade efetivamente ocorresse (ela escreve por cima do número inicial e só depois, com a minha solicitação, inicia a sentença, passando-a a limpo), consideramos o episódio como uma reformulação auto-iniciada uma vez que ela identificou uma inadequação no texto apenas com sua leitura (linhas 22 e 26). A questão apresentada nesse procedimento foi em torno da maneira correta de grafar o número correspondente ao ano de seu nascimento. A dificuldade de encontrar a palavra adequada, própria de sua afasia, levou à ocorrência de uma dificuldade também na escrita. Daí o diálogo traçado até que conseguisse chegar a um acordo sobre o número que deveria ser escrito – o número correto que ela não conseguira falar nem escrever em um primeiro momento. Note-se que a pergunta feita foi a respeito do conteúdo do texto escrito e não necessariamente da palavra escrita (linhas 29, 31 e 33). Ou seja, nesta cena chama atenção o processo de interlocução que levou ao procedimento de reformulação do texto.

Ao considerar que o processo de escrita é uma atividade dialógica, colaborativa, concordando com Bakhtin e Corrêa, não podemos afirmar que tenha havido neste segmento nenhuma novidade, nada que denotasse uma ocorrência patológica da língua. A afasia apenas evidencia esse processo uma vez que parece mostrar a cena em câmera lenta: as passagens, os segmentos produzidos, refletidos, reformulados, acontecem de maneira mais lenta, mais segmentada, daí parecerem alterados – o que está alterado, no entanto, parece ser o ritmo, não o processo em si. É claro que a

ocorrência de uma paragrafia ou uma troca lexical dentro de um mesmo campo semântico é conotada com a afasia, mas o que salientamos é o processo de escrita que resulta no texto, mais que os eventos sonoro-gráficos que podem apresentar alteração.

Neste mesmo encontro, de 20/09/2001, observamos uma reformulação auto-iniciada na categoria sintático-semântica: no primeiro texto, o de 30/08/2001, MG havia escrito apenas o número “53”, sem nenhuma outra palavra acompanhando este número. Em 20/09/2001, quando retomamos este texto para reformulá-lo e dar-lhe continuidade, ela complementa a informação em busca de uma construção mais adequada ao modelo de escrita formal de que tem conhecimento: “Eu 53 equatitos 1947”. Vale dizer que este segmento corresponde ao procedimento que antecede à correção descrita acima.

37. HM: Então, vamos agora ver comigo o seguinte... *//mostra as folhas dos encontros anteriores//*. O que, na verdade... o que que está escrito neste primeiro, que a gente vai rever sobre o que a gente falou na primeira vez. Que você me contou? *//HM mostra o papel para MG//*
38. MG: *//olha para o papel e lê//*
39. HM: O que que está escrito aí?
40. MG: Eu acho... *pe //faz sinal negativo com a cabeça//*
41. HM: Não? O que você escreveu pra mim?
42. MG: *//Lendo//* O pe... ih... o pe...*//colocando a mão no papel, indicando que a perseveração na fala: “pe” a impossibilitava de prosseguir//*
43. HM: Isso aqui... o que que é esse número? *//apontando para o número para tentar ajudá-la//* Cinquenta e ... *//dando-lhe prompting//*
44. MG: e...e...*//Perseverando em relação à fala de HM e olhando para o papel//*
45. HM: A sua idade. Quantos anos você tem?
46. MG: Quarenta...
47. HM: Quarenta?! É quarenta que você tem?
48. MG: Não. Qua... quarenta e seis.
49. HM: Você tem quarenta e seis? E que que é esse cinquenta e cinco?
50. MG: *//olha para o papel//*
51. HM: É quarenta e seis que você tem, MG?
52. MG: Não, eu.. num..quare... *//risos//*
53. HM: Não é quarenta e seis?
54. MG: É quarenta...
55. HM: É quarenta ou é cinquenta? Você não tem mais que cinquenta? É quarenta?
56. MG: *//tenta falar: parece procurar a palavra a ser falada, mas pela dificuldade práxica não consegue//*
57. HM: *//faz quatro com a mão e depois muda para cinco – dando prompting a MG//* Cinquenta...

58. MG: *//larga a caneta e faz gesto de cinco e depois três// e deis...*
59. HM: E três? *//confirma com o mesmo gesto de MG, três com a mão//*
60. MG: Isso! *//aponta para o papel//*
61. HM: Então olha lá. Você colocou para mim a idade... aí a gente estava conversando o que você fazia antes de ter o AVC, aí você falou que tinha uma operadora de viagem.
62. MG: Operadora *//faz gesto com a cabeça, concordando//*.
63. HM: Não é isso? *//apontando para o papel//*
64. MG: *Ça //Balança a cabeça, concordando//*
//HM prossegue conversando com MG sobre o que conversaram e o que ela escrevera no encontro anterior//
65. HM: Isso...quantos anos você tem, o que você fazia, você pode usar isso aqui *//referindo-se ao texto escrito por MG no primeiro encontro//* Eu vou só lá buscar um... *//HM se levanta//*
66. MG: Ih, mas, eu... *//faz gesto, expressão e entonação como se não fosse conseguir escrever o que HM solicitara//*
67. HM: Põe *//ditando//* “eu tenho”. Começa: “eu tenho”, quantos anos você tem, tenta colocar... *//dando-lhe um prompting para iniciar a reescrita do texto, o que ela faz em seguida//*

Na interlocução oral entre MG e mim, mais uma vez, observamos uma ocorrência colaborativa na atividade de produção textual escrita. Durante todo este processo de reformulação da data, para que ela correspondesse verdadeiramente ao fato, eu me coloquei como interlocutora pedindo-lhe que escrevesse para mim (linhas 37, 41 e 61), retomando o conteúdo escrito (linhas 37, 45, 47 e 49) e colocando-a no papel de leitora de seu texto (linhas 37, 39, 41, 43 e 61). Além disso, forneci-lhe *promptings* orais e escritos para auxiliá-la no acesso lexical em sua forma escrita (linhas 57 e 67).

Consideramos o dado acima como uma reformulação auto-iniciada textual, pois, embora tenha provocado a retomada do texto anterior, ao solicitar que ela o reescrevesse, não lhe disse o que tinha que escrever – forneci-lhe apenas um *prompting* oral e ela, a partir daí, escreveu a sentença de forma mais completa. Isso deixa à mostra mais um aspecto de seu letramento: o conhecimento da regra de que um texto escrito precisa ser compreendido mesmo na ausência do seu autor (escrevente), ou seja, a idéia precisa ser escrita de forma completa.

Com relação à data em que teve o AVC ocorreu processo semelhante, e também o consideramos como uma reformulação auto-iniciada de texto, já que ela acrescentou

a data, o ano e o local onde estava quando o fato ocorreu. Este fato pode ser observado pela cena transcrita a seguir.

//Pergunto a MG sobre a data em que teve o AVC. Retomamos o texto de 30/08 onde estava escrito um número. Interpreto como 1 e 5 e pergunto a MG se fazia um ano e meio que ela tivera o AVC. MG discorda. Faz gestos com a mão, tento lembrar-me da data, falamos sobre sua formação em Contabilidade e só então MG consegue fazer-se compreender, conferindo que a data de seu AVC é 02/01/2000//.

068. HM: Então ... vamos lá...
069. MG: Eu... *//ensaia uma escrita//*
070. HM: *//retoma o que já estava escrito, falando em voz alta//* “No dia”
071. MG: No dia *//repete, ensaiando escrever, mas em tom de dúvida//* Aqui... *//apontando para folha de HM//*
072. HM: Isso ... perfeito... *//olhando a palavra escrita por MG//*
073. MG: *//escreve//*
074. HM: No dia...
075. MG: inte...
076. HM: Dia... Primeiro precisa escrever “dia”. Dois ...de janeiro... Isso... de mil novecentos e noventa e nove de... dois mil...*//acompanhando a escrita de MG//*
077. MG: *//continua escrevendo//*
078. HM: De dois mil ... Já? Então, vai fazer dois anos...?
079. MG: *//concorda com a cabeça e escreve//* Esse é mil? *//pergunta se o que escreveu está certo, apontando para seu papel//*
080. HM: Tá certo... Dois mil... Que número você escreveu... MG?
081. MG: *//continua escrevendo//*
082. HM: Não... Pára um pouquinho... Que número você escreveu?
083. MG: *//hesita// //risos//* Ah... desculpa...
084. HM: *//lendo//* Mil, novecentos e vinte e dois... *//HM escreve no papel de MG//* Então vai lá... dois mil *//dois - desenhando no ar, como prompting//* Esse é o dois mesmo.
085. MG: *//escreve//*
086. HM: Zero, né?... Dois mil... dois mil e um... A gente tá...
087. MG: *//volta a escrever, corrigindo-se//*
088. HM: “Tive”
089. MG: Tive... *//escrevendo e falando//* Tá **perto?** *//apontando para o papel//*
090. HM: Que que você acha?
091. MG: Mais ou menos...
092. HM: Mais ou menos. O que que você escreveu aí? *//fazendo parênteses na palavra incorreta escrita por MG//* Escreve de novo aqui...
093. MG: *//volta a escrever//*
094. HM: *//ditando//* “Ti-ve um derrame”.
095. MG: *//escreve e fala em voz alta//* Um

096. HM: “derrame” *//ditando//*
 097. MG: *//hesita//*
 098. HM: Pode escrever ...então...como você acha.
 099. MG: Ai...
 100. HM: É derrame ... AVC... Como você prefere?
 101. MG: AC...
 102. HM: Então escreve AVC
 103. MG: *//ensaia o gesto da escrita, mas sente dificuldade//*
 104. HM: “A... V...C...” *//ditando//* Isso. Ponto.
 105. MG: Ponto. *//enquanto coloca o ponto final, fala esta palavra de maneira a enfatizar o que dissera HM//*

Neste processo de reformulação, os procedimentos começam a se repetir, indicando a existência de uma regularidade na maneira como MG se coloca neste tipo produção e reformulação textual escrita. Quando pediu que eu identificasse se o que escrevera estava adequado, que a ajudasse a corrigir algo que detectara como inadequado (linhas 71 e 79) ou aceitava escrever palavras que eu lhe ditava (linhas 70, 88, 94 e 96); quando a questioneei sobre o conteúdo escrito e ela o reformulou (linhas 80 a 86) e quando ela discordou de minha escolha lexical (linhas 94 a 105), esta atividade interlocutiva evidenciou minha colaboração na construção conjunta do texto, e ela, como autora, pode discordar ou questionar minhas intervenções.

Uma vez que entramos em concordância quanto à escolha lexical, MG conseguiu escrever sua idéia e mostrou que encerrou este assunto quando colocou o ponto final, após eu ter falado, repetindo-me enfaticamente. Diante disso, mudei o tópico da escrita:

106. HM: Onde você estava? *//referindo-me ao local onde ela estava quando teve o AVC//*
 107. MG: Eu... estava na praia.
 108. HM: Então, vamos lá... Aí depois a gente vai escrever o que você fazia.
 109. MG: EU::... *//volta a escrever e fala em voz alta//*
 110. HM: Estava
 111. MG: *//faz expressão de dúvida//* Esta... e *//escrevendo e falando em voz alta//* esta-va
 112. HM: “Na praia...” *//ditando//*. Vamos lá... Tá certinho...
 113. MG: *//retoma o que já escreveu, falando para si mesma//* Eu estava na prai/... pra::
 114. HM: O que que falta aí?
 115. MG: *//termina de escrever//*
 116. HM: Onde ficava? Em::
 117. MG: Bar...Bertioga...
 118. HM: Isso. Bertioga. “Em Bertioga” *//ditando//*

119. MG: //escreve//

Deste último segmento, ressaltamos a ocorrência de fala enquanto MG escrevia, como se pode observar nas linhas 109, 111 e 114. Essa ação colaborativa pode ser considerada, então, mais uma regularidade no processo de produção textual escrita de MG: há concomitância de fala e escrita ou, mais ainda, de oralidade e letramento, já que ela não escreve exatamente como fala, fazendo corresponder um elemento gráfico para cada sonoro, mas usa a oralidade para organizar a seqüência de sua escrita. É seu processo de letramento que lhe permite fazer as escolhas adequadas quanto aos elementos gráficos que deve selecionar para corresponder àquela oralidade.

Considerando que refacção refere-se ao procedimento em que um texto é refeito, reformulado, tanto em sua estrutura (forma), quanto em relação ao conteúdo, entendemos que os procedimentos realizados por ela na fase manuscrita corresponderam mais a reformulações do que a refacções. A observação de que todo processo de retomada dos textos produzidos é mobilizado por minha intervenção enquanto interlocutora, mesmo que isso se dê predominantemente na oralidade, indica-nos que MG realiza, principalmente, reformulações mobilizadas. Ressaltamos que minhas intervenções também ocorreram na forma escrita quando, por exemplo, coloquei parênteses em alguma palavra grafada incorretamente.

Apesar de predominarem refacções mobilizadas, com os exemplos acima, procuramos mostrar que há momentos em que MG se volta ao seu texto com clara intenção de modificá-lo, demonstrando que tem um conhecimento das regras da língua, tanto em relação às questões sonoro-gráficas e sintático-semânticas (uso de pontuação, acentuação, por exemplo), quanto em relação aos diferentes aspectos textuais-discursivos.

Já em relação à segunda etapa, podemos pensar de forma um pouco diferente, uma vez que para digitar o texto foi preciso que MG lesse todos os textos escritos na primeira etapa (o que acontecera um ano antes) e procedesse a uma análise do conteúdo para escolher o que deveria ou não digitar a fim de produzir um texto final. A proposta, então, dessa segunda etapa, já leva, necessariamente, a uma atividade de

refacção. Porém, isso poderia não ter acontecido caso ela não tivesse essa condição de leitora crítica preservada.

A seguir, apresentamos o primeiro texto digitado (em 13/02/2003), a partir daquele produzido em 20/09/2001, cujas amostras analisamos acima. Ressaltamos que a formatação, bem como os demais aspectos textuais, estão mantidos conforme foram realizados por MG, sendo apenas acrescentada a numeração às linhas para facilitar a referência nas análises.

1. Apreensão

2. Eu fiz 53 anos 4 abril . Nasci em 1948.
3. No dia 2 de janeiro de 2001 teve um AVC. Eu estava na prainha Bertiooga fique sem faldas. A voz muito falta alem
4. da voz em podia mexia em corpa. Eu parei de estraver eu ler.
5. Autecer era tudo mavetlaso .
6. Fiz fataldade de cuntiledada . tqmci

Para iniciar a digitação, retomei o objetivo do trabalho. MG lembrou-se do que fizera e escrevera e logo iniciou a leitura do texto de 20/09/01, que foi aquele que consideramos que deveria ser digitado. A primeira palavra a ser digitada foi mobilizada por mim, que disse que o início do texto manuscrito correspondia a uma apresentação pessoal e pedi-lhe que escrevesse a palavra “apresentação”. Ela demonstrou ter uma certa familiaridade com o computador, mas ficou em dúvida se conseguiria digitar o texto todo por causa da paralisia da mão direita. Iniciou e hesitou na digitação de “Ç”, letra que não aparecia no teclado que estava utilizando. Mostrei-lhe como deveria proceder para registrar tal caractere e ela o fez sem problema (linha 1); o mesmo aconteceu em relação ao acento gráfico “til”. Ao final da digitação desta palavra, MG olhou a tela, mas não percebeu que ainda havia erros, apesar de estarem assinalados pelo corretor de texto do programa *Word*, que indica com grifos vermelhos os erros ortográficos, e com verdes, os “gramaticais”. O fato de MG ter desprezado a indicação de erro (grifo vermelho) ao final da escrita da palavra “apresentação” (Apreensão) indicou-nos que ela não percebeu o grifo ou não achou que houvesse erro, uma vez que procedera a duas intervenções durante a escrita dessa palavra.

O uso do teclado nesse processo nos indicou uma nova relação de MG com o processo de escrita: a possibilidade de ter acesso, visualmente, às letras que deveria utilizar. Tal fato pareceu ajudá-la no acesso às mesmas e também a levou a um questionamento sobre a seleção que fazia o que nos provocou uma reflexão sobre o papel do teclado neste processo de escrita. Em outras palavras, pareceu-nos que no processo de escrita lentificado devido à afasia, o teclado ajudou MG ao tornar tal atividade mais segmentada – letra-a-letra. O computador aparece, nesse sentido, como um instrumento mediador na produção textual. Ou melhor, um instrumento que propicia a explicitação do papel mediador e reflexivo da linguagem em sua modalidade escrita.

Na linha 2, MG deu indicativos de que tem o conhecimento de regras da língua, especialmente da modalidade escrita, uma vez que, para iniciar a sentença, solicitou a HM orientação para colocar letra maiúscula, embora o registro manuscrito já apresentasse isso. Prosseguiu a digitação copiando o texto manuscrito, o que, para nós, não pareceu refacção, mas apenas correções, sonoro-gráficas ou sintático-semânticas. A dúvida em relação a isto aparece na linha 3, quando ela questionou-me sobre o conteúdo do texto manuscrito. No original ela escrevera: “fique sem voz tanto (tonho) tempo”. Ao ler este texto para digitar, ela mostrou estranhamento, iniciou a digitação sem modificações, até que parou na palavra “voz” e disse que não era isso. No diálogo que se desenvolveu, entendi que ela se referia à “fala”, e não à “voz”, especificamente. Explicitiei-lhe isso e, ao concordar comigo, voltou a escrever. No entanto, pela afasia que apresenta, MG perseverou oralmente a palavra “voz” e teve dificuldade para digitar “sem falar”, que era sua intenção. Auxiliei-a enfatizando oralmente, em tom de ditado, a palavra “sem”, que ela digitou e perguntei-lhe se ia escrever “voz” ou “falar”. Ela escreveu: “falda”. Neste momento, viu o grifo feito pelo programa do computador; percebeu que tinha erro, mas não conseguiu corrigi-lo. Sugeri-lhe que continuasse a escrever e retomasse isso em outro encontro.

Salientamos, da análise acima, que as regularidades apresentadas durante o processo manuscrito parecem repetir-se também nesta fase. MG me coloca como sua interlocutora, colaboradora no processo de escritura; solicita minha ajuda para proceder a alguma correção, conversamos sobre as escolhas lexicais, forneço *promptings* orais e, nesta etapa, também indico letras no teclado. Parece-nos que o que ocorre com MG

é que ela apenas troca os suportes materiais para seu texto (do papel para o computador). Tal fato comprova-se na escrita indicada nas linhas 3 e 4, em que podemos observar, ao comparar esta com a “original” – manuscrita –, que se mantém a mesma estrutura e a mesma ausência de palavras de ligação. O verbo “fez”, que fora inserido em processo de correção na primeira fase, não é aqui considerado. Pode ser que MG tivesse se confundido diante das rasuras. Pedi-lhe, então, que lesse o que digitara, ela olhou, mas não conseguiu identificar o erro e corrigi-lo. Procurei ajudá-la, lendo, retomando com ela a escrita, e mesmo auxiliando-a com o uso do teclado para os fins desejados (apagar, colocar letra maiúscula, acentos, por exemplo):

07. HM: “Eu... não podia...” *//em tom de ditado, falando pausadamente cada palavra e acompanhando digitação de MG//*
08. MG: Eu podia... *//fala enquanto escreve//* E:: e... errei. *//fala, olhando para HM solicitando ajuda//* Aqui, ó *//aponta com dedo na tela a palavra grifada//* Ah:: *//mostrando, com gesto manual e entonação, uma certa decepção por ter errado e não saber como arrumar //*
09. HM: Podia mexia? *///lendo na tela o que ela escrevera //*
10. MG: Em copa... *//dando continuidade à leitura de HM na tela//* Não
11. HM: Meu corpo, né?
12. MG: *//escreve//* Não *//olha para HM, solicitando, pela expressão facial, ajuda//*
13. HM: O quê?
14. MG: *//digita, olha a tela, faz expressão facial de que não gostou//* Hu::m...
15. HM: *//ajuda-a a corrigir utilizando-se do teclado//*

A respeito dessa primeira digitação, em que se observa que não foram realizadas muitas modificações sobre o texto original, entendemos que tenha sido para MG um exercício de retomada da atividade, daí a necessidade em manter o texto original. Também é preciso considerar que o computador estava sendo reutilizado, após o AVC, apenas neste momento: ela disse que antes o usava bastante; no entanto, depois disso, não o tinha feito mais. Houve necessidade de familiarizar-se com o uso diferenciado das teclas para registrar acentos, letras maiúsculas, parágrafos, sinais de pontuação. Ressalte-se que isto não é algo trivial, ainda mais para alguém, como MG, que tem uma afasia.

Pudemos observar que a dificuldade no acesso lexical oral também foi notada no momento de escrever, mesmo tendo como modelo o que havia escrito anteriormente, como no caso de “voz/falar”, quando queria modificar a primeira escolha feita. Neste

exemplo, ela só pensou em modificar o texto original depois de ter iniciado a escrita no computador, falando o que escrevera originalmente: portanto, foi o ato de escrever, acompanhado da fala, que a levou à reflexão sobre a mudança que deveria proceder. Como perseverou na palavra “voz”, isto pode ter interferido na possibilidade de mudança, e foi preciso a intervenção, também da oralidade, só que minha, para que finalmente pudesse haver uma reformulação.

A falta de prática com a digitação, a atenção necessária para esta atividade e o fato de tê-la desenvolvido após várias outras nesse mesmo dia fizeram com que ela chegasse ao final bastante cansada e, neste caso, os erros, mesmo quando percebidos, ficaram registrados para serem modificados em outro encontro.

Este aconteceu em 20/02/2003, iniciando-se pela leitura do texto digitado na semana anterior: dei a MG uma cópia impressa daquilo que ela havia digitado e solicitei que grifasse as palavras que achava que deveria modificar. Disse-lhe, também, que se quisesse mudar algo no texto, poderia fazê-lo. Para que MG realizasse aquilo que eu lhe solicitara, foi necessário iniciar com ela uma leitura em voz alta. A cada vez que falava uma palavra que lhe soava como inadequada, ela a corrigia. Olhava, também, para o texto manuscrito, conferindo o que escrevera. Assim, MG grifou as seguintes palavras:

Aprensetação

Eu fiz 53 anos 4 abril . Nasci em 1948.

No dia 2 de janeiro de 2001 teve um AVC. Eu estava na prainha Bertioga fique sem faldas. A voz muito falta alem

da voz em podia mexia em corpa. Eu parei de estraver eu ler.

Autecer era tudo mavetlaso .

Fiz fataldade de cuntiledada . tgmci

Após grifar o texto impresso, MG iniciou a correção no computador. O texto produzido neste dia (20/02/03) apresentou as seguintes reformulações, sempre a partir da interação comigo:

16- Apresentação

17- No dia 2 de janeiro de 2001 tive um AVC.

- 18- Eu estava na praia Bertoga fiquei sem fala. A voz **fez** muita falta. **Alem**
19- da voz **eu não** podia **mexer o corpo**. Eu parei de **escrever e ler**.
20- **Antes** era tudo **maravilhoso**.
21- Fiz **curso de contabilidade tinha minha agencia de viagem. E vendi**
22- **minha parte na agencia e fui mora na praias Isso foi em 1998 já**
23- **estava na praia dois anos quando tive o AVC e voltei para Campinas.**

Na linha 20, no lugar de “maravilhoso”, MG digitou: NO... e teve dificuldade para achar as letras adequadas no teclado, sendo necessário que eu a ajudasse. Isso aconteceu em diversos momentos, porém, a partir do momento que iniciava a escrita de alguma palavra, parece que esta fluía. Foi assim que conseguiu digitar a palavra desejada (“maravilhoso”) após o fornecimento de *prompting* oral (ma...).

Na linha 21, substituiu “faculdade” (fataldade) por “curso”, pois disse que não fez faculdade. Esse procedimento pode ser compreendido como uma refacção sintático-semântica, já que há uma alteração de sentido no texto referente à escolha lexical. Nessa mesma linha, ela leu como havia escrito “Contabilidade” (cuntiledada . tqmci) e pediu que eu apagasse tudo (não sabia como fazê-lo). Ajudei-a com as teclas e dei-lhe “dicas” para corrigir algumas palavras (linhas 18 – fez; 19- eu, não, e). Após isto, MG retomou a digitação após a palavra “Contabilidade”, mas foi preciso que eu lesse para ela o texto de 2001.

Ainda na linha 21, ela havia escrito “adencia fe viahem” (no lugar de “agência de viagem”). Ela leu e comentou, reconhecendo o erro: “Que nome feio! Fiz uma confusão...”. Apagou até “adenci”, mas ficou na dúvida sobre até onde deveria apagar. Ajudei-a, mais uma vez, e ela completou a digitação da palavra copiando-a do texto de 2001. Iniciou a escrita da palavra “viagem” com N: mostrei-lhe que não estava certo e ela corrigiu.

Na linha 22 ela identificou que escrevera errado a palavra morar (havia escrito “mara”) – percebeu, corrigiu, mas ainda não colocou o R – disse que estava “mais ou menos”, mas preferiu seguir adiante e não procurar o erro para corrigi-lo. Esta se mostrou uma característica de MG que não temos como afirmar que seja decorrente da afasia: será que ela já não agia assim anteriormente, desprezando alguns erros e optando por finalizar todo o texto, para só depois se voltar a ele para corrigi-lo? Será

que ela tinha o costume de realizar tal atividade? Pareceu-nos que deixar “mais ou menos” era suficiente para entender e mais do que suficiente para não incomodá-la...

A seguir apresentamos o texto final, produzido por ela da mesma maneira como ocorreu nos dois encontros analisados acima. O processo foi sempre igual: MG lia o que havia digitado no encontro anterior e logo queria completar, finalizar o texto. Senti que não queria persistir na sua história, embora se mostrasse contente e satisfeita com o produto final que via na tela do computador. De qualquer maneira, a escrita não era a mesma de antes de ter o AVC, assim como sua capacidade de corrigir algo que identificava como inadequado: constatar isso não parecia ser-lhe nada agradável. Apesar disso, foi possível observar uma melhora na linguagem oral a partir da linguagem escrita: as palavras eram acessadas com maior facilidade e MG sabia que podia servir-se da escrita como alternativa na ausência da fala, com subjetividade, com função social. E, quanto mais praticava, ou quanto mais próximos eram nossos encontros, mais fácil parecia este processo.

24- Apresentação

25- Eu fiz 53 anos 4 de abril . Nasci em 1948.

26- No dia 2 de janeiro de 2000 tive um AVC. Eu estava na praia Bertioga fiquei sem fala. A voz fez muita falta. Além da voz eu não podia mexer o corpo. Eu parei de escrever e ler.

27- Antes era tudo maravilhoso.

28- Fiz curso de contabilidade tinha minha agencia de viagem . Eu vendi minha parte na agencia e

29- fui mora na praia. Isso foi em 1998 já estava na praia dois anos quando tive o AVC e voltei para Campinas.

30- Na praia eu lia romance e assinava Veja e outras revistas.

31- Depois AVC eu tenho a assistido TV, ando muito faço ginastica gosto muito de fazer fisioterapia.

32- Eu estou fazendo ainda aulas para voltar a dirigir.

33- É importante saber que o afásico pode retomar sua vida e fazer várias atividades que fazia antes do AVC. Eu voltei a ir para a praia sozinha e a fazer várias atividades (cozinhar, cuidar da casa, do cachorro, fazer compras) sem depender de ninguém.

34- Continuo fazendo fisioterapia, freqüento um grupo de convivência de afásicos e faço fono.

35- Quem quiser conversar comigo estou à disposição. Meu e-mail é: xxxxx@hotmail.com

No exemplo acima é possível observar-se a evolução do texto. Houve, de fato, mais que uma reformulação, uma refacção, já que novos fatos foram acrescentados (como pode ser observado a partir da linha 31), bem como novos elementos sintático-semânticos e textuais, como marcadores de tempo, que tornaram a estrutura textual mais coesa e coerente. Ao final, pudemos avançar, inclusive, sobre o uso do computador e criamos um e-mail para ela. Mais tarde, em outros encontros, constatamos que ela não fizera uso do mesmo, que nem mesmo se interessara em fazê-lo, já tendo até se esquecido de sua senha. Isto nos apontou para a necessidade de um interlocutor que a incentive nessa atividade de escrita, assim como em qualquer outra atividade de linguagem.

Enfim, a respeito dos processos de escrita de MG, podemos afirmar que a fase digitada diferenciou-se da fase manuscrita especialmente pelo acréscimo de informações: nessa segunda fase havia um primeiro texto já escrito, que funcionou como base para o segundo. Poder retomar este texto, refletir sobre seu conteúdo e acrescentar outros fatos considerados relevantes ao gênero produzido parece que só foi possível pelo distanciamento temporal entre as duas etapas. Isso significa considerar que outras práticas de linguagem vividas por MG devem ter tido um significado importante nesse processo.

No intervalo entre as duas etapas, MG freqüentou o CCA semanalmente. Nestes encontros as atividades de linguagem são amplamente partilhadas: procura-se, como indica Morato (2003),

explorar aqueles aspectos que constituem o funcionamento da linguagem em suas diferentes configurações (diálogos, comentários, narrativas, leituras, etc.), seus mecanismos de constituição e valor social. [...] Em termos práticos, isso faz com que nos voltemos para variadas formas de (re)tomada dos usos da linguagem pelos sujeitos afásicos, sua capacidade pragmática de reconhecer seus interlocutores e suas propostas discursivas, suas possibilidades de inserção em diferentes práticas discursivas (Morato, 2003, pp. 53-54).

Entender essas práticas de linguagem em que MG insere-se semanalmente leva-nos à compreensão de que elas podem ter exercido uma influência significativa na

possibilidade de refacção de seu texto. Tal fato também deve ser observado em relação a NS e JM, como se verá a seguir.

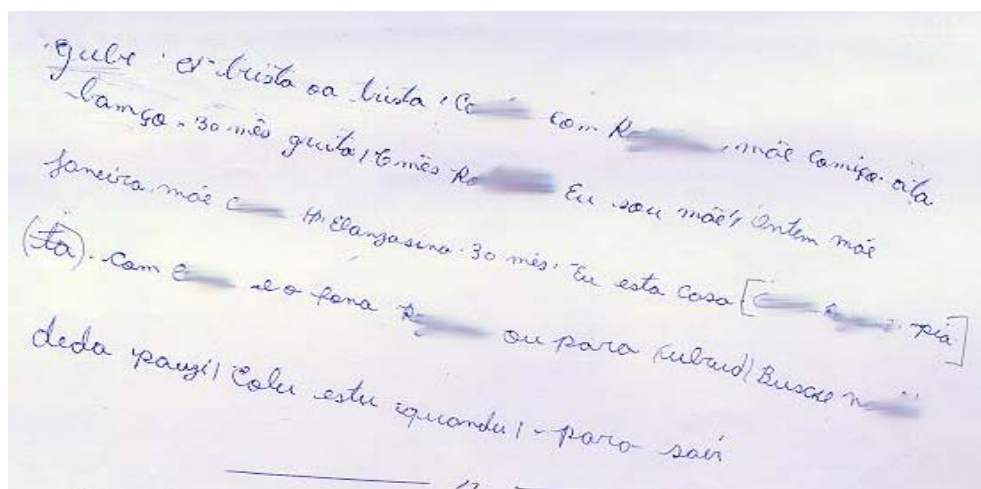
5.3) Dados de NS

Como *caracterização do processo de letramento* de NS (o qual encontra-se melhor descrito no Anexo 1, item 2) podemos afirmar que NS estudou até a quarta-série primária. Antes de ter o AVC trabalhava como empregada doméstica (trabalhava por dia). Segundo seu relato, lia e escrevia cartas para a mãe e as irmãs que moravam em Minas Gerais e disse que essa era a única atividade de escrita que gostava de fazer (disse que não gostava muito de escrever), além de fazer listas de palavras (listas de compras, por exemplo). Gosta muito, e sempre gostou, de ver novelas na televisão. Freqüenta o CCA desde 2001.

Os dados de NS, em relação à forma como foram produzidos a partir de minhas propostas, não diferem muito dos de MG. No entanto, observamos uma dificuldade bem maior na produção dos textos, tanto em uma como em outra fase, relativa, acreditamos, mais ao processo de letramento vivido por NS do que às seqüelas decorrentes do AVC. É claro que tais seqüelas são importantes, porém, o fato de NS ter uma experiência mais restrita com a escrita anteriormente ao AVC precisa ser considerado. Isso pode ser evidenciado através da escrita “diagnóstica” que realizei com os três sujeitos. NS mostrou adequação e melhor desempenho nas atividades de lista do que com as demais propostas de produção escrita. Em sua experiência de letramento, ela sempre escreveu listas de compras para sua casa, lembretes nas casas em que trabalhava, além das cartas que ela relata que escrevia para a mãe e os irmãos que moravam longe. Sobre estas não temos nenhuma amostra, o que seria interessante para observar que tipo de escrita ela realmente apresentava. Ela estudou apenas até a quarta-série do Ensino Fundamental e, portanto, não podemos comprovar sua escrita em relação à organização textual, ao uso das regras gramaticais para construção de textos escritos e conhecimento sobre diferentes configurações textuais relativas a gêneros discursivos variados.

Nesses aspectos, NS difere bastante de MG e JM, os quais apresentaram processos de letramento mais escolarizados (em relação a um ensino formal). Por outro lado, o desejo de voltar a escrever como antes fez com que ela desempenhasse com afinco as atividades propostas. Ela queria praticar para melhorar e, embora precisasse muito da minha ajuda, através de *promptings* orais e escritos, na segunda etapa da coleta, com o uso do computador (com o qual ela não tinha a menor intimidade) sua escrita mostrou-se melhor, bem como sua capacidade para ler, identificar a escrita. Esse entusiasmo pode ser observado pelo número de encontros realizados: o texto nunca estava pronto, terminado, ela sempre achava que tinha que acrescentar, melhorar algo; ela queria fazer tudo bem feito e escrever o máximo possível, além de apresentar um ritmo mais lento, já que tínhamos que voltar várias vezes ao mesmo segmento a ser reformulado.

O dado apresentado a seguir corresponde a um segmento de encontro realizado com a presença de NS, MG, além de mim, durante a primeira fase de coleta (fase “manuscrita”). Para a análise que pretendemos, o recorte deu-se em relação às produções de NS, especialmente as que dizem respeito à refacção do texto produzido nesse encontro. De qualquer maneira, por ter sido um texto produzido na presença de MG, há momentos em que aparecem as intervenções, interlocuções com ela, e não só comigo. Vale dizer que o texto apresentado, mesmo as alterações produzidas, foram realizadas quase simultaneamente, uma vez que NS não conseguia progredir no texto sem a interlocução comigo ou com MG, ou sem “falar” o texto a ser escrito. A seguir apresento o texto de 06/09/2001 após algumas reformulações.



O contexto de produção desta escrita assim se configura: NS e MG conversam comigo sobre o uso de caneta ou lápis, retomam o que fora feito no encontro anterior, como a conversa que tivemos, o que escreveram (listas, rotina, nomes de familiares, local de nascimento). Eu proponho que escrevam o que acham que é afasia, portanto, peço que escrevam um texto diferente daquele que haviam escrito anteriormente, constituído por listas e por seus próprios nomes. Durante uns cinco minutos, conversei com MG sobre o que ela estava escrevendo e a ajudei em sua produção. Neste período, NS permaneceu concentrada em sua folha, escrevendo, até que hesitou e pediu minha atenção. Conversamos sobre as dificuldades ocasionadas pelo AVC: dificuldades para falarem palavras que desejam, dificuldades para escrever, o quanto NS só chorava logo que ficou afásica, que não conseguia falar nada; MG concordou com NS, mas as duas também concordaram que já melhoraram bastante desde então, ainda que seja muito difícil, principalmente ler e escrever. Retomo com NS o que estava escrevendo e é este o segmento descrito a seguir:

1. NS: Mas eu num consigo... Pode? //apontando a folha e querendo saber se poderia mesmo escrever//
2. HM: Pode... como você conseguir ... eu vou te ajudar... Tá bom?
3. NS: //concorda e começa a escrever//
4. NS: Num consigo... depois do derrame... //NS dirige-se a MG e mostra o papel//
5. HM: Deixa eu ver a NS... Pode ver, NS? O que você tá escrevendo... //dirigindo-se a NS e olhando o papel em que ela escrevia//
6. NS: Pode, num consigo //para de escrever//
7. HM: Que que você escreveu aqui? //aponta o papel onde NS escreveu//

8. NS: *//texto escrito: “. gube . e . trista oa trista .”//* Eu ... “derrame... derrame... só chorava... só chorava” *//Lendo: faz tentativa de ler, mas fala o que queria ter escrito//*
9. HM: Tá aqui “triste, triste”... *//Aponta essas palavras no papel//*

No segmento acima, pode-se observar que diante da minha pergunta a NS sobre o que escrevera é que se dá a retomada do texto (linha 7): neste momento, NS parece não ler as palavras que escrevera, mas fazer uma retomada de sua intenção de escrita. É interessante observar que apesar dos erros ortográficos e de pontuação cometidos, que corresponderiam aos aspectos formais de sua atividade lingüística, é possível recuperar-se a intenção, o significado de parte do texto pela escrita: “trista ao trista” (linha 8). Confirmamos essa intenção através de sua oralidade, na qual identificamos uma paragrafia semântico-lexical: ela escreveu “trista” (“triste”) no lugar de “chorava”. Diante disso, solicito que NS se volte ao texto e compare o que está escrito com aquilo que falara, mas ela não consegue fazê-lo e dá continuidade à sua “leitura”.

Observamos que NS, como acontecera com MG, desde o começo me coloca no papel de uma interlocutora-colaboradora de seu texto, ao solicitar-me autorização para escrever (linha 1). Isso se mostrou uma constante em todo processo. Sobre esse fato, retomamos a idéia de Fairclough (2001) a respeito da possibilidade de a escrita denotar ao escrevente uma posição de poder e questionamos se também não poderíamos entender que a maneira como NS me coloca nesta interlocução, como alguém a quem deve solicitar autorização, não está relacionada ao fato de identificar-me como mais letrada do que ela, ou ainda, como a não-portadora de uma patologia de linguagem. Parece-nos que ela me atribui uma posição de saber, de poder, nesta atividade conjunta, além, é claro, de uma relação de confiança e compartilhamento que se estabeleceu entre nós.

O texto prossegue, como se vê abaixo, e reconhecemos nomes familiares. A não ser por uma semelhança de letras e tamanho de palavras, o sentido e a leitura, só são possíveis através do discurso oral. NS, ao ser questionada sobre sua escrita, é capaz, mesmo com dúvidas, de reconhecer o “erro”, embora não saiba explicar sua ocorrência. A oralidade do interlocutor é marcada por perguntas que demarcam que a ação de NS deve ser confrontada com aquilo que se espera dela: a escrita. Por outro lado, a oralidade de NS é a fala, um discurso oral, sobre sua intenção de escrita: o conteúdo a

ser expresso tem que ser garantido e, se a escrita não dá conta disso, ela precisa fazê-lo através da oralidade.

10. NS: *//trecho de sua escrita ao qual se refere a fala: "C. com R. . mãe comiço . ata Bamço"//* É ... "a C. e a R.... "mãe... cê quer comida? Só chorava ... mãe ... você quer, você quer tomar banho?..." *//ela fala o que gostaria de ter escrito e pensa que talvez esteja – age como se estivesse lendo//*
11. HM: Mas tá escrito isso?
12. NS: Não... É! Eu penso... num sei... *//olhar interrogativo: não sabe se concorda ou não//*
13. HM: O que que você acha que tá escrito?... Você tá lendo o que tá escrito?
14. NS: Eu es/... ahã...*//tom de concordância//*
15. HM: Que que você tá lendo aqui? *//aponta texto//*
16. NS: *//texto que lê: "C. com R. . mãe"//* "ma/...ca/..." peraí... "A R. e a C. ... mãe..."
17. HM: "mãe" *//lendo com NS//*
18. NS: *//trecho lido: "mãe comiço. ata"//* "mãe... você quer comida" ... Eu só chorava... só chorava...
19. HM: Tá escrito aqui, "só chorava"? Mas...
20. NS: [É.
21. HM: Mas nessa palavrinha aqui tá escrito "só chorava"? *//aponta a palavra no papel//*
22. NS: Ah! Num sei...
23. HM: Que que você acha que tá escrito aqui?
24. NS: Não sei
25. HM: Não consegue ler, NS?
26. NS: Não consigo...
27. HM: Tá ... E aqui... *//aponta palavra no papel//*
28. NS: *//palavra apontada por HM e lida por NS: "bamço"//* "Mãe, vá tomar ... vai..." *//lendo//*
29. NS: Chama? *//apontando palavra e questionando HM. Tenta ler, mas como não consegue (lembrar-se do que havia escrito?), pede ajuda a HM//*
30. HM: Banho.
31. NS: Banho *//tom de concordância//*
32. HM: E esse "30" aqui... que que é isso? *//aponta o papel//*
33. NS: *//escrita: "30 mês"//* É... como chama?
34. HM: "30 mês"... Tá escrito "30 mês"? *//lendo o texto de NS//*
35. NS: É ... deixa eu ver... num falo...*//palavra escrita, que HM aponta e questiona NS: "gruto"//*
36. HM: "grito" *//procurando interpretar a escrita de NS a partir de sua fala//*
37. NS: Então... é...*//ri, reconhecendo seu erro//*
38. HM: É isso?
39. NS: É... num/...não... "um mês... um mês... fala" *//retomando sua intenção de escrita//*
40. HM: Tá:... demorou um mês pra voltar a falar?

41. NS: É ... deixa eu ver... “um ano .. um, dois, três, quatro, cinco. Seis... seis... seis mês...”//*conta nos dedos, referindo-se ao número que escrevera: “6 mês”*//
42. HM: “Seis meses”...que que aconteceu? //lendo e apontando texto//
43. NS: 6 mês...chorando...
44. HM: É isso?
45. NS: //texto escrito a que se refere a leitura de NS: “Rb. Eu sou²⁴ mãe”// Só chorava... depois, o Rb.: “Sô! Eu quero ir na mãe” //fala como se estivesse lendo//
46. HM: Que que o Rb. falou?
47. NS: Não... eu falei...
48. HM: Você falou “Rb.”...
49. NS: //texto escrito: “Eu sou mãe”// “Rb. eu quero a mãe”
50. HM: “Eu sou a mãe”?
52. NS: Não... Eu quero ir na mãe... na minha mãe.
53. HM: Ah ... Você queria a sua mãe... queria ir pra casa da sua mãe...
54. NS: Isso... Rb.... “tá bom”
55. HM: Tá certo... então vamos lá... a gente vai depois reformular e eu vou fazer uma coisa... a gente vai... eu vou mostrar como que você tá escrevendo e como que a gente pode reformular, para que isso tudo que você disse esteja realmente escrito e qualquer um possa ler ... porque eu... você num tá lendo tudo isso tá?
55. NS: É... eu penso, né?!
56. HM: Fala de novo pra mim o que que você escreveu aí... que eu vou escrever.
57. NS: Aqui? //aponta para seu texto//
58. HM: É //escreve o que NS está “lendo”//
59. NS: É:: “Derrame. Só chorava... só chorava.” A C. e R.: “mãe, mãe, mãe ... cê quer, cê quer comida...” Só chorava... só chorava... “Mãe, vá tomar banho...” chorava ... aí ... eu sei...
60. HM: [E aí?
61. NS: “a R. é...” //continua sua “leitura”//
62. HM: E daí “30 mês” que que você...
63. NS: Não... depois eu sei...
64. HM: Depois de “banho” ... “banho”... até aqui... //lendo o texto de NS//
65. NS: É ... eu sei... //acompanha leitura de HM//
66. NS: “Um mês, num fala de tudo, nada, nada, nada, nada.... de tudo...” sabe?!
67. HM: Ahã... //Escreve o que NS fala//
68. NS: Deixa eu ver... então um, dois, três, quatro, cinco, seis... //contando no dedo// ... “seis... só chorava... só chorava... Eu peço... “Rb., Rb.... quero na mãe”, eu quero a mãe, né?... na mãe... Depois o choro.
69. HM: E aqui... “ontem”? Tá escrito “ontem” ... você ia continuar outra coisa... //referindo-se a seguinte escrita: “Ontem mãe janeiro .”//
70. NS: Não. //como se aquele trecho não correspondesse ao restante – não identifica o que quisera escrever//

²⁴ Embora esteja escrito “sou”, em encontros posteriores HM percebe que o /so/ que NS fala refere-se a uma forma carinhosa por que ela trata seu marido e não a uma forma verbal. A escrita, neste caso, foi direcionada pela intervenção de HM, o que pode levar à modificação do sentido pretendido por NS em sua escrita.

Na interlocução com NS, retomei todo o texto dela e escrevi em folha separada aquilo que NS disse que escrevera. O texto pronto foi apresentado a NS para que comparasse a sua escrita e tentasse perceber as diferenças. Meu objetivo com esse procedimento foi verificar se NS leria um texto com uma escrita mais ortográfica, mais padrão (convencional), ou não. Questionamos: há uma questão de identificação do símbolo gráfico que dificulta a produção escrita de NS?

Um aspecto que nos chamou atenção foi o uso do discurso direto, ou o pouco uso do discurso indireto, no relato de NS: ela sempre fala, escreve e lê o que produziu referindo-se aos fatos pelo discurso direto. Identificamos essa característica discursiva de NS, em que há pouca utilização das palavras funcionais, na oralidade e também na escrita.

Sabemos que tanto o discurso direto quanto o indireto são discursos relatados nos quais emerge o lugar do outro na enunciação²⁵. O componente meta inside nos dois tipos de discurso, quando uma situação de enunciação passa a ser uma situação de enunciado. Há, nessa conversão, uma complexidade lingüística bastante difícil para NS realizar. Neste caso, para ela o enunciado é de novo a enunciação sem que as diferenças sintáticas, enunciativas, lingüísticas, sejam preservadas.

Smolka (1993) afirma, a respeito de um trabalho que realizou com crianças, que “durante a interação, as crianças verbalizavam o texto antes de escrevê-lo, denotando a reflexão sobre o que o outro/interlocutor lhe dizia e, também, sobre a própria linguagem”. (P. 59). Sobre esse processo de interação fala e escrita, a autora concebe que a fala ocupa um lugar simultâneo de mediação “para si” quando, como um “outro eu”, leva a reflexão das palavras usadas. Haveria aqui um movimento entre o “pensar em palavras” para o “pensar sobre as palavras”.

²⁵ A posição de Maingueneau (1996, pp. 105/106) sobre o uso do discurso direto é a de que freqüentemente se atribui ao discurso direto o papel de reprodutor fiel do discurso citado, mas que, “na realidade, a particularidade do discurso é que um mesmo ‘sujeito falante’ se apresenta como ‘locutor’ de sua enunciação (X disse: “...”), mas delega a responsabilidade da fala citada a um segundo ‘locutor’, o do discurso direto. (...) A citação em discurso direto supõe a repetição do *significante* do discurso citado e conseqüentemente a dissociação entre as duas situações de enunciação, citante e citada.” Mais adiante ele se refere ao uso do discurso direto em diferentes gêneros textuais em que “a ‘fidelidade’ do discurso direto aparece como pura conveniência literária: não se vê como os enunciados em discurso direto poderiam ser infiéis, já que têm o mesmo grau de realidade que o discurso citante.” (pp. 107/108).

Embora não possamos identificar a atividade com linguagem escrita realizada por NS com aquela das crianças em fase de alfabetização, entendemos que as ações de NS, enquanto realiza suas tentativas de escrita, representam um movimento de reflexão sobre esta. Sua fala, predominantemente utilizada no discurso direto, procura retomar e organizar a possibilidade de escrita. Esta parece ser uma característica decorrente de seu letramento, de seu pertencimento a uma sociedade letrada, o que se configura como um estilo de seu discurso.

Bakhtin (1929/1999), com suas palavras, nos fornece subsídios ao entendimento desse estilo de NS. Ele afirma que

o discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa [...]. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos de sua integridade lingüística e da sua autonomia estrutural primitivas (1999, p.144-145).

Valer-se do discurso direto, com todas as suas contingências prosódicas e contextuais, parece garantir à NS uma possibilidade de enfrentamento das dificuldades de ordem sintática (omissão de partículas gramaticais (como preposições e conjunções), inadequações flexionais de número e gênero) que decorrem de sua afasia. Bakhtin (*op.cit.*, p.159) afirma que “as abreviações, elipses, etc., possíveis no discurso direto por motivos emocionais e afetivos, não são admissíveis no discurso indireto por causa de sua tendência analítica. Esses elementos só entram na sua construção sob uma forma completa e elaborada”. Ou seja, o discurso direto utilizado por NS em sua narrativa quando ela faz coexistir dois discursos que se entrecruzam, explica, como postula Bakhtin, “a particularidade das construções de frases, as “rupturas de sintaxe” e a particularidade do estilo. Nos limites de um único desses discursos, a frase seria construída de outra maneira e outro seria o estilo” (p.169).

Ressaltamos, a partir das observações acima, que apesar da afasia de NS implicar em inadequações sintáticas, ela não apresenta agramatismo, mas seu discurso, entendido como um estilo, um fenômeno de heterogeneidade enunciativa, faz parte de um processo normal de produção discursiva.

Ainda sobre a escrita de NS, observamos que o fato de eu não compartilhar com ela o conhecimento da maneira como nomeava ou se referia ao marido, levou a uma interpretação equivocada. Ela, dessa forma, não conseguiu entender o porquê de minha incompreensão. Isso acabou interferindo na compreensão do texto que ela escrevia. Mais uma vez, foi o discurso oral que estabelecemos que possibilitou o resgate da intenção da escrita (linhas 45 a 52).

Apesar das interferências que fazia em seu texto, NS parecia não se dar conta de que sua escrita não correspondia à norma, ou melhor, ela apresentava dúvida, mas parecia não ter condições de identificar qual era o problema. Seria uma questão relacionada à leitura? Nas linhas 54 e 55, observamos isso: eu tento dizer-lhe que o que escrevera não corresponde à maneira convencional e ela coloca isso em dúvida.

Mesmo quando NS é solicitada a reformular sua escrita, porém sem a minha interlocução, ela não retorna ao texto já lido, não procede a nenhum tipo de refacção ou reformulação, mas dá continuidade a escrita do texto (ou a seu relato): esse dado confirma a necessidade da presença física do interlocutor, com sua intervenção oral, para que ela proceda à refacção textual. Pedi-lhe que lesse o que escrevera e, mais uma vez, ela falou o que queria ter escrito. Mudei de estratégia e pedi que tentasse arrumar o texto. Para isso eu passei a falar as palavras que deveriam ser escritas a partir do que NS dissera que tinha escrito. Ou seja, NS estava mais preocupada com a qualidade da informação do que com a forma escrita que esta apresentava. Ela estava, em suma, preocupada em verificar se o conteúdo correspondia ao que de fato havia acontecido e como ela sabia de suas dificuldades com a escrita, quando a oralidade lhe dava indícios de um conteúdo adequado, ela se contentava com a forma do texto escrito. A seguir, podemos observar esses fatos.

071. HM: *//texto escrito a partir do que NS relatara que escrevera: “Derrame. Só chorava. Só chorava. A C. e R.: - Mãe, mãe, cê quer comida? Só chorava. - Mãe, vá tomar banho. Um mês não fala de tudo, nada, nada. Seis mês: só chorava. Eu peço,- Rb., eu quero na mãe. Mês, Janeiro, mãe, Cema, vou me embora”.**// Ó...ó a diferença... Você consegue ler o que eu escrevi? Ou a letra tá muito ruim? //mostra a NS o texto escrito para que o compare ao que ela escrevera//*

072. NS: Não... “derrame...derrame...” *//lendo – identificando o que HM escrevera//*

073. HM: Que palavra é essa? //apontando palavra em seu papel//
074. NS: Num sei...
075. HM: Vamos ver se a MG consegue...
076. **MG**: “um mês e depois vamos vê se tudo ... de fala...” //MG lê o que HM escrevera e, durante a leitura, ela acrescenta “se tudo de fala”//
077. HM: Isso foi você quem falou agora... que eu acho que era pra você... Então escreve... quanto levou pra voltar a sua voz... pra voltar a falar... //dirigindo-se a MG e ao que ela estava escrevendo antes de ler o texto de NS//
078. NS: Mas num consegue... num consigo.. você lê... eu num consigo...//dirigindo-se a MG, surpresa com a leitura dela e dizendo que não conseguia ler como MG//
079. HM: É, mas vamos devagar!
080. HM: Escreve “derrame” de novo... Que que você vai querer fazer depois? Que que você queria escrever depois... //solicita a NS que retome sua escrita//
081. NS: Não... depois na mãe... depois!..
082. HM: Você foi pra casa da sua mãe?
083. NS: É.
084. HM: Então escreve pra mim quando você foi pra casa da sua mãe o que que aconteceu...?
085. NS: Depois... depois... péra um pouquinho... depois na mãe..
086. HM: Você parou de chorar?
087. NS: É...
088. HM: Então na mãe parou de chorar... pode escrever...
089. NS: Pode?
090. HM: Pode, claro... //NS fica escrevendo enquanto HM dá atenção à MG//
091. NS: Pronto! //olha para HM após escrever durante um tempo sem interrupções. Quer que ela olhe seu texto//
092. HM: Deixa eu só terminar aqui um pouquinho com a MG, já vou com a NS de novo... //NS permanece observando HM e MG//
093. HM: O que que você... que que foi.. daí... “ontem”... o que que era?
094. NS: //texto escrito: “**mãe janeiro . mãe cema (p) Elanzasina . 30 mês . Eu esta casa .**”// “mãe... na mãe... meis...” Como chama... chama? Janeiro, janeiro, a mãe, a Ce., E., né?! Lá...um mês...
095. HM: Lá onde? //faz anotações//
096. NS: Lá na mãe.. “um meis, né... um meis ... Eu Ce. vou me embora, vou me embora...”
097. HM: Um mês ... eu, Ce. //escreve o que NS disse e fala enquanto escreve//
098. NS: //escrita: “**Ce. Raj . (ta) . com ce. L o fona R. ou para (ubuid)**”// “Ce... eu vou me embora...” A Ce. ... R., telefone, telefone, né?! A C.... a NS, A Rena... foi embora...”... péra aí... //tentando ler o que escrevera//
099. HM: A R....
100. NS: E R. ... telefone...
101. HM: A Ce., a R., telefone. Eu escrevi “A Ce., a R. telefone” //lê o segmento correspondente ao que NS falara e esta parece não reconhecer o texto, ou o conteúdo, como adequado//
102. NS: Não... telefone... A R. tá aqui... tá aqui a Ce. tá qui... Lá na coisa...
103. HM: Lá na coisa?! Que coisa?

104. NS: Ah... num é São João...
105. HM: Você tava lá na casa da sua mãe?...
106. NS: Não.
107. HM: A casa da sua mãe você falou que era ... Fr. S....
108. NS: A Ce. ... Isto mesmo!
109. HM: Você tava lá em Fr. S....
110. NS: É ... a R. tá aqui...
111. HM: A R. tava aqui em Campinas?...
112. NS: É isto.
113. HM: E você ligou pra ela... Você pediu pra Ce. telefonar pra ela que queria vir embora...
114. NS: Isso!
115. HM: Ah... então que que tá escrito aí?
116. NS: "A Ce. falou assim..."

Na reconstrução conjunta do texto escrito por NS é necessário que eu fale com ela segmento a segmento lingüístico. A ausência de elementos de ligação e de alguns elementos referenciais pronominais acaba por dificultar o processo. Na linha 78, NS mostra que tem preservada sua capacidade de julgar o que seja um procedimento de leitura adequado e a consciência sobre sua condição como leitora e escrevente. Na linha 81, ela demonstra que sabe como deve dar continuidade ao texto que estava elaborando, utilizando-se do referente de tempo que lhe dei como referência para esta continuidade ("depois"). Esses fatos consolidam minha posição como sua interlocutora, fato comprovado, na linha 90, quando ela, mais uma vez, solicita que eu aprove a sua ação como escrevente e, nas linhas 101 a 103, ao conversamos sobre uma escolha lexical que realiza.

Para que NS percebesse algum erro cometido na escrita e como deveria proceder para corrigi-lo, usei estratégias que remetem a escrita à oralidade (como enfatizar oralmente uma palavra, sílaba-a-sílaba, grifando, colocando um ponto sob a palavra ou colocando parênteses na palavra que necessitava de reformulação), processo semelhante ao que a própria NS fazia com freqüência: ela soletrava palavras e sílabas, combinava letras para formar as sílabas e posteriormente a palavra. Mais uma vez, tais procedimentos podem ser entendidos como característicos de seu estilo discursivo, algo que não pode ser identificado com sua afasia, mas deve ser conotado ao seu letramento ou a uma maneira encontrada por NS para enfrentar dificuldades

derivadas dessa afasia. No segmento a seguir é possível observarmos a ocorrência destes procedimentos tanto da parte de NS quanto da minha.

117. HM: Não tá escrito tudo isso, não! Vamos então tentar agora aqui... vou te ajudar... agora a gente vai fazer a mesma coisa, quer ver... eu vou deixar esse pedacinho aqui ó... *//HM marca entre parênteses um trecho do texto de NS//* e você vai escrever pra mim... *//HM explicita a NS que ela não escrevera o que queria//*
118. HM: Pedi... pedi... *//ditando//*
119. NS: Pedi... pe::di *//tenta escrever e fala enquanto o faz: mais uma vez parece que está presa a aspectos formais de sua escolarização//*
120. HM: Qual que é a letra P...?
121. NS: P...P... Ah! P
121. HM: Isso, vamos ver se dá...
122. NS: P, num é? *//escreve//*
123. HM: Isso!
124. NS: pedi...pidi... *//escreve//*
125. HM: Que que tá escrito aí?
126. NS: *// "Ta" – palavra escrita que Hm solicita que leia//* "pedi"
127. HM: Que letras você fez?
128. NS: P
129. HM: Não é o P esse. É o T.
130. NS: T
131. HM: T com A ...
132. NS: Hã?! *//mostra estranhamento em relação à fala de HM//*
133. HM: T com A ... Aqui ficou TA ... "ta" é "pedir"?
134. NS: Não...

No diálogo entre NS e mim, observa-se minha tentativa de ajudá-la a acessar a maneira convencional de grafar a palavra desejada. Faço isso utilizando estratégias escolares que NS, pela pouca experiência com esse tipo de prática, não reconhece como uma estratégia que poderia auxiliá-la, mas, pelo contrário, fica confusa (linha 132). Suas práticas de letramento evidenciam-se nessa situação.

135. HM: Não. Então vamos lá... deixa eu tirar... *//"(ta)" - coloca a palavra incorreta entre parênteses e faz as correções dando apoio visual a NS//*
136. HM: Então vamos tentar de novo... Pedir *//ditando para NS//*
137. NS: Pedi... aqui, num é? *//mostra a letra que escrevera//*
138. HM: Tira isso daqui... isso... agora escreve aqui do lado... *//ajudando NS a corrigir//*
139. HM: Pedir *//tom de ditado//*
140. NS: Pedi *//escreve//*
141. NS: Ai! Esse aqui?

142. HM: Isso... só que desce... isso... deixa eu ver //acompanhando o traçado da letra//
 143. NS: Pedi... pedi... //escreve "Pia" e fala enquanto o faz//
 144. HM: Tá escrito "pedi"?
 145. NS: Ai... num consigo....
 146. HM: Que que você acha que você escreveu?
 147. NS: "Pedi"
 148. HM: Tá... o que que você pediu? Que que era

Diante da dificuldade de NS em perceber o erro ortográfico na palavra "pedir" ("pia"), resignei-me e passei ao restante do texto, preocupando-me com que ela não desanimasse como escrevente e interessada em que ela desse continuidade à prática. Entendemos este fato como a minha incorporação ao papel de interlocutora-colaboradora neste processo. Às vezes, envolvia-me de tal maneira que eu demonstrava o desejo de deixar o texto escrito na maneira convencional para esta modalidade.

149. NS: A Ce.
 150. HM: À Ce.... //retoma oralmente o que deve ser escrito//
 160. NS: A Ce.... a Ce.... //repete HM e fala para si (como um auto-monitoramento)//
 161. HM: A Ce.... então escreve...
 162. NS: A Ce.... a Ce... //escreve "com Ce."//
 163. HM: Tá.
 164. NS: A Ce.... a C-e.. //faz o gesto da escrita//
 165. HM: Os nomes você escreve bem, né! E rapidinho... Ce...

É interessante observar que a escrita de nomes que são familiares a NS e que a remetem a uma imagem concreta são facilmente acessados e corretamente escritos. Nesses casos, quando comete algum erro de natureza ortográfica consegue percebê-lo com mais facilidade. No segmento apresentado, mais uma vez, aparecem marcas da oralidade de NS durante a produção do texto escrito: neste caso, parece que a fala funciona como um auto-monitoramento, uma fala interna "externalizada" com função auto-reguladora.

166. NS: Então, eu num consigo falar, mas ... "J. " ...
 167. HM: Você fala e num consegue escrever...
 168. NS: É...
 169. HM: Não tem problema, você tá conseguindo escrever um monte... depois você lembra o que você tava querendo escrever...
 170. NS: Então, A R.... que nem a Ca... a Ce... a Ce.... R. a NS ... a R... a NS, a NS

171. HM: Quer ir pra casa?
 172. NS: É
 173. HM: Então... que que é...
 174. NS: Pra casa...
 175. HM: Ó .. lá.. “Ce. telefonou pra R.”... pra ela ir buscar você...
 176. NS: É!
 177. HM: Então “pra ela ir ME buscar ...” porque é você que tá escrevendo...
 178. NS: Isto...
 179. HM: Então fala: pra ela vir me.. buscar
 180. NS: pra ela... pra ela... //escreve//
 181. HM: “Pra ela...” //dita//
 182. NS: Ah... como chama? R.... por favor... num é “por favor”... R....
 183. HM: Pediu pra R. pra ir buscar você...
 184. NS: É.
 185. HM: “Pra ir me buscar” //ditando//
 186. NS: para..
 187. HM: “para ela ir me...” //ditando//
 188. NS: pa-ra... pa-ra? //gesto articulatório//
 189. HM: É ... porque a Ce. pediu pra R. ... pra ela ir buscar você...
 190. NS: Eu num consigo...
 191. HM: Num consegue?
 192. NS: Não... ó lá.. “NS... não é.. po fa... não é pa fu.. né.. não é par fuvor...” //ri//
 193. HM: Pode até ser.. ó “pediu pra Ce. ligar na R.”... então vô pôr aqui ó... //escreve em folha separada//
 194. NS: NS...
 195. HM: Consegue isso? //mostra o que escreveu em papel à parte: “PARA”, para NS//
 196. NS. Consigo... //olha o modelo e escreve//
 197. HM: Então escreve agora “PARA” . Vamos ver se dá...
 198. NS: aqui ó... //mostra o que escreveu: “ou para //
 199. HM: Isso aí..

As regularidades no processo de construção do texto de NS se repetem em todo percurso. Como um aspecto decorrente da afasia, ela parece ter dificuldade para escrever suas idéias e acaba falando os nomes das pessoas envolvidas na cena enunciativa (linha 170) sem conseguir evoluir no discurso. Tal condição é interrompida pela minha fala, quando, por exemplo, organizo o que ela queria dizer e escrever (linhas 171, 175 e 179).

Outra estratégia utilizada por mim foi dar um modelo escrito para que NS olhasse e escrevesse em sua folha o que via. NS reconhecia imediatamente a palavra mostrada como a que queria escrever e o fazia em sua folha corretamente, como o que aconteceu quando ela quis escrever a palavra “para” (linhas 193 a 199). Mais do que

isso: como pode ser observado a seguir, NS é capaz de identificar o “erro” em sua escrita e escrever a palavra como lera em minha folha. Depreende-se com isso que não havia nenhum problema de acuidade visual, nem de capacidade para identificar uma palavra escrita, mas uma dificuldade na efetivação do ato de leitura de um texto, uma vez que diante de várias palavras escritas, mesmo sem o apontamento de HM, NS é capaz de identificar qual é a palavra adequada a seus objetivos.

200. NS: Buscar

201. HM: “Buscar”... Como que é “buscar”?

202. NS: buscar... buscar... bu-scar... Eita! Bus-car... //escreve//

203. HM: //Escreve em sua folha e mostra a palavra a NS: “BUSCAR”// Isso. Olha aqui ó...

204. NS: //olha a palavra que havia escrito: “(ubuid)”, coloca-a entre parênteses e, após olhar a palavra que eu havia escrito, escreve-a em sua folha: “Buscae”// Ah! //continua escrevendo//

205. HM: Você diz que não lê, mas você leu tão rápido... Você bate o olho e já sabe como tem ser...

206. NS: É.. eu sei... é...

No momento que se seguiu, sugeri a produção de um outro gênero textual: lista de atividades cotidianas. Na produção dessa, NS apresentou menos dificuldade, talvez porque tal atividade faça parte de seu dia-a-dia. Também é necessário considerar o processo de letramento vivido por NS: suas escritas e leituras resumiam-se a listas de compras e cartas aos familiares, além de uma ou outra revista do tipo “Contigo”, com resumos de novelas e fofocas televisivas. Escrever um texto narrativo (ou descritivo), com o intuito de contar sua própria história com uma “doença”, não é algo que tenha feito parte de seu universo linguageiro em nenhuma outra situação. Portanto, devemos considerar as práticas de produção textual das quais o sujeito investigado participou para analisarmos suas dificuldades, explicadas não somente pela afasia.

Observando-se o dado apresentado, afirmamos que, embora a interlocução seja sempre necessária para que um sujeito proceda à refacção (ou reformulação) textual, NS mostra uma dependência bastante intensa de uma interlocução oral imediata, ou concomitante, à produção escrita, sendo a refacção sempre manifestada como produção conjunta: em poucos momentos observa-se produção independente, a partir

de conversa. Observamos uma oralização constante por parte de NS, e minha, para que o texto fosse construído e, mesmo, reformulado.

Quanto aos aspectos que foram percebidos por NS como aqueles que precisavam de reformulação, predominaram os relativos à morfologia da palavra: NS reconhecia uma inadequação, mas não sabia dizer o que havia de estranho, nem como deveria proceder. Diante da solicitação do outro para que realizasse a modificação, ela fez tentativas que indicaram um certo conhecimento da língua e seu funcionamento neste contexto: às vezes acertava, às vezes não, mas percebia o “erro”. Outras vezes ela efetivamente não conseguia reformular e eu intervinha. Observamos que, a partir da intervenção, ela reconhecia a melhora (ou diferença) no texto. Os aspectos textuais só foram refeitos quando, pela interlocução oral, o sentido apresentado pelo texto escrito não correspondia ao fato real que estava sendo relatado (ou que havia sido a intenção de escrita).

Após a finalização da coleta de dados em 2001, relativamente à fase manuscrita, foi realizada, então, a etapa digitada, com a finalização dos textos para serem inseridos na página eletrônica do CCA. A seguir, apresentamos um segmento desta etapa, coletado em 06/03/2003, no qual houve retomada do texto que foi escrito na primeira fase e apresentado acima. O dado apresentado refere-se ao texto digitado por NS seguido das observações feitas durante o processo de coleta do mesmo (anotações tipo diário).

	ESCRITA	CONTEXTO
1	<p><i>Apresentação</i></p> <p>Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S. Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz</p>	<p>Este texto foi digitado em encontros anteriores e, neste dia, mais uma vez, segundo minha solicitação, NS lê, na tela do computador, o que já está escrito e faz as reformulações que acha necessárias. Neste trecho, ela não refaz nada e eu leio uma parte ou forneço um <i>prompting</i> oral para realização da leitura em voz alta.</p>
2	<p>tampa</p> <p>tampo</p> <p>tempo</p>	<p>Aqui NS percebe o erro quando eu escrevo em folha à parte. Compara sua escrita com a minha e diz que “é com /o/”, mostrando onde deve colocá-lo. Antes, peço que leia o que escrevera e</p>

		ela diz [panela], fazendo uma parafasia (estava escrito "tampa"). Dá risada quando repito o que ela diz. Corrige a letra "o" do final da palavra – leio e ela diz que ainda tem que mudar. Aponta o lugar certo e faz a correção. Continua a leitura.
3	que parei Antes eu trabalhava faxina muito anos	Lê "tempo" ao invés de "anos". Pergunto se prefere esta palavra. Fica falando, pensando e resolve mantê-la.
4	depois eu tive derrame	Termina de ler o texto já produzido. Para continuar, retomo o texto manuscrito e digo: "eu chorava dia e noite". Ela inicia digitação.
5	Eu chorava	Escreve: "xido; chi – chorava": vê o grifo na tela do computador indicando erro, mas, para chegar à ortografia correta precisa do <i>prompting</i> fonético dado por mim que, às vezes, preciso associar a alguma outra palavra que tenha a letra desejada.
6	dia e noite	Escreve: "noito" – vê o grifo e corrige quando dou ênfase oral no "e".
	c. C.	A palavra aparece grifada, pois tinha escrito com letra minúscula: não percebe isso. Conversamos e ela diz que achava que só no começo de parágrafo deveria usar a letra maiúscula.
7	e R. e Rb	Escreve corretamente, inclusive com letra maiúscula.
8	porqua porqu porque chora	Fala: "Sô, por que chora?", mas tem dificuldade em escrever. Interrogo-a sobre "sô" e ela explica que é a forma como ela e o marido se tratam. Para escrever, NS mostra as letras: d, t e j no teclado, buscando minha aprovação. Diante de minhas negativas, ela diz: "ai, ai ai". Eu digo que é com "p" de "pata" e ela consegue escrever. Sigo falando letra por letra. Digo "q" e ela logo coloca "u". Acha que já pode escrever "chora" – fala o segmento todo enquanto escreve cada palavra. Retomo com ela, que escreve a letra "a" (porqua). Apaga,

		mas não consegue colocar “e” – faço isso. Para escrever “chora”, NS mostra a palavra “chorava” escrita logo antes e cobre “va”. Concordo e ela digita.
9	Eu não	Coloca o acento sem solicitar ajuda. Para dar seqüência à escrita, fica repetindo “num falava”.
10	Falava	Tenta escrever, diz que está errado (vê a marca), apaga e pede-me que escreva. Faço isso em minha folha: ela olha e, sem olhar de novo, digita corretamente.
11	nada quiz	Para escrever “quase” peço-lhe que associe à palavra “quando” que já escrevera – digo que começa igual. NS percebe que está errado porque o computador grifa, mas não sabe o quê. Digo que só voltaremos a essa palavra no próximo encontro.
12	2 mês	NS escreve sem o acento: diz que falta a “perninha”. Ensino-lhe a colocar. Conversa comigo sobre o que já escrevera e o que ainda escreveria. Ajudo-lhe a organizar o texto: “a fala voltou divagar”, segundo seu relato.
13	a fala	“Flava”- escreve olhando a palavra “falava” escrita anteriormente (logo acima, no quadro 10)
14	Voda	Digo a NS que inicia com a letra de seu neto. NS coloca o “v” e segue com “o” e depois “d” – “êita!” (parece gostar do que escreve – escreve sempre falando enquanto o faz – vê que está errado, mas não sabe como arrumar – queria escrever “volta”)
15	Divagar	Escreve “di” e parece que “empaca”. Falo: letra do gato, letra g e ainda mostro no teclado qual é. Para colocar “r” digo que é com a letra de “Rb” e ela coloca (percebo que isso não é da fala de NS, mas algo induzido por mim) ²⁶ .

²⁶ Neste caso, vale a pena salientar que a não ocorrência do “r” em final de verbos, na modalidade oral, aparece constantemente, em diversas variedades linguísticas e não é, então, uma característica apenas da fala de NS. No entanto, este “r” também não costuma aparecer na modalidade escrita de NS, como uma característica de seu letramento.

Sobre o segmento acima observamos a evolução na escrita de NS em relação à primeira fase da coleta. É perceptível que ela continua precisando invariavelmente da ajuda do interlocutor para proceder às reformulações. Salientamos que essa ajuda não corresponde apenas à presença do leitor ou ao incentivo para que o texto possa ser reformulado, mas há uma dependência direta: se eu, como sua interlocutora, não marco, de alguma maneira, o que precisa ser reformulado, isso não acontece. A ajuda do interlocutor apareceu sob a forma de ditado de letras e palavras; ênfase na leitura de determinada palavra ou segmento; perguntas a respeito do conteúdo. Quanto a este último aspecto, em algumas situações, mesmo com a leitura em voz alta, não havia percepção do que podia estar inadequado e era preciso que eu formulasse alguma pergunta a respeito do conteúdo do texto escrito para que NS percebesse o que precisava ser mudado, como em “tampa” (linha 2). Ela lê “panela”, realizando uma parafasia semântica. Mesmo diante desse procedimento, ela não percebeu que deveria ter escrito “tempo”, só corrigindo quando realizei a leitura do texto todo em voz alta e após uma explicitação da palavra utilizada. Observamos, também, que as intervenções realizadas foram, na maioria das vezes, orais, seja da minha parte, seja da parte de NS.

Por outro lado, nesta segunda etapa do processo, o texto apresentou uma outra característica: houve uma preocupação muito maior de NS em acertar, deixar o texto “bonito” para as pessoas lerem, o que a levou a procurar não deixar erros, inclusive quanto à veracidade do dados. Embora não apareça no segmento selecionado, ela reformulou a parte inicial, pois achou que a ordem cronológica estava inadequada: “como poderia ter ido morar em S., se ainda não havia casado?” Diante de tal percepção ela procedeu às reformulações necessárias, dessa vez não mais restritas às categorias sonoro-gráficas e sintático-semânticas.

O uso do teclado parece ter ajudado NS a escrever, como uma forma de facilitação ao acesso às letras (um estímulo visual). Também o fato de o computador apresentar o dispositivo de alertar para o erro (sublinhar palavras que não reconhece adequadamente), fez com que ela, ao identificar o erro, procurasse corrigi-lo. Nesse sentido, a tela do computador foi, de alguma forma, um “interlocutor-mediador”. Nesses

fatos, podemos, mais uma vez, entender o computador como um instrumento mediador e como um suporte, na construção do texto.

A busca pelas reformulações mostrou outro aspecto positivo e de evolução de NS: suas hipóteses para proceder às correções foram bastante adequadas e, mesmo quando não “acertava”, fazia modificações bem próximas às esperadas.

Embora ainda com baixa freqüência, acentos e marcas de pontuação, bem como artigos, preposições e conjunções, antes praticamente inexistentes, passaram a ser mais utilizados por NS e inclusive considerados quando não sabia bem por que havia errado. Houve uma generalização desta aprendizagem (ou retomada de aprendizagem) proporcionada pela mediação da interlocução, tendo o computador como um instrumento na elaboração textual.

Assim como aconteceu na análise dos dados de MG, os dados de NS mostraram a ocorrência de uma regularidade de procedimentos de reformulação e refacção textuais. Dessa maneira, podemos afirmar que:

(1) aconteceram predominantemente reformulações dependentes da interlocução comigo – presente fisicamente à situação de produção;

(2) a fala/oralidade de NS foi fundamental na organização do texto e na percepção do que ela havia escrito;

(3) minhas interferências no processo de produção e reformulação textuais deram-se sob a forma de *promptings* orais e escritos, questionamentos sobre as escolhas lexicais, ditados das palavras desejadas, conversas sobre as modificações a serem feitas, especialmente quando se referiam a alguma norma da língua em sua modalidade escrita (uso de acento, letra maiúscula e sinais de pontuação);

(4) só foram refeitos trechos dos textos que não mostravam acordo entre o fato relatado e o vivido.

5.4) Dados de JM.

Para caracterizar o processo de letramento de JM (melhor descrito no anexo 1), podemos dizer que, em relação aos diversos aspectos da linguagem escrita, ele apresenta boa preservação nos diferentes gêneros: é capaz de produzir um texto em

qualquer um dos gêneros e tipos solicitados; percebe vários erros cometidos quando se volta ao seu texto exatamente com a intenção de corrigi-lo (embora sua afasia mostre-se exatamente neste aspecto, quando algumas paragrafias passam despercebidas, bem como alguns erros ortográficos e, especialmente, de pontuação); apresenta alternância na execução de letras em formas diversas e incomoda-se por não saber porque isso ocorre; consegue ler e relatar em parte aquilo que leu, mas demonstra boa compreensão sendo capaz de responder adequadamente sobre o assunto lido.

Antes do AVC lia vários jornais, revistas e livros. Sua escrita, embora ocorresse predominantemente no âmbito do trabalho, acontecia também em outros contextos e era freqüente. JM estudou até o final do segundo grau e fez vários cursos de reciclagem ligados a seu trabalho com reciclagem de papéis em uma multinacional onde ocupava cargo de gerência.

As amostras a seguir correspondem aos textos produzidos por JM nas duas fases, manuscrita e digitada. Dos três sujeitos investigados, JM foi quem realizou o maior número de reformulações, tanto auto-iniciadas quanto mobilizadas (por mim ou pelo computador). Essa posição diante do texto pode ser explicada por seu processo de letramento, por características pessoais - maior flexibilidade comunicativa, maior letramento (ou letramento mais escolarizado, mais formal, mais completo) e pela maneira como lida com a escrita mesmo após o AVC. Em relação aos processos de refacção, também aconteceu com ele o que ocorreu com MG e NS: ao digitar seu relato procedeu a várias alterações textuais, especialmente acrescentando dados e tornando mais precisos os diversos aspectos de linguagem (sonoro-gráficos, sintático-semânticos e textual-discursivos.).

Ressaltamos que muitas das reformulações realizadas espontaneamente, ou mesmo motivadas pela interlocução comigo, foram decorrentes de sua boa condição de leitor e interlocutor de seu próprio texto. Tal fato poderá ser observado em relação, por exemplo, ao texto de 27/09/01, ao qual retornou para dar continuidade ao processo de produção textual em 22/11/2001. O discurso oral produzido, em 22/11, é apresentado logo a seguir do texto abaixo.

- 27/09/2001

Tenho ⁶⁸ ANOS e SOFRI AVE, quando leu (SINHA)
(NOIENARO). NÃO FOI ADOLESCENTE
TINHA 13/14 de idade. (missa)
FUI ADORNADO E QUANDO DESCANSEI (SOFRI)
o acidente ~~foi~~ leu como ~~de~~
PERSON DE VOZ, E ASSIM CONTINUA NESTE ^{FONO}
E CONTINUADO ~~com~~ VARIAS diversas ~~diversas~~ ^{fonéticas}
de voz de TONO.
- DEPOIS DO AVE, ~~CONTINUA~~
- LEITURA FOI DE "VIVA VOZ".
- NÃO CONSEGUI DESCREVER ALGUMA COISA.
- ~~ALGUMA~~ ALGUMA COISA CONSIDERO DESCREVER.
- FUI ATE 42 SERIE CINASIL.
- FUI VARIOS CURSOS DE CONGRESSO ~~CONGRESSO~~
- ESTUDEI VARIOS CURSOS DE ESTANCO.

No texto acima observamos a correção que JM fez em relação à idade: ele só realizou isso quando solicitei que lesse o que escrevera e, ao fazê-lo em voz alta é que percebeu que havia algo errado, já que repetira 68 em duas situações diferentes. Diante disso, consideramos tal reformulação como mobilizada pela leitura oralizada (em voz alta), uma reformulação textual, já que ele só a realizou pela inconsistência dos dados e porque percebeu isso ao ler o texto. Entendemos tal situação como um exemplo que corrobora os postulados de Vygotsky nos trabalhos de Smolka sobre o processo de internalização e a função mediadora, reguladora da linguagem.

Ainda neste mesmo dia, JM demonstrou, em outros momentos, que é um leitor/escrivente que tem essa condição preservada, já que procedeu a várias reformulações auto-iniciadas. Além das reformulações auto-iniciadas em relação à idade, JM também realizou reformulações mobilizadas pela leitura que ele fez em voz alta e que, diante de minha ênfase quando ele apresentava dúvidas, puderam ser

modificadas. Isso aconteceu, por exemplo, quando ele acrescentou o verbo “tinha” entre parênteses para indicar que a forma grafada anteriormente não estava correta.

A situação interlocutiva que compreende este momento encontra-se a seguir.

1. HM: Ó lá... Vamos ver o que o senhor JM escreveu... que que o senhor escreveu até agora? //refere-se a NS e MG que também estão presentes//
2. JM: //Texto escrito que ele lê: “Tenho 68 anos e sofri AVC, quando tião”// Tenho 69 anos e sofri AVC quando tive? // Lendo // ixi.. // hesita //
3. HM. Que que é isso? “Quando tinha...” ... ué?! //apontando para o texto que está sendo lido// “Tenho 68”... //lendo//
4. JM: “sossenta e oito e sofri AVC quando...” //ainda lendo//
5. HM: “Tinha”? //completando leitura de JM//
6. JM: //escreve palavra reformulada entre parênteses: “(tinha)” ao invés de colocar os parênteses na palavra que considerou inadequada//

Sobre as considerações feitas antes da apresentação do texto (o fato de JM ser um leitor/interlocutor de seu próprio texto), observemos o diálogo traçado entre JM e mim quando ele aborda seu problema de voz e a terapia fonoaudiológica (linhas 6, 7 e 8, abaixo). Ele mostra estranhamento no texto em que há um problema de coerência textual, mas que ele não consegue identificar com precisão. Para tentar solucionar este impasse, utiliza-se da oralidade, buscando nela a possibilidade de resgate de sentido para a escrita. Observamos neste fato também a relação de *continuum* entre oralidade e letramento, num movimento em que JM, escrevente e leitor, volta-se ao JM falante e ouvinte, e vice-versa, para buscar uma solução textual. Entendemos, como também acontece no segmento a seguir, que JM utiliza-se de características da linguagem oral – elementos prosódicos, por exemplo, - para, junto às características de linguagem escrita – marcas visuais, escritas – achar uma solução àquilo que ele considera passível de reformulação.

07. JM: //relendo o trecho de seu texto// “voz com várias nuances de voz da fono”. Voz de fono?
08. JM: //relê, fala para si mesmo// Com várias nuances de voz de fono...
09. HM: Ou será que seriam “sessões” ? Não...
10. JM: (...) //continua lendo, falando, para si mesmo e decide não fazer a mudança – faz gesto indicando “deixar de lado” e volta a fazer a leitura em voz alta, dando continuidade ao texto//

Abaixo está a continuação do texto, produzido na mesma data (27/09/01).

- EU LIA VÁRIOS JORNAIS, O ESTADO DE S. PAULO
 E REVISTAS "VEJA", ~~65~~ TENHO A QUASE
 10 ANOS DE REVISTA "VEJA".
 - PRATIQUEI ~~ESTO~~ ~~CAIÇA~~ E AMINHADA
 - ESCOLHI UM SÍTIO E HOJE É UM FIM DE
 SEMANA FELIZ.
 - VIAJEI MUITO E QUANDO FOI NO ~~65~~ ANO DE 1996 EU PAREI.
~~65~~
 - TENHO UM CURSO DE MARCENARIA E ~~65~~
~~65~~ CONTINUO ~~65~~ FAZENDO.
~~65~~ ^{PROBABLE} ~~65~~ DE MARCENARIA EM ~~65~~
 DE ~~65~~ DE MADEIRA: ~~65~~
 - ~~65~~

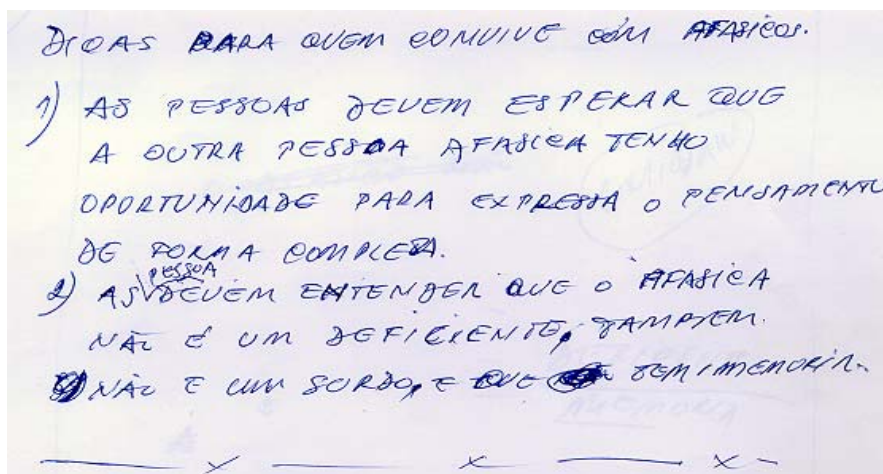
No texto acima, aparece uma das poucas refacções textuais realizadas por JM na fase manuscrita, quando ele acrescenta “ano de 1996”. Ao observarmos atentamente, percebemos o número “65” riscado e sob a nova escrita. Ou seja, ele substituiu um tipo de informação (ano) por outra mais relevante e coerente com o texto que queria escrever (data). Abaixo segue o diálogo empreendido no momento em que procede à refacção.

11. JM: //recomeça a ler// “viajei muito e quando foi em sessenta e cinco eu parei...”
12. HM: Viajou até o sessenta e cinco e parou ou viaja ainda?
13. JM: Não...
14. HM: Foi até o sessenta e cinco... Faz dois anos que o senhor parou de viajar?
15. JM: Nã...faz três anos...
16. HM: O senhor tinha me dito que tem sessenta e oito anos, por isso eu acho que fez conta...
17. JM: Não...na... //relê, falando em voz alta// “viajei muito e quando”... Foi no ano de sessenta e cinco eu parei...
18. HM: Mil novecentos e sessenta e cinco?
19. JM: //faz expressão de dúvida, hesita, mas faz gesto negativo com a cabeça// Eu... //risca o papel e acaba escrevendo numa outra folha// mil novecentos e noventa e dois.
20. HM: Quatro... noventa e dois?! Ah! Então... //ditando// Ano //aponta no papel de JM o lugar a ser corrigido//
21. JM: //escreve, fazendo a correção e fala enquanto escreve// Ano...de...

22. HM: Isso...

Embora nos exemplos acima apareçam situações em que JM fala enquanto escreve, tal procedimento é mais relativo aos momentos de dúvida em relação ao texto, portanto, a alguma correção. No entanto, há alguns momentos em que ele usou a oralidade como um apoio à escrita, especialmente, na sua elaboração, como uma maneira de organizá-la. Meu processo de interlocução com JM diferiu do realizado com MG e NS. Houve com ele uma ocorrência maior de conversa a respeito do conteúdo do texto do que em relação a sua forma. Tal fato é coerente à condição de letramento de JM que tem uma capacidade de julgamento e análise de seus textos mais apurada que MG e NS, algo que denota seu conhecimento em relação à língua escrita, anterior à afasia.

Em 29/11/2001 JM, novamente, mostra sua boa condição como escrevente do gênero solicitado, quando escreve os itens organizados conforme eu solicitara. Ao reler o que escreve faz reformulações auto-iniciadas e mobilizadas pela sua própria leitura, mantendo o padrão já descrito para os textos produzidos em datas anteriores.



Comentamos em relação aos textos de JM que suas reformulações não se referem à acentuação: isso não aconteceu em nenhum momento da fase manuscrita - a não ser pelo uso do acento gráfico de nasalização, til, ele não se utiliza deste tipo de marcador de prosódia. Tal fato não pode ser vinculado à afasia, pois, mesmo com um

processo de letramento bastante formal, escolarizado, pode ser que não houvesse uma preocupação com esse tipo de notação gráfica.

A seguir apresentamos os textos produzidos por JM no computador. Toda a segunda etapa foi realizada seguindo-se as mesmas orientações feitas a MG e NS. JM mostrou-se bastante preocupado com o produto final de seu texto a ser divulgado através da *Internet*, demonstrando um conhecimento bastante amplo do significado disso, já que o uso do computador fizera parte de sua vida durante muito tempo antes do AVC. Nesse sentido, dos três sujeitos investigados, JM foi o que apresentou maior familiaridade e desenvoltura com o instrumento computador e o significado da *Internet*. Tal condição, aliada ao fato de conseguir fazer uso das duas mãos no processo de digitação, parece ter facilitado a produção textual no computador. Apesar disso, pudemos observar várias vezes um certo “esquecimento” sobre as condições de uso e registro dos caracteres gráficos no computador, que são diferentes da forma manuscrita (como o registro de parágrafo, letra maiúscula, acentuação). Frequentemente, eu precisei dar dicas sobre quais as teclas que deveriam ser acionadas para que o comando correspondesse àquilo que tinha intenção de registrar.

Os textos digitados a cada encontro eram impressos e, no encontro seguinte, JM os trazia revistos, grifados, riscados, corrigidos. Sendo assim, o primeiro procedimento a cada encontro referia-se à correção do texto produzido anteriormente, para só depois acrescentarmos novos fatos. A progressão nos textos digitados pode ser vista nos anexos. A seguir, apresentamos o primeiro e o último texto como forma de destacar a refacção procedida, especialmente ao compararmos com os textos manuscritos.

- 13/02/2003: primeiro texto digitado.

1. Aprentacao

2. Tenho 69 anos

3. Sou vendedor de papel ,tenho participado

4. Trabalhei america do sul .inteira a mexio,amrica central

5. Tabaho uma empresa ,samab, e tenho 20 anos de experiencia em fabrica de papel

6. Trabalhiraio em graficacas e vendedor de papel .

7. Aos 59 anops traba;hei em uma e,preso,pisa,durante 7 anos e sendo uma empresa

8. de papel

9. Trabalho com papel feabrida .antes eu era representado de papel,vendais o que
10. tudo vendia
11. E não tinha ssomente o papel jornal,era a minha especialide .
12. Aponsetei a mis de 41 anos,sendo que apresente para aosd 65 anos tive que
13. Tove que sair por tempo de servico..
14. Tive um avc ,durante o meu trabahei,aos 4 meses de uma futura trabalho..
15. Durante 4 meses trabalhei or telene ,em algumas vezes saindo em raras ocasioes

Observe-se que o tamanho do texto é bem superior ao produzido por NS e mesmo MG, o que demonstra a familiaridade com o uso do computador como um instrumento interessante e integrado a seus propósitos de escrevente, além da própria proficiência como sujeito-escrevente.

Este primeiro texto foi reformulado ainda algumas vezes até chegar à forma que apresenta em 12/06, como se observa nos textos completos anexados a esta tese. Salientamos que todo processo de reformulação textual foi realizado pela leitura conjunta entre JM e mim. Ele utilizava-se da cópia impressa para proceder a algumas “correções”.

-12/06/03: data em que realizou a última digitação de seu texto e considerou-o pronto.

16. Apresentação

17. Tenho **70** anos
18. Sou vendedor de papel ,tenho participado **inumeros paises**
19. **da America do Sul e Central , Mexico.**
20. Trabalhei **em** uma empresa , **Samab**, e tenho 20 anos de experiência em
21. **distribuidora** de papel
22. **Trabalhei numa gráfica ,**
23. Aos 59 anos **trabalhei** em uma **empresa de papel** Pisa, durante 7 anos.
24. **Trabalhei como vendedor de papel para impressões, era a minha especialidade.**
25. **Embora o papel era jornal ,uma especialidades minha, trabalhei com outras de**
26. **papel .**
27. Aponsetei **com** de 41 anos, sendo que **trabalhei ate 65 anos** tive que
28. **sair por tempo de servico..**
29. **Fazem 2 anos e quatro meses que tive um AVC.**
30. **Durante 3 meses eu não falava nada** e foi a professora Cristiane que me ensinou a
31. falar, foi muito difícil aprendendo objetos, peças de vestuário, legumes e outras

32. coisinhas mais. Estive com esta professora um ano e quatro meses depois por
33. motivos econômicos, desisti ,foi muito agradável estar com ela.
34. Por intermédio de minha filha estive no Hospital São Paulo, Clínica de Fono.
35. Durante 4 meses tive várias professoras estagiárias, assunto era o mesmo, cavalo,
36. macaco, flores etc. e variavam entre uma e outra estagiárias.
37. Estudei textos de jornal para saber o que havia entendido. Fazem meses que estou
38. na Derdic é uma professora que prestou concurso de doutorado.
39. Faço um curso de marcenaria, curso de natação ginástica yoga.
40. Faço marchetaria, pequenas caixas de madeira.
41. Vou ao cinema, estou dirigindo, **sem** problemas.
42. O meu médico disse que eu iria falar em 1 mês e meio, fazem dois anos e 4 meses
43. eu ainda não aprendi o suficiente.
44. Eu sou vendedor e foi uma coisa desagradável a minha voz não **saia** eu ficava
45. muito decepcionado.

46. Dicas para quem convive com **afásicos**

47. As pessoas devem esperar que uma fale e outra responda,
48. Oportunidade para expressar um pensamento de forma correta,
49. As pessoas devem entender que o afásico não é **um** deficiente ,também não é surdo
50. Que tem memória, que a memória não se esquece.
51. Tenho vontade de viajar ,ter meus **contatos** diários e fazer as coisas que gosto.
52. Estou esperando que tudo seja possível e estou correndo contra o **tempo** com meus
53. 70 anos ,seria possível ???
54. Já aprendi muitas palavras,e aprendendo outras .

Em negrito estão destacadas as reformulações efetuadas por JM em relação ao primeiro texto: há reformulações relativas às três categorias particularmente estudadas nesta tese: sonoro-gráficas (linhas 1 e 16, 4 e 22, 13 e 28, por exemplo), sintático-semânticas (4 e 22, 19, 20 e 29, por exemplo, – relativas ao uso de letra maiúscula, ou na 33, por exemplo, relativo ao uso de sinais de pontuação, – no caso a vírgula) e textuais–discursivas, como nas linhas 25 e 27, por exemplo, em que reformula o texto buscando-lhe o sentido pretendido, além de outros aspectos que, no texto final, foram modificados, como a questão da formatação do texto (linha 46, por exemplo). Tal atividade é resultado, possivelmente, de sua condição como sujeito letrado, escrevente, que manteve a prática da leitura e da escrita mesmo após o episódio neurológico e mesmo que com algumas limitações.

Observando os textos elaborados por JM identificamos que, embora seja uma escrita com alguns problemas de “ortografia” e de “gramática”, os textos, em relação à

elaboração, ao formato, aos aspectos de coerência e coesão, são bastante aceitáveis e legíveis. Nesse sentido é que afirmamos que JM manteve preservadas as regras formais do uso da modalidade escrita da língua e pode ser considerado um escrevente proficiente que teve algumas características desta escrita alteradas devido à afasia, sem que essas, no entanto, interferissem no conteúdo a ser transmitido.

Ainda seguindo-se essa linha de pensamento, também podemos afirmar que dos três sujeitos investigados ele foi o que, de fato, realizou uma refacção textual, mesmo que esta tenha ocorrido a partir da interlocução comigo e de minha colaboração. Se observarmos os textos produzidos na fase manuscrita, eles apresentam várias rasuras. Muitas delas foram realizadas no próprio dia em que o texto foi elaborado, mas várias foram também realizadas em datas posteriores, quando os retomava. Vale dizer que na maioria das vezes não era necessário que eu solicitasse que fizesse tais intervenções. As reformulações realizadas, na primeira etapa da coleta, referem-se mais a aspectos sonoro-gráficos e sintático-semânticos, com a ocorrência também de reformulações textuais.

Na segunda etapa de coleta, quando JM voltou-se aos textos manuscritos para iniciar a digitação dos mesmos, ou seja, a produção final do trabalho, houve um verdadeiro trabalho de reelaboração ou refacção textual. Foram alterados aspectos referentes à formatação do texto, ao conteúdo e à ordem de apresentação dos mesmos, além de terem sido feitos acréscimos ao conteúdo. Houve uma grande preocupação por parte de JM em deixar os textos legíveis, compreensíveis, por qualquer um. Sua percepção em relação ao seu papel enquanto autor-escrevente ficou bastante nítida.

Nesse processo de escrita, apesar de JM necessitar menos de minha intervenção enquanto interlocutora-colaboradora para perceber e proceder a modificações em seus textos, essa intervenção não foi inexistente em todos os momentos. Na fase manuscrita, em que apresentamos a transcrição da oralidade que acompanhou a produção dos textos, precisei apontar-lhe problemas no conteúdo para que ele os identificasse e conseguisse reformulá-los. Na fase digitada, isso também aconteceu. Destacamos aqui um outro processo, bastante interessante, que foi o fato de JM levar para casa uma cópia impressa após cada encontro e trazer, no encontro

seguinte, a escrita corrigida para que digitasse as modificações necessárias. Antes de proceder a isto, ele sempre conversava comigo a respeito. Diferentemente de NS e MG, suas questões variavam da forma ao conteúdo e, mesmo em relação à forma, não se referiam apenas ao “como escrever” (na categoria sonoro-gráfica ou mesmo sintático-semântica), mas ao “por que escrevi assim?”, buscando compreender quais os aspectos de sua escrita que estavam afetados pela afasia e se estes iriam melhorar. O trabalho realizado por JM com sua escrita, através da refacção textual, especialmente, indicou uma preocupação em tornar esta uma atividade consciente, de maneira que os “erros” não aparecessem. Tal processo nos indicou uma busca por um maior entendimento de sua condição de sujeito, ainda que afásico, de linguagem – uma tomada de consciência sobre sua subjetividade.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo refere-se às considerações finais em torno das questões investigadas nesta tese. Optamos por apresentar tais considerações a partir de três eixos: o das hipóteses levantadas; o das questões que se apresentaram a partir da análise dos dados e o das conclusões.

6.1 As hipóteses levantadas

A primeira hipótese apresentada por esta tese foi a de que tratar a relação de *continuum* entre a fala e a escrita ou oralidade e letramento implicaria problematizar tal noção e permitiria apreender um movimento de reconstrução da relação do sujeito com a linguagem. A partir desta hipótese, a qual foi comprovada pelos dados apresentados, outras foram levantadas e contempladas:

- De acordo com os postulados vygotskyanos, a aquisição da linguagem escrita muda a estrutura e o funcionamento da cognição por criar um outro discurso interno, mais fluente; se o cérebro funciona como um sistema integrado e se linguagem oral e escrita estão intimamente relacionadas, as mudanças na linguagem escrita certamente interferem na linguagem oral.
- A refacção textual escrita é uma atividade que, sendo constituída e constitutiva de processos interativos humanos, coloca o sujeito em relação com sua subjetividade. É com essas características – dialógicas, interativas, intersubjetivas - que a linguagem desempenha suas funções como mediadora e organizadora de outras funções cognitivas.
- A refacção, em termos lingüístico-cognitivos, pode ser compreendida como uma atividade epilingüística, isto é, uma ação reflexiva da e com linguagem. Enquanto

atividade epilingüística, a refacção promove maior reflexão dos sujeitos sobre a linguagem e implica em melhores condições de comunicação e interação social.

O desenvolvimento apresentado pelos três sujeitos investigados durante os processos de produção e refacção textual escrita apontou para um ganho em termos de suas práticas de letramento. Atribuímos isso tanto à prática desenvolvida em função desta tese, quanto à frequência deles nos encontros do CCA. Tais ganhos também indicaram que as condições sociais em que os afásicos se inserem são primordiais em seus desempenhos como sujeitos de linguagem: acreditamos que as práticas de linguagem vivenciadas no CCA e o fato de que os textos escritos tiveram um objetivo real (divulgação pela *Internet*) foram grandes mobilizadores dos processos implicados na refacção.

6.2 As questões que se apresentaram na análise dos dados

A partir das hipóteses investigadas, formulamos algumas questões. Certamente, algumas destas foram enfrentadas no escopo desta tese; outras, no entanto, ainda ficam abertas, como a que diz respeito ao gênero discursivo investigado e a outros possíveis de serem escritos pelos sujeitos afásicos: de que maneira o conhecimento acerca de determinado gênero influencia em sua produção?

A princípio, pensamos que o gênero que era mais conhecido e utilizado antes do episódio neurológico permaneceria mais conservado, ou seja, o afásico teria *a priori* melhores condições de desenvolver um texto escrito em um gênero já conhecido, familiar. No entanto, observamos que as condições de produção (como o interesse subjetivo pela atividade, quem participa da interlocução na elaboração do texto, os objetivos daquela produção) e, especialmente, as práticas discursivas dos sujeitos parecem ser determinantes na produção final de um texto, o que independeria do gênero em que tal texto se enquadraria. Essa questão permanece já que seria necessário ter feito a mesma proposta de escrita e refacção textual com textos em variados gêneros, bem como termos tido acesso aos textos produzidos por cada um dos afásicos antes dos AVCs, para que pudéssemos estabelecer uma relação de correspondência entre conhecimento e desempenho relativos ao gênero.

Outras questões que se apresentaram foram: o afásico tem condições de perceber, de tomar consciência dos indicadores que diferenciam fala e escrita? Como ele lida com o processo de refacção e quais os gestos interpretativos que enuncia nas produções textuais tanto orais como escritas?

Estas questões estão especificamente relacionadas com as práticas de letramento de que o sujeito participa ou viveu até este momento. Ou seja, essas não são questões restritas à condição afásica, mas dizem respeito a qualquer sujeito e sua linguagem. Desse modo, assim como na questão anterior, parece que as condições de produção (situacionais, enunciativas, pragmáticas, históricas, psico-sociais) são determinantes de um processo de tomada de consciência sobre as relações entre oral e escrito. Quanto a isso, a questão que formulamos é: seria possível a qualquer sujeito tomar consciência dos indicadores lingüísticos, pragmáticos, cognitivos que diferenciam fala e escrita? Essa é uma questão que merece uma investigação mais pontual.

As duas próximas questões dizem respeito à interlocução que, como constatamos, é constitutiva das práticas de linguagem. O que diferencia os sujeitos afásicos de outros falantes-escreventes é que, para eles, parece ser mais difícil manter a imagem formada sobre quem é seu interlocutor, na ausência desse. Isso nos leva a considerar que a presença física do outro seja essencial nesses casos. E a questão que se formula é: na ausência física de um interlocutor no momento da refacção, o sujeito afásico seria capaz de proceder a esta atividade?

A resposta, a princípio, seria não. Porém, a refacção pode acontecer “à distância”, como parece ter acontecido com JM, que levava seus textos para reformulá-los em casa, motivado pela participação conjunta no trabalho. Mas não sabemos como isso acontecia e se, de fato, ele realizava tal atividade sozinho.

Um último questionamento ainda merece ser formulado: sob quais condições a refacção seria possível?

Acreditamos que a refacção acontece quando há um conjunto de condições e situações motivadoras dessa prática discursiva, como a leitura mobilizada por uma interlocução e por um objetivo de comunicação.

6.3 As conclusões

Como foi possível observar, várias foram as questões que permearam este trabalho. São elas, então:

1) As atividades de linguagem escrita, desenvolvidas por sujeitos afásicos, em especial as do gênero discursivo narrativo (ou relato de vida), produzem-se melhor a partir da interlocução com um outro, de preferência escrevente, da construção conjunta, colaborativa, negociada, e na presença física do interlocutor.

2) O contexto situacional e as condições de produção (condições enunciativas, interativas, entre os sujeitos afásicos e seus interlocutores) compõem o evento enunciativo em que ocorre a refacção.

3) Os processos de letramento dos sujeitos escreventes são constitutivos das refacções textuais escritas produzidas por eles. Consideramos fundamentais nesse processo as condições de letramento, as situações de interação durante a produção do texto escrito e as possibilidades de refacção nestes contextos.

Observamos com nossos dados que a refacção ocorreu apenas nos casos em que o sujeito considerou a necessidade de retornar ao texto que escreveu, reformulando-o. Ou seja, constatamos uma relação estreita com o objetivo da produção do texto e não, por exemplo, com o gênero com o qual o sujeito tinha mais ou menos familiaridade, como a princípio supúnhamos.

A partir das reflexões empreendidas e das conclusões assinaladas, afirmamos que a refacção só é possível em situações que promovem nos escreventes uma motivação real: um desejo de ser compreendido por um outro interlocutor. Aquilo que pode ou deve ser reformulado é percebido pelos sujeitos-escreventes afásicos de acordo com seus processos de letramento. Isso é que lhes permite identificar elementos a serem reformulados, considerando-se os aspectos sonoro-gráficos, sintático-

semânticos e textual-discursivos. Também podemos afirmar que a refacção aconteceu de forma mediada pela presença física do interlocutor, durante o processo de elaboração textual, e em um contexto discursivo em que o texto escrito pressupunha um leitor “real” (outros afásicos e/ou familiares, amigos e demais interessados poderiam acessar os textos na *Internet*).

A questão talvez mais polêmica que se apresentou no âmbito desta pesquisa, foi a problematização, em certa medida, do conceito de *continuum* como uma marca da relação entre oralidade e letramento, precisamente pela conotação que acompanha o termo *continuum* (dicotomia, paralelismo, distinção, linearidade). Ao chegar ao final deste trabalho, podemos afirmar que nosso objetivo foi salientar que oralidade e letramento são práticas discursivas heterogêneas, não dicotômicas, não polarizadas; assim, a idéia de *continuum* inserida em um contexto de práticas sociais serviu-nos justamente para apontar que há um movimento dialético que condiciona esta relação. Uma imagem interessante sobre a maneira como enxergamos esta relação pode ser a de uma esfera, que ocupa um plano tridimensional, mais do que a de uma linha, que ocupa um único plano linear.

A partir dessa conceituação foi que abordamos a questão do *continuum* considerando uma idéia de co-ocorrência, em forma de concomitância ou simultaneidade de ocorrência, para identificarmos o movimento entre oralidade e letramento que se salientou no processo de refacção textual escrita realizado pelos afásicos observados.

Os dados que apresentamos, em especial os de NS, apontaram o quanto os modos de interação, as histórias de vida, os letramentos são processos importantes na caracterização e compreensão dos movimentos que marcam as relações entre essas práticas discursivas com linguagem oral e escrita. Foi a observação dos fatos de linguagem, que tiveram maior visibilidade na análise dos dados, que nos indicou que não seria interessante abrir mão do conceito de *continuum*, uma vez que queríamos indicar a existência do movimento entre oralidade e letramento que trama essas relações.

Nesta tese, em que a discussão sobre *continuum* se insere, o foco maior foi, sem dúvida, a possibilidade que a refacção textual escrita criou, a partir da interação

propiciada por essa prática, como um ganho no letramento e, também, na oralidade dos sujeitos afásicos. Foi deste foco que decorreu a reflexão sobre *continuum* que enfrentamos.

A prática com os sujeitos no processo de elaboração de um texto escrito sobre suas histórias de vida explicitou ainda mais o significado da mediação e do papel constitutivo da linguagem.

A questão da mediação e do papel constitutivo da linguagem nos remetem aos construtos teóricos vygotskyanos. Morato (1996), refletindo sobre as idéias de Vygotsky, afirma que ele

teve o mérito de assinalar o papel constitutivo e estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos (...) na medida em que ele toma a linguagem como o principal mediador — necessariamente simbólico — entre as referências do mundo social e as do biológico. Como mediação do real, a linguagem só pode ser apreendida como fenômeno cognitivo em termos relacionais (representacionais), já que para Vygotsky aquilo que é interno não é espelho daquilo que é externo. Ou seja, a relação do homem com a realidade, mediada pela linguagem, só pode ser pensada no domínio da interpretação. (*op.cit.*, p.18)

Segundo Morato (*op.cit.*) “a mediação é, portanto, condição e interpretação da vida mental dos indivíduos [...], sendo o contexto e as relações intersubjetivas condições absolutamente indispensáveis para que os processos cognitivos sejam relacionados aos fatos de linguagem”. (p. 100).

Os aspectos reformulados pelos sujeitos referiram-se à organização textual, à inclusão de informações e a aspectos de ordem sintático-semântica, especialmente relacionados à coesão e à coerência textual. As estratégias discursivas utilizadas pela pesquisadora para adesão do escrevente foram: *promptings* orais e escritos, perguntas de ordem metalingüística, ênfase na leitura de algum aspecto que parecia inadequado, provocação de dúvida sobre o conteúdo e conseqüente argumentação por parte do escrevente sobre o aspecto que precisava ser reformulado e ajuda na digitação de um pequeno trecho que o escrevente afásico ditava. Vale ressaltar que a pesquisadora escrevia exatamente o que era falado e depois apresentava o texto ao sujeito para que

procedesse às intervenções que considerasse necessárias. Ou seja, tratou-se de um trabalho de construção conjunta, de ação colaborativa e negociada.

O uso do computador também provocou outras reflexões enquanto um novo suporte ao texto produzido, como um instrumento facilitador do ato de escrita em si, eliminando algumas das dificuldades provocadas pelas afasias (o aspecto motor, por exemplo), além de propiciar acesso visual às letras que compunham as palavras desejadas para a escrita do texto em processo.

O que observamos é que o uso do computador mudou os modos de funcionamento dos sujeitos com suas escritas e mesmo no processo interacional com a pesquisadora. Pensamos que os resultados deste trabalho talvez fossem outros se mantivéssemos a atividade de refacção utilizando-nos do papel como suporte. Ao optarmos pelo uso do computador pudemos observar outros elementos que foram bastante significativos na construção do texto escrito no processo de refacção.

A linguagem escrita, o discurso escrito, essa prática com a linguagem no papel do processo de refacção foi claramente mediada pelo uso do computador, explicitando, mais uma vez, o significado dessa função da linguagem e do uso de instrumentos, como postulou Vygotsky. A qualidade dos textos escritos, refeitos através do uso do computador, apresentou-se diferente, de uma maneira significativamente importante para os sujeitos afásicos – principalmente pela limpeza e aparente correção dada ao texto final. Isso lhes deu um retorno em relação às suas produções que lhes possibilitou uma melhor imagem como escritores.

O gênero relato de vida mostrou-se pertinente para a investigação das questões pretendidas pelo fato de caracterizar-se como um gênero em que as questões pessoais podiam ser narradas independente do tempo em que isso estivesse acontecendo. Esse movimento foi apreendido pela refacção textual escrita que evidenciou a dinâmica da relação entre oralidade e letramento, o papel constitutivo das práticas de letramento dos sujeitos, bem como a importância fundamental da interação nas relações de linguagem dos sujeitos, afásicos, em especial.

Retomando os construtos vygotskyanos anteriormente explicitados, compreendemos que o gênero relato de vida propiciou aos sujeitos afásicos recolocarem-se na situação de sujeitos de linguagem em direção a uma autonomia

enunciativa, funcionando como um atalho para a retomada de outros aspectos cognitivos relacionados à vida social dos indivíduos.

Concluimos também que a relação de letramento de cada um dos três sujeitos investigados foi determinante na caracterização de suas condições como sujeitos-escreventes, de forma a maximizar ou minimizar as consequências relativas ao episódio neurológico, ou seja, o letramento interfere na caracterização das escritas desses sujeitos em seus quadros afásicos.

Referindo-nos ainda mais uma vez às idéias de Vygotsky sobre Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) e sobre a função mediadora da linguagem, entendemos que, para o afásico, a interlocução e as condições interativas dos processos lingüístico-cognitivos são atalhos para retomar sua subjetividade. No caso de NS, por exemplo, isso significou, mais do que uma retomada, uma aprendizagem, já que as atividades com a linguagem, escrita especialmente, promoveram avanços significativos em suas práticas letramento, bem como em sua linguagem oral. Com relação aos três sujeitos investigados, podemos afirmar, finalmente, que a atividade de refacção textual escrita levou-os à conquista de uma maior autonomia enunciativa provocada, especialmente, pela interlocução.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita”. In: CASTRO, M.F.P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (44): 301-313, jan./jun. 2003.

_____. (orgs.) *Estilo e Gênero na Aquisição da Escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003. (Coleção ALLE)

ABAURRE, M. B.M. (Re)escrevendo: o que muda?. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de. *Refacção como Ação Pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* Campinas: IEL, UNICAMP, 2001. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada).

ARMSTRONG, L.; MACDONALD, L. “Aiding chronic written language expression difficulties: a case study” In: *Aphasiology*, v.14 (1), jan. 2000: 93-108.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 2ª ed., São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981. (Edição original, 1929)

_____. *Estética da Criação Verbal*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Edição original, 1979).

BARBIZET, J. & DUIZABO, P. *Manual de Neuropsicologia*. Porto Alegre: Masson, 1985.

BARRIERE, I. The pioneering work of Marcé (1856) on the distinction between speech and writing. *Brain and Language*, V. 87, p.147, 2003.

BARROS, D. L. P. de. Procedimentos de reformulação: a correção. In PRETI, D. (org.) (1997). *Análise de Textos Oraís*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas Publicações: FFLCH/USP, 1997. (Projetos Paralelos. V.1).

_____. Entre a Fala e a Escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.) *Fala e Escrita em Questão*, 2ª ed., São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2001. (p.57-77).

BEESON, P. M. Treating acquired writing impairment: strengthening graphemic representations. *Aphasiology*, v.13 (9-11), pp. 767-785, sep./nov., 1999:

BEESON, P. M.; REWEGA, M. A.; VAILS, S.; RAPCSAK, S. Z. Problem – solving approach to agraphia treatment: interactive use of lexical and sublexical spelling routes. *Aphasiology*, v.14 (5/6), pp. 551-565, may/jun., 2000.

BENTES, A. C.; KOCH, I. G.V. e NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: IEL/UNICAMP. V. 44, 265-282, jan./jun. 2003.

BILGER, M. & TEBEROSKY, A. La connaissance de l'écrit chez les adultes 'illettrés'. In: MARTY, N. (coord.) *Études de Linguistique Appliquée*. L'Écrit dans L'Oral. Paris: Didier Erudition. 81: 49 – 55, Janvier – Mars, 1991.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1973/1994.

BRAGA, D. A escrita na *Internet*. <http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/escrita.htm> . Acesso em 02/06/2004.

BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Coleção Prismas).

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1997/1999.

BROWN, C. J. *Memoire et histoire: la déformation de la réalité chez les rhétoriciens à la fin du Moyen Age*. In: Zumthor, P. e Roy, B. (orgs.), *Jeux de Mémoire*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1985. (pp. 43-44).

BUSATO, V. *A noção de "metalinguagem" no campo da neurolingüística: um estudo enunciativo*. Campinas: IEL/Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado em Lingüística).

CALIL, E. e FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: IEL/UNICAMP. V. 39, pp.95-110, jul./dez., 2000.

CALVINO, I. *Palomar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

CHACON, L. *Ritmo da Escrita: uma organização heterogênea da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAUÍ, M. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de Velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia da Letras, 1994. (p. 17-33) (ed. Original: 1973).

CORRÊA, L. M. S. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: CASTRO, M.F.P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COUDRY, M. I. H. O que é o dado em Neurolingüística? In: CASTRO, M.F.P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. (2ªed) São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COURTINE, J-J. Quelques Problèmes Théoriques et Méthodologiques en Analyse du Discours, à propos du discours communiste adresse aux chrétiens. *Langages* 62. *Analyse du discours politique*. Paris: Larousse. Juin, 1981.

_____. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. IN: *Langage* 114. *Mémoire, histoire, langage*. Paris: Larousse. Juin, 1994.

CRUZ, F. M. da. Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da Neurolingüística. Campinas: IEL, UNICAMP, 2004. (Dissertação de Mestrado).

DAMASCENO, B.P. Desenvolvimento das Funções Corticais Superiores. (*mimeo*), 2004.

DAVID, J. La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. In: DAVID, J. & SÉGUY, A. (coords.) *Écrire, Réécrire*. Repères recherches en didactique du français maternelle, n° 10/1994. Paris: INRP, 1994.

_____. Procèdes de revision et connaissance metalinguistique dans la reecriture d'un texte en ce1: etudes des interactions et visées didactiques. In *Réécriture et interactivite en situation scolaire*. CALaP, n° 9, 1992.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN* 3, 1982. (pp. 97 – 126).

DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna. 2002.

FABRE, C. La réécriture dans l'écriture. *Études de Linguistique Appliquée*, nº68/oct-dec., 1987.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (trad. Izabel Magalhães).

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FERNANDES, N. M. A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise lingüística. *Anais dos Seminários de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*, Gel, 1999.

FIAD, R.S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

_____. *As Palavras e as Coisas*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A Ordem do Discurso*. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANÇOZO, E. *Linguagem Interna e Afasia*. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1987.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 22, Jan./Jun. Campinas: UNICAMP/IEL, 1977/1992.

GAGNEBIN, J. M. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. *Memória, (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2001. (capítulo 4 - p.85-94).

GARCEZ, L. H. do C. *A Escrita e o Outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1998.

GARDIN, B. Les enjeux sociaux des reformulations. *Études de Linguistique Appliquée*, nº68/oct-dec., 1987.

GAULMYN, Marie-Madeleine de. Reformulation Métadiscursive et Genese du Discours. *Études de Linguistique Appliquée*, nouvelle série, nº 62, avril – juin., 1986.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). (1ª ed., 1991)

_____. *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GOMES-SANTOS, S.N. A lingüística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: IEL/UNICAMP, (44): 315-323, jan./jun. 2003.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. & GOES, M. C. R. (orgs.) – *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.

GRANGER, G.–G. - *Por um Conhecimento Filosófico*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

HAVELOCK. A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ed. Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).

HÉCAEN, H. & ALBERT, M. *Human neuropsychology*. Robert E. Krieger. Florida: Publishing Company, 1986.

HESÍODO. *Teogonia*. 2ª ed., 1ª reimp. Niterói, RJ: EDUFF, 1996. (Tradução do original grego e comentário de Ana Lúcia S. Cerqueira e Maria Therezinha A. Lyra).

HILGERT, J. G. A Construção do Texto “Falado” por Escrito: a conversação na *Internet*. In: PRETI, D. (org.) *Fala e Escrita em Questão*, 2ª ed., São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2001. (p.17-55)

ILLICH, I. Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ed. Ática, 1991. (Coleção Múltiplas Escritas).

JACKSON-WAITE, K.; ROBSON, J. and PRING, T. Written communication using a Lightwriter in undifferentiated jargon aphasia: an English case study. In: *Aphasiology*, v. 17 (8), 2003: 767-780

JAKOBSON, R. El Metalenguaje como Problema Lingüístico. In: *El Marco del Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980 -1988.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Editora Ática, 1998. 6ª edição.

KOCH, I. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998a. (Caminhos da Lingüística).

_____. *A Inter-Ação pela Linguagem*. 4ª ed São Paulo: Contexto, 1998b. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (41)*. Campinas: IEL, UNICAMP. Jul./Dez. 2001: (pp. 75-89).

_____. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAPOINTE, L. L.; KATZ, R. C.; BRADEN, C. L. Clinical significance of change in language performance: social validation of writing response improvement in aphasia. *Aphasiology*, v.13 (9-11), sep./nov., 1999. (pp. 787-792).

LARROSA, J. Ler é como traduzir sob a condição babélica da língua. *Conferência proferida no 13º COLE (Congresso de Leitura do Brasil)*, UNICAMP, Campinas, 2001. (anotações feitas durante a conferência).

LEAL, Telma Ferraz. O Texto Argumentativo na Escola: construção ou Prescrição? (*Anped*: GT 10: Alfabetização leitura e escrita). Universidade Federal de Pernambuco. www.anped.org.br/25/telmaferrazlealt.10.rtf (pesquisado em 11/04/2003).

LEBRUN, Y. *Tratado de Afasia*. São Paulo: Panamed Editorial, 1983.

LECOURS, A. R. Frank Benson's teachings on a acquired disorders of written language. *Aphasiology*, v.13, (1), jan., 1999: 21-40.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4ª edição. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996 (p.423 – 484: Memória) (ed. Original: 1924).

LOPES DA SILVA, F. e MOURA, H. M. de M. (orgs.) *O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. RJ: LTC - Livros Técnicos e Científicos Ed S. A.; SP: Ed da USP, 1984. (reimpressão de 1981).

MAINGUENEAU, D. *Genèses du Discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga ed., 1984. 12ª ed. _____ .*Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987/1997. 3ª edição.

_____. *Elementos de Lingüística para o Texto Literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (coleção leitura e crítica).

MARCIE. L'agraphie: historique neuropsychologique. Relation langage écrit et langage oral, 1977.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Linguagem Escrita. Conferência apresentada no *I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino na UFAL*. Maceió, AL. 1994. (14 a 18 de março).

_____. Oralidade e Escrita. Conferência apresentada no *II Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação – UFRN*, 1995. (VERIFICAR REVISTA SIGNÓTICA, DO MESTRADO EM LETRAS E LING. DA UFGO, 9:119-145, 1997).

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a.

_____. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003a. (1ª ed. 2001b)

_____ Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna. 2002.

_____. Atividades de referenciação no processo de produção textual e ensino de língua. (inédito). 2003b.

_____ *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática. 5ª edição, 6ª reimpressão. 2003c. (série princípios).

MARTY, N. (coord.) *Études de Linguistique Appliquée*. L'Écrit dans L'Oral. Paris: Didier Erudition. 81, Janvier – Mars, 1991.

MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. Fundamentos e recursos básicos. SP: Editora Moraes, PUC-SP, 1989.

MEURER, J. L. & M.-R., D. *Gêneros Textuais*. Bauru, SP: Edusc, 2002.

MONDADA, L. e DIBOIS, Construction des objets du discours et categorization: une approche des processus de référénciation. In: BERRENONNER e REICHLER-BEGUELIN (eds). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, pp. 273-305, 1995.

MORATO, E. M. *Um Estudo da Confabulação no Contexto Neuropsicológico: o discurso à deriva ou as sem-razões do sentido*. Campinas, SP: [s.n.], Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995a. (Tese de doutorado em Lingüística)

_____. Significação e neurolingüística. *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*, 4: 26-31, 1995b.

_____. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996a.

_____. Processos de significação e pesquisa neurolingüística. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 32: 25–35, Campinas: IEL/UNICAMP, 1996b.

_____. *Afasia e heterogeneidade discursiva. Investigando a linguagem*. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, 1999.

_____. As afasias entre o normal e o patológico: da questão (neuro)lingüística à questão social. In: Lopes da Silva, F & Moura, H. M. de M. (org.). *O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Neurolingüística. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à Lingüística*. Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A construção meta-enunciativa na linguagem de sujeitos afásicos: subsídios para um protocolo de investigação neurolingüística. (*mimeo*), 1998b/ 2001.

_____. (org.) *Sobre as Afasias e os Afásicos: subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MURRAY, L. L.; KARCHER, L. A treatment for written verb retrieval and sentence construction skills. *Aphasiology*, v.14 (5/6), may/jun., 2000. (pp. 585-602).

NOVAES-PINTO, R. C. *Agramatismo e Processamento Normal da Linguagem*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 32: 75-88. Campinas, UNICAMP/IEL, 1997.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Editora Ática, Coleção Múltiplas Escritas, 1995. (edição original: 1991)

ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (edição original: 1982)

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1996/1998.

PARR, S. Everyday reading and writing in aphasia: role change and the influence of pré-morbid literacy practice. *Aphasiology*, v.9 (3), may-june, 1995. (pp. 223-238).

PARENTE, M. A. O enfoque cognitivo na avaliação das dislexias adquiridas e o sistema ortográfico do português. In: *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*, 4: 169-173, 1995.

PÉCORRA, A. *Problemas de Redação*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

PERRONI, M. C. O que é dado em aquisição de linguagem? In: CASTRO, M.F.P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PIERCE, R. Read and write what you want to: what's so radical? *Aphasiology*, v. 10 (5), july, 1996. (pp. 480-483).

PLATÃO. *Diálogos*. Eutífron ou da religiosidade, Apologia de Sócrates; Criton ou do dever; Fédon ou da alma. Tradução de Márcio Pugliesi e Edson Bini – Universidade de São Paulo. SP: Hemus Ed. 4ª ed.

_____. *FEDRO*, Les Belles Lettres. 4ª ed. Lisboa: Guimarães Editores. 1996. (edição original, 1989). (tradução e notas de Pinharanda Gomes baseada em texto estabelecido por Léon Robin, Paris).

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Um cérebro para a linguagem. *Abralin* **13**: 75-84, 1992.

_____. Metalinguagem, tem! *Anais do GEL*. 1123 – 1130, 1992.

_____. Língua: sistema de sistemas. *Temas de Neuropsicologia e Neurolingüística*, **4**: 20-25, 1995.

PRETI, D. (org.). *Análise de Textos Orais*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1997. (Projetos Paralelos: v.1).

RIBEIRO, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16 (1), pp. 109-116. Texto pesquisado em: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf. Acessado em 13/04/2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. www.fae.ufmg.br/ceale/generosdiscurso . (pesquisado em 07/11/2003).

_____ (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se Corrige Redação na Escola*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1998. (Tese de doutorado).

SANTANA, A. P. *O Lugar da Linguagem Escrita na Afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999. (dissertação de mestrado em Lingüística)

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. 1ª ed. SP: Victor Civita, 1973. (títulos do Livro X, da segunda parte, "O Encontro com Deus" – pp. 200/213). (trad. De J. Oliveira Santos, S.J. e A. Ambrósio de Pina, S.J. *De Magistro* (do mestre) (trad. Angelo Ricci).

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade – escrita. In: SMOLKA, A. L. B. & GOES, M. C. R. (orgs.) – *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho, 2000. (pp.166-193).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Cols. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STENNEKEN, P.; CONRAD, M.; GOLDENBERG, G. and JACOBS, A. Visual processing of lexical and sublexical units in dyslexia. In: *Brain and Language*, V. 87 (2003), 137-138.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, (1999/2003).

TRONCA, I. (2001). Foucault, a doença e a linguagem delirante da memória. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. *Memória, (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp. 2001 (capítulo 6 - p. 129-148).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.

_____. A pré-história da linguagem escrita. In: *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (edição original, 1931).

WHURR, R. Writing and long term memory: evidence for a “translation” hypothesis. In: *Brain and Language*, V. 87 (2003): 142.

ANEXOS 1

Breve descrição Neurolingüística dos quadros afásicos e caracterização da linguagem escrita dos sujeitos investigados

1. MG é uma senhora brasileira, nascida em abril de 1948, destra, solteira, agente de turismo recém-aposentada, com curso de contabilidade. Em 31/12/1999 teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) isquêmico que, segundo a tomografia computadorizada de crânio, atingiu a região têmporo-parietal à esquerda, revelando seqüelas de Acidentes Vasculares Cerebrais (AVC) isquêmicos no tálamo e no lobo frontal, além de AVC isquêmico lacunar na região subcortical de transição têmporo-parietal à direita. Disso resultou uma afasia de predomínio expressivo, com hemiparesia à direita e apraxia oro-facial, além de uma dispraxia construcional.

Em sua linguagem observam-se, de maneira consistente, dificuldades de encontrar palavras e dificuldades predicativas, além de parafasias (fonológicas, em especial).

Apresentando um quadro afásico de predomínio motor, a produção verbal de MG é muitas vezes laboriosa, com perseveração e produção de parafasias de várias naturezas (inclusive deformantes ou "neologizantes").

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO E DAS CONDIÇÕES ATUAIS COMO ESCRIVENTE:

MG lia e escrevia fluentemente antes do AVC (Acidente Vascular Cerebral). Mora no interior de São Paulo, mas pouco tempo antes do AVC vendera sua parte numa operadora de turismo para sua irmã e fora morar na praia, local onde mantém uma casa e para onde ainda costuma ir. Seus hábitos de leitura abrangiam romances, jornais e revistas diversas. Relata que nunca gostou muito de escrever e tal atividade relacionava-se, predominantemente, às atividades em sua Agência de Turismo. Hoje ainda lê alguma coisa, motivada por algum interesse específico (notícias de jornais e

revistas, por exemplo) e se tem ajuda de alguém. Diz não ter necessidade de escrever, nem mesmo listas ou lembretes, já que seus irmãos fazem tudo por ela. Tal relato confirma os dados anteriormente obtidos. Faz acompanhamento fonoaudiológico desde que teve o AVC. Freqüenta o CCA desde 2001.

Em relação à linguagem escrita, os dados observados confirmam a necessidade de alguém junto dela para motivá-la na escrita, especialmente, uma vez que apresenta na escrita características semelhantes àquelas que ocorrem em sua fala: uma certa dificuldade em encontrar palavras, realização de paragrafias, perseveração e/ou contaminação, em geral relacionada a algo falado enquanto escreve ou alguma pausa feita durante a escrita. Em atividade de **cópia** demonstra preservação desta habilidade cognitiva e realiza tal atividade sem grandes dificuldades; no **ditado** apresenta as dificuldades relatadas acima, especialmente na relação fonema-grafema. Quanto aos diversos aspectos textuais, apesar de apresentar alterações lexicais e sintático-semânticas, como realizar paragrafias e perseverar em alguns momentos de sua escrita, demonstra ter preservada a capacidade de julgamento da escrita que produz, bem como os conhecimentos em torno desta atividade cognitiva, já que é capaz de elaborar o texto solicitado apenas pela nomeação do gênero ou tipo pretendido. Quanto à **leitura**, ela consegue executá-la, porém relata ter dificuldade em contar o que leu. Parece apresentar dificuldade na organização dos dados lidos e na transposição para o gênero relato oral.

2. NS é uma senhora brasileira, destra, nascida em dezembro de 1959, e, segundo anotações encontradas em arquivo do CCA, teve derrame em 14/03/2001. É casada e tem duas filhas (21 e 19 anos, sendo a mais velha casada e mãe de um menino de 3 anos). Coursou os primeiros anos do ensino fundamental e atualmente reside no interior de São Paulo.

Em 03/05/1999, apresentou uma forte dor de cabeça e hemiparesia à direita, recebendo atendimento no Hospital de Clínicas da UNICAMP. De acordo com o exame neurológico realizado nesse hospital, NS apresentou um quadro de afasia transcortical decorrente de um Acidente Vascular Cerebral isquêmico à esquerda. Nesse diagnóstico, houve dúvidas sobre a existência de Síndrome Piramidal frontal à direita.

NS, além disso, apresentou um déficit motor à direita. No exame de EEG, ela apresentou um distúrbio na região fronto-temporal esquerda, indicando lesão estrutural nesta região. Em termos neurolingüísticos, caracterizam o quadro afásico de NS dificuldades no acesso lexical, expressão verbal do tipo telegráfica, com supressão de palavras funcionais, má seleção de morfemas gramaticais e predominância de substantivos (em detrimento de verbos). Tal quadro caracteriza uma afasia de predomínio expressivo.

Segundo relatório encontrado em seu prontuário, em 29/08/01 ela passou por avaliação fonoaudiológica e fisioterápica e apresentou dificuldade para falar, esquecia nomes de objetos, trocava letras, trocava palavras (às vezes sem sentido). Ao exame, na data referida, mostrou-se eventualmente desorientada e com a compreensão alterada, a nomeação alterada, mas a fala espontânea, a fluência e a repetição estavam normais.

Ainda registrado em seu prontuário, há o relato de que com terapia fonoaudiológica voltou a falar após um mês e recuperou movimentos, com fisioterapia, após cinco meses. Em relatório de agosto de 2001, há anotação sobre a persistência de déficit motor à direita, incapacidade para ler e escrever e dificuldade para se expressar.

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO E DAS CONDIÇÕES ATUAIS COMO ESCRIVENTE:

NS estudou até a quarta-série primária. Antes de ter o AVC trabalhava como empregada doméstica (trabalhava por dia). Segundo seu relato, lia e escrevia cartas para a mãe e as irmãs que moram em Minas Gerais e disse que essa era a única atividade de escrita que gostava de fazer (disse que não gostava muito de escrever) além de fazer palavras cruzadas. Gosta muito, e sempre gostou, de ver novelas na televisão. Freqüenta o CCA desde 2001.

NS tem dificuldade em acessar espontaneamente palavras na escrita: logo após o AVC ela também apresentou este tipo de dificuldade na fala. Se considerarmos que fala e escrita estão em um *continuum*, podemos pensar que o desenvolvimento de sua escrita está acompanhando o desenvolvimento de sua fala pós-AVC. Afirmamos isso

com base nos dados que ela apresenta: quando lhe damos o início de uma palavra, ou escrevemos parte dessa palavra, ou a palavra inteira, ela é capaz de acessá-la corretamente e reproduzi-la mesmo sem copiá-la. Segundo seu relato, tal condição é passageira: “amanhã, amanhã, num sei”. O uso de expressões telegráficas, sem preposições, conjunções e muitas vezes, pronomes e verbos, faz com que sua fala nem sempre seja bem compreendida e ela precise retomar o conteúdo. No entanto, na fase em que se encontra, ela já é capaz de fazer isso eficazmente. Na escrita, por outro lado, as características lingüísticas permanecem deficitárias: a ausência de palavras de ligação, de pronomes ou verbos, aliada à dificuldade com a ortografia de palavras em sentenças, torna mais difícil a compreensão de um texto escrito por ela, sozinha, espontaneamente, sem ajuda. Ao contextualizar o texto é possível identificar-se palavras isoladas e, com ajuda da oralidade (leitura feita por ela daquilo que tivera intenção de escrever), é possível realizarmos uma recomposição do sentido do texto.

A realização motora do ato de escrever é eficiente. Há fluência no gesto. No texto, em si, há presença de perseveração de estruturas, grafemas e/ou palavras. A “telegrafia” presente na fala também aparece na escrita. Sua compreensão de fala é boa, bem como de percepção de si no mundo. A percepção em relação à sua escrita é razoável: ela não sabe bem se o que escreve está certo ou errado, mas é capaz de identificar com segurança um texto bem escrito, uma palavra adequada em comparação a uma inadequada.

Na **leitura**, ela realiza várias paralexias ou diz que não consegue ler. No entanto, quando alguém lhe mostra uma palavra que deve ser escrita por ela, que ela quer escrever, ela imediatamente a reconhece, olhando-a, e a escreve posteriormente sem olhá-la novamente.

Na **cópia**, feita a partir de um trecho do livro “Guilherme Augusto...” (Fox, 1995), ela seguiu à risca o modelo, mudando de linha e mantendo os espaços conforme o mesmo. Apresentou dificuldade em representar letra maiúscula e sinais de pontuação, embora os tenha escrito em alguns momentos. Fez uma ou outra troca de letra, especialmente em palavras com os dígrafos lh/nh. Esqueceu-se apenas de copiar uma palavra. Apresentou boa velocidade de escrita, apesar de ter copiado segmento a segmento.

No **ditado**, NS apresentou mais dificuldade sendo difícil ler o texto escrito por ela sem conhecimento do original. É possível identificar-se apenas palavras que parecem fazer parte de seu uso rotineiro (ela, marido, amo, filho, neto). O mesmo aconteceu na atividade de **complementação de sentença**.

3. JM é um senhor paulista, brasileiro, nascido em março de 1933, destro, casado, pai de dois filhos que têm por volta de 40 anos. Teve o AVC com 67 anos, em novembro de 2000. Ficou sem falar nada. Estava dormindo quando teve um AVC isquêmico na região fronto-temporal esquerda e fronteira circulação antero-posterior esquerda e quando acordou não conseguia falar. Saiu do hospital aguardando conduta para cardiopatia (arritmia cardíaca). Não ficou com nenhuma seqüela motora significativa. A fonoaudióloga que o atendeu no hospital o acompanhou até o final de 2002. Atualmente continua com acompanhamento fonoaudiológico. Antes do AVC era vendedor de papel: trabalhava com exportação, como representante de uma firma na América do Sul. Mora na cidade de São Paulo.

Em 1^o de janeiro de 2003 teve uma convulsão – já havia tido outra em julho de 2001. Usa marcapasso, pois depois do AVC continua com arritmia: faz controle periódico.

Segundo relatório da fonoaudióloga (com data de 02/07/01) que o atendeu logo que teve o AVC, ele apresentava afasia global sem hemiparesia que, após um mês, evoluiu para uma afasia transcortical mista (presença de repetição, mas com redução significativa de outros tipos de emissões com dificuldade de compreensão); na época do relatório apresentava agramatismo, com maiores dificuldades semântico-sintáticas do que morfo-sintáticas e anomia. A compreensão de estruturas complexas ainda se mostrava alterada.

Tem um sítio no interior do estado de São Paulo, para onde vai bastante. Tem pressão alta e já tomava remédio quando teve o AVC. Lia muito antes do AVC (jornal, revistas, livros técnicos e de ficção) e relata que ainda tem lido bastante. Fazia muitas palavras cruzadas e hoje não faz mais, pois, segundo afirma, não consegue. Estudou até o final do colegial (segundo grau ou ensino médio), não fez faculdade, mas fez vários cursos de língua e de reciclagem. Freqüenta o CCA desde 2001.

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO E DAS CONDIÇÕES ATUAIS COMO ESCRIVENTE:

Em relação aos diversos aspectos da linguagem escrita, JM apresenta boa preservação nos diferentes gêneros: é capaz de produzir um texto em qualquer um dos gêneros e tipos solicitados; percebe vários erros cometidos quando se volta ao seu texto exatamente com a intenção de corrigi-lo (embora sua afasia mostre-se exatamente neste aspecto, quando algumas paragrafias passam despercebidas, bem como alguns erros ortográficos e, especialmente, de pontuação); apresenta alternância na execução de letras em formas diversas e incomoda-se por não saber porque isso ocorre; consegue ler e relatar em parte aquilo que leu, mas demonstra boa compreensão sendo capaz de responder adequadamente sobre o assunto lido.

Nas atividades de escrita solicitadas como formas-diagnósticas, JM apresentou desenvoltura na execução da **cópia**, apesar de cometer paragrafias (afasia – famsia, automáticas – automatico, por exemplo), repetir uma ou outra palavra, não colocar vários acentos e apresentar algumas trocas de letras semelhantes no traçado (ou o traçado da letra é que estava difícil de entender?). De qualquer maneira, o texto escolhido para cópia, não era simples: foi um segmento de depoimento de um senhor afásico, texto divulgado na Internet. É possível compreender-se o texto todo, mesmo na ausência do modelo.

No **ditado** não apresentou nenhum erro. Na atividade de **complementação de sentença** teve dificuldade em saber como finalizaria o texto iniciado e só o fez após conversa com o grupo sobre o que poderia escrever. Neste dia apontou várias vezes o uso de duas letras diferentes: manuscrita e de forma. Perguntou-me sobre o porquê faz este tipo de mistura de letras.

OBS: Em 26/06/2003, solicitei, logo após o encontro do CCA, que escrevessem um **bilhete** a pessoas que estiveram ausentes do grupo naquele dia, para lhes informarem a respeito das datas e atividades combinadas. MG escreveu o bilhete a SP, NS a CL e

JM a IP. Essa solicitação foi feita como complementação da escrita-diagnóstica que havia sido realizada no início da coleta, uma vez que o gênero bilhete não havia sido contemplado. Nessa escrita não foi feita nenhuma intervenção de HM ou de outra pessoa. Essa atividade não foi vídeo-gravada.

Nesta atividade de escrita, **MG** apresentou conhecimento do gênero pela forma como apresenta a escrita (nome no alto, texto curto, informativo, finalização padrão – “Um abraço” - e assinatura abaixo), mas esqueceu-se de colocar palavras-chaves fundamentais à compreensão do assunto tratado no bilhete.

NS apresentou conhecimento do gênero pela forma como apresentou a escrita (nome primeiro separado por vírgula do texto a seguir, texto curto, informativo, finalização padrão – “Um abraço” e assinatura abaixo). De qualquer forma, foi preciso que NS falasse o texto escrito para que HM pudesse entendê-lo.

JM apresentou conhecimento do gênero pela forma como apresentou a escrita (data, nome da pessoa a quem se destina o bilhete, o texto abaixo do nome e a finalização com a palavra “abraços” e sua assinatura). Apesar de algumas alterações ortográficas, foi possível compreender o texto todo do bilhete, mas é necessário considerar que isso só é possível por pessoas que entendam que “nos afásicos” significa “no grupo de afásicos do CCA”.

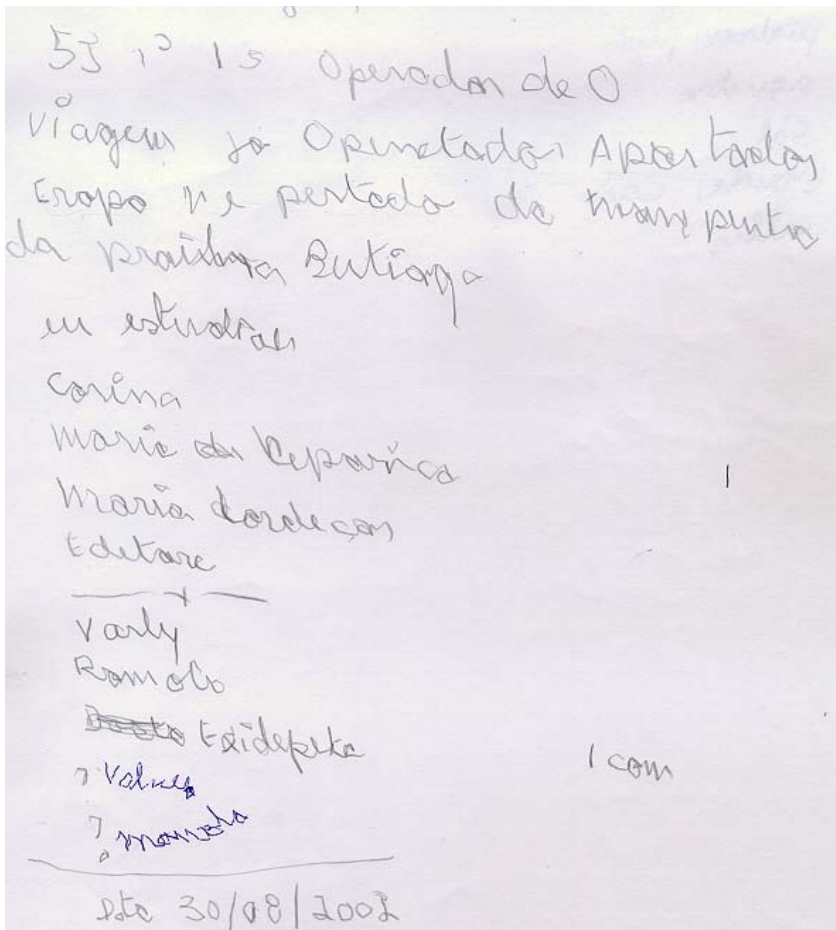
ANEXOS 2

CÓPIAS DOS TEXTOS ORIGINAIS

Foram eliminadas apenas as partes que continham a identificação dos sujeitos, o que, em geral acontecia no início de cada encontro e, portanto, de cada texto. Os textos estão organizados por sujeitos e por datas.

1) TEXTOS DE MG

- 30/08/01



53 1º 15 Operador de O
Viagem do Operador Apresentado
Europa na partida de transportes
da primeira Buitinga
em estrada
Carina
Maria da Reparação
Maria do Carmo
Edetare
Vally
Romelo
~~Edetare~~ Edetare
Vally
Manuela
30/08/2002

1 com

LISTA

araj araj
pistom / pijaõ
agudao
Sal
(arudo) cada
alho

- 06/09/01

[mãbra voz (vartei) pegar minha vozinha
fiz o sozinho]
fique sem voz e muita tempo
hoje ainda voz de moçada (demora)
demora para sai a to do (parachute)
salamo ou _____
(pácul)
~~parat~~ banha
banha um dia troca roupa
café da manhã
Serviço: (espera) banha no cachorro
(hate) almoço,

- 13/09/01

minha (familton) escrita ficou pessimo, mas
a leitura (pes) melhorou.
[Cambiano]

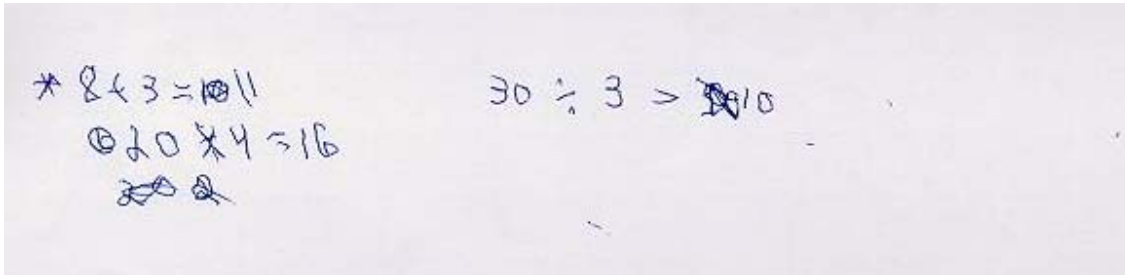
CÓPIA

*Guilherme Augusto Araújo Fernandes
Escrita por mim Fax

O QUE É MEMÓRIA

O que é memória?
memória fica [simbolo] na pessoa e [minha]
muito que vem na (p) [Cambiano] [pombão]
cabeça, sem atenção mas [possibilita] possível
[pombão]

CONTAS



- 20/09/01

- Eu 53 equatitor 1948 abril 4

→ Eu (53) fiz 53 anos 4 abril. Nascei em 1948.

No dia 2 janeiro de (1927) 2000 (1948) teve um AVC. Eu estava na primeira Berkings porque sem voz tanto (tanto) tempo. A voz muito falta além da voz em ~~o~~ ^{as} ~~notas~~ (pensar) podia mexer (computar) a ~~comp~~ corpo. Eu (just) passei de estruvar a (led) ler. ante (for) ~~ant~~ pro tudo (maratona) maravil =

(Hiro) ~~Phoro~~ ^{dade}
Fiz ~~totalidade~~ de contabilidade ^{dade}
Emba minha a agência de (es) ~~vegen~~ (eu)
Eu ~~fig~~ ~~ves~~ vendi (da) ~~for~~ minha parte na
agência e (for) fui mora no (for) ~~prainte~~

COMPLEMENTAÇÃO DE SENTENÇA

Uma minha amiga pensou
mas na praia,

- 22/11/01

Eu depois AVC (troca) eu tenho a aseltina TV.
eu quero pouco porque não (tempo) tenho
necessidade e não (cont.) goste muito mas
(me) (assim acho (e o) que é importante
Outra coisa: (ag) as pessoas (devem)
devem p tratar (em) a gente ^{em} (respeito) (normalmente)
nossa idade.

-29/11/01

29.11.2001
* Devo depois para que (pombas) comire
com os ga afiseos
1) ~~o~~ não de tratar afiseos como quem
não comi cabe nada
~~29/11/01~~
29/11/01 * (Atras)

-06/12/01

06-12-2001.
Future
- Eu (parafisei ou sou) p quero falar
(morou) melhor
- morar na praia
- (morar) andar na praia

O doçores não fazem piores
atividades em ~~g~~ gipsos e
de terapias individuais.

SEGUNDA ETAPA (DIGITADA):

- 13/02/03

Aprendetção

Eu fiz 53 anos 4 abril . Nasci em 1948.

No dia 2 de janeiro de 2001 teve um AVC. Eu estava na prainha Bertioga fique sem faldas. A voz muito falta alem da voz em podia mexia em corpa. Eu parei de estraver eu ler.

Autecer era tudo mavetlaso .

Fiz fataldade de cuntiledada . tqmci

- 20/02/03

Apresentação

Eu fiz 53 anos 4 de abril . Nasci em 1948.

No dia 2 de janeiro de 2001 tive um AVC. Eu estava na praia Bertioga fiquei sem fala. A voz fez muita falta. Além da voz eu não podia mexer o corpo. Eu parei de escrever e ler.

Antes era tudo maravilhoso.

Fiz curso de contabilidade tinha minha agência de viagem . E vendi minha parte na agência e fui mora na praias. Isso foi em 1998 já estava na praia dois anos quando tive o AVC e voltei para Campinas.

- 27/02/03

Apresentação

Eu fiz 53 anos 4 de abril . Nasci em 1948.

No dia 2 de janeiro de 2000 tive um AVC. Eu estava na praia Bertioga fiquei sem fala. A voz fez muita falta. Além da voz eu não podia mexer o corpo. Eu parei de escrever e ler.

Antes era tudo maravilhoso.

Fiz curso de contabilidade tinha minha agência de viagem . E vendi minha parte na agência e fui mora na praia. Isso foi em 1998 já estava na praia dois anos quando tive o AVC e voltei para Campinas.

Na praia eu lia romance e assinava Veja e outras revistas.

Depois AVC eu tenho a assistido TV, ando muito faço ginastica gosto muito de fave Fordirmitas

- 20/03/03

Apresentação

Eu fiz 53 anos 4 de abril . Nasci em 1948.

No dia 2 de janeiro de 2000 tive um AVC. Eu estava na praia Bertioga fiquei sem fala. A voz fez muita falta. Além da voz eu não podia mexer o corpo. Eu parei de escrever e ler.

Antes era tudo maravilhoso.

Fiz curso de contabilidade tinha minha agencia de viagem . Eu vendi minha parte na agencia e fui mora na praia. Isso foi em 1998 já estava na praia dois anos quando tive o AVC e voltei para Campinas.

Na praia eu lia romance e assinava Veja e outras revistas.

Depois AVC eu tenho a assistido TV, ando muito faço ginastica gosto muito de fazer fisioterapia.

Eu estou fazendo ainda aulas para voltar a dirigir.

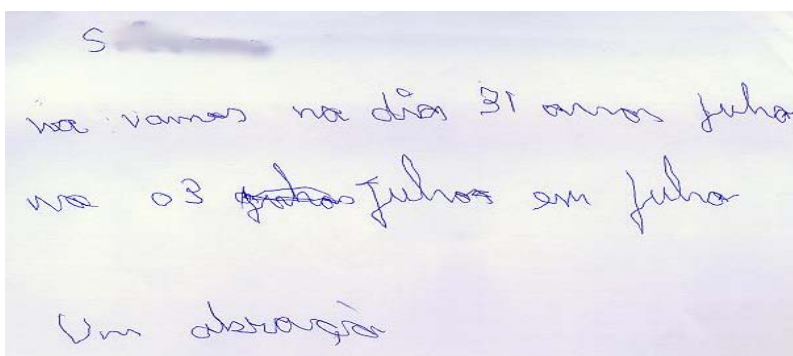
É importante saber que o afásico pode retomar sua vida e fazer várias atividades que fazia antes do AVC. Eu voltei a ir para a praia sozinha e a fazer várias atividades (cozinhar, cuidar da casa, do cachorro, fazer compras) sem depender de ninguém.

Continuo fazendo fisioterapia, freqüento um grupo de convivência de afásicos e faço fono.

Quem quiser conversar comigo estou à disposição. Meu e-mail é: xxxx@hotmail.com

- 26/06/03

BILHETE



2) TEXTOS DE NS

- 30/08/01

11 mês

30/8/2001/ meu/miso 31/8/1999/ estudo que chama
Francisco solis a m y, Beto Vella, Vaidor, Sojara - (S) coma
Geni. maricela, maria 21 Rejaine 19
Carta
mae meo Eu (graça) gosta (D) arroz / feijão carne. alio
- save, ugo. alho. abola. açúcar. sal.
sac.

- 06/09/01

gule e trista oa trista, Co com R, mãe Camisa. aia
lango. 30 mês quita, 6 mês Ro Eu sou mãe? Antem mãe
Janeira, mãe e H. Elangasina. 30 mês, tu esta casa [e a pia]
(ta). com e se fona R ou para (ultra) Busca no
deda paugi! Coleu estu equandu! - para sair
11

LISTA DE ATIVIDADES DIÁRIAS

Bemicha, (Bankir) escovar dente & (P) f na Camilha, (trics) rezou
sua Café & louro largo!

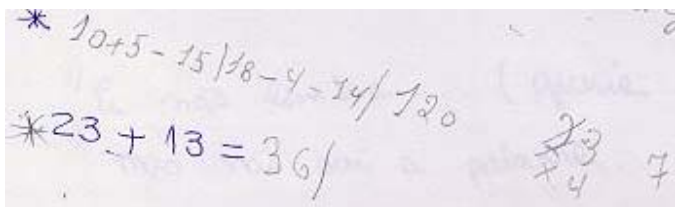
-13/09/01

[Eu naveça doemos ispas nessa] [Cena, 5.
Eu duramos pizmas] [estuda] acita a litaal poça antem
um estufa ou ele

CÓPIA

* Era uma vez um memimos chamada quinhens.
* $10+5=15$

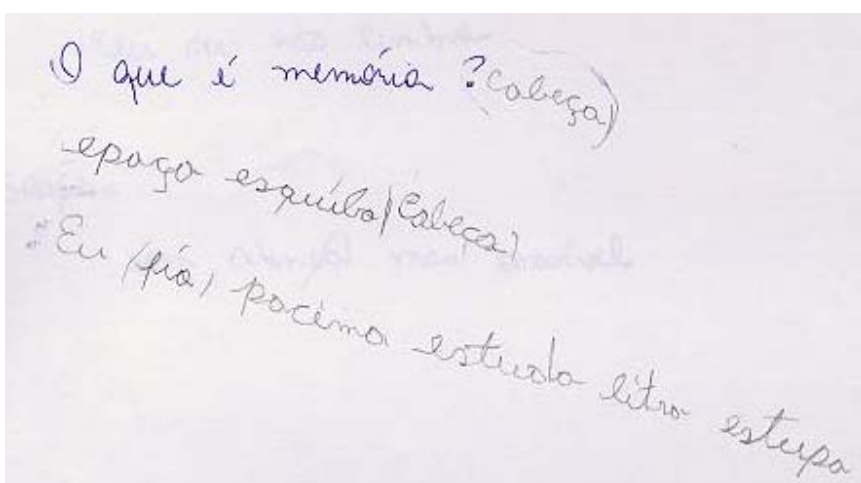
CONTAS



* $10+5-15 \mid 18-4-14 \mid 120$
* $23+13=36 \mid$

$\begin{array}{r} 23 \\ +4 \\ \hline 27 \end{array}$

O QUE É MEMÓRIA



O que é memória? (cabeça)
- epaga esquiaba (cabeça)
- Eu (fia) podemo estudar litro estupa

- 27/09/01

26/09/2001/ ①
27/09/2001/
Eu está 41 anos! tenho 2 filhos, 1 (du) neto, ^{marido,} (modiga)
estudo 4 anos, (também) toz tampa que parei Eu
ainda (marinha) ~~salto~~ seteira, lu) pai) mãe limão
(mãe) maravame ^{na} roça eu mara suméro, Há mais de
vinte seis anos, mãe limão Francisca salis)

- 04/10/01

CÓPIA

04/10/2001/

Era uma vez um menino chamado
Augusto Araújo Fernandes
e ele nem era tão velho assim

Sua casa ^{era} lado de um asilo de velhos
e eles (conhecia) conhecia toda mundo que vivia lá.

Ele gostava da Sr. Silvana que tocava piano.
Ele ouvia as histórias arrepiantes que ela contava o Sr. Cernantes.

DITADO

(Dida) Ditado

Ela doqui pi disse
(ela) como mirado eu como ^{no} filhos netos, só para
agora... eu ~~um~~ emprego

- 29/11/01

29/11/01
quero
eu tenho trabalho. A [redacted] (não) deixo que [redacted] tem
medo de (não) tenho. epilético, mas eu posso fazer (no)
serviço na minha casa, também na casa ^{dos} outros.

- 06/12/01

06/12/01
fala melhor
carta
escrevo
(no) escreve e ler sem fuder
entendem
DICAS PARA QUEM CONVIVE COM AFÁSICOS
- a pessoa não (a) (entim) entendem (so) que eu ofasico, não
consegue (supo) explicar discreto,
- na radiol paciencia

SEGUNDA ETAPA (DIGITADA)

-13/02/03

Apresentação

Eu tenho 43 anos tenho 2 finhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tampa que parei

-20/02/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. morar S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tampa que parei

- 27/02/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tampa que parei

Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

- 06/03/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei
Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame
Eu chorava dia e noite C. e R. e Rb. porque chora
Eu não falava nada quiz 2 mês a fala voda divagar

- 20/03/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei
Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite C. e R. e Rb. porque chora deha eu

Eu não falava nada quiz 2 mês a fala voda divagar

Fiz 4 anos tive derrame jo fiz fono fisioterapia cuido na casa eu roupa lavo passo

Eu quero trabha Rb. não deixa

-27/03/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei
Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite C. e R. e Rb. porque chora deixa eu

Eu não falava nada quiz 2 mês a fala voda divagar

Fiz 4 anos tive derrame jo fiz fono fisioterapia cuido na casa eu roupa lavo passo

Eu quero trabha Rb. não deixa porque eu tenho epiletico o eu fé jesus eu voma trabalha

Eu fala escreve le sozinha

- 03/04/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei

Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite C. e R. e Rb. porque chora deixa eu

Eu não falava nada quaz 2 mês a fala voda divagar

Fiz 4 anos tive derrame jo fiz fono fisioterapia cuido na casa eu roupa lavo passo

Eu quero trabha Rb. não deixa porque eu tenho epiletico o eu fé jesus eu voma trabalha

Eu fala escreve le sozinha

Dicas para quem convive com afásicos

Pessoa não entendem que eu afásico não consigo esiplicar direito

Paciência

- 16/04/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz tempo que parei

Antes eu trabalhava faxina muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite C. e R. e Rb. porque chora deixa eu

Eu não falava nada quaz 2 mês a fala voda divagar

Fiz 4 anos tive derrame jo fiz fono fisioterapia cuido na casa eu roupa lavo passo

Eu quero trabha Rb. não deixa porque eu tenho epiletico o eu fé jesus eu voma trabalha

Eu fala escreve le sozinha

Dicas para quem convive com afásicos

Pessoa não entendem que eu afásico não consigo esiplicar direito

Paciência

- 08/05/03

Apresentação

Quando eu era solteira eu meu pai minha mãe meus irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu e Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto e marido estudei ate a 4ª serie e faz tempo que parei de estudar

Antes eu trabalhava de faxineira muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite a C. e R. e Rb. me perguntava porque que eu chorava eu só falava me deixa

Eu não falava nada a quase 2 meses mas a fala volta divagar

Faz 4 anos que tive derrame faço fono fisioterapia e cuido da minha casa lavo e passo roupa tombem

Eu quero trabalhar o Rb. não deixa porque eu tenho ataques epiletico

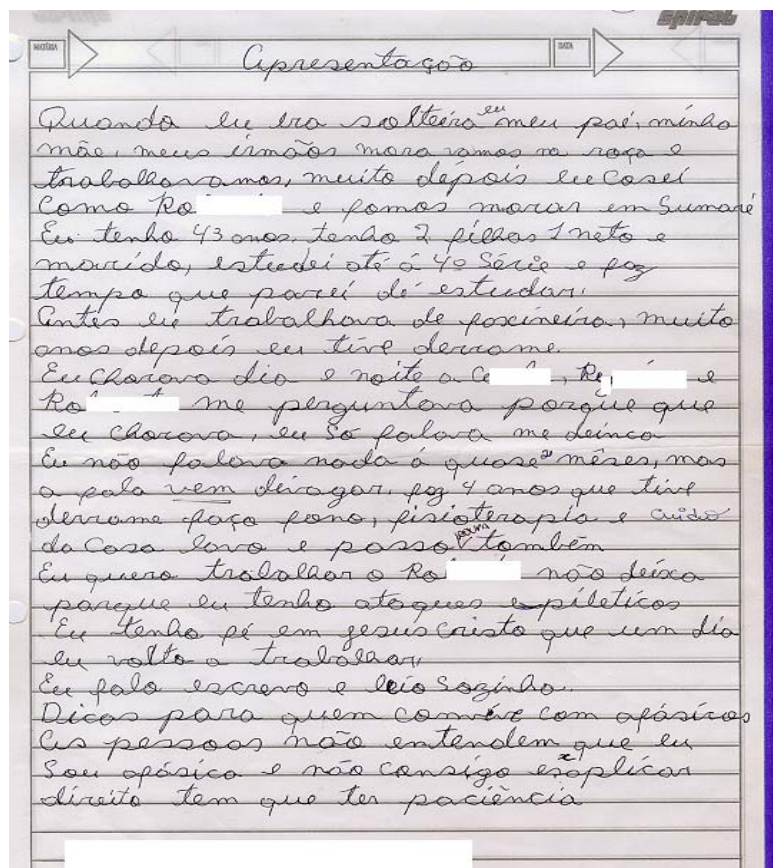
Eu tenha fé em jesus cristo que um dia eu volto a trabalhar

Eu quero fala escreve le sozinha

Dicas para quem convive com afásicos

As pessoas não entendem que eu sou afásico e não consigo explicar direito tem que ter paciência

O texto a seguir foi trazido por NS de sua casa: sua filha corrigira cópia impressa e NS copiou-a manuscritamente, “passando a limpo” o texto sem os “erros”.



- 29/05/03

APRESENTAÇÃO

Quando eu era solteira eu meu pai minha mãe meus irmãos morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu e Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto e marido estudei até a 4ª série e faz tempo que parei de estudar

Antes eu trabalhava de faxineira muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite a C. e R. e Rb. me perguntava porque que eu chorava eu só falava me deixa

Eu não falava nada a quase 2 meses mas a fala volta divagar

Faz 4 anos que tive derrame faço fono fisioterapia e cuido da minha casa lavo e passo roupa também

Eu quero trabalhar o Rb. não deixa porque eu tenho ataques epiléptico

Eu tenha fé em Jesus cristo que um dia eu volto a trabalhar

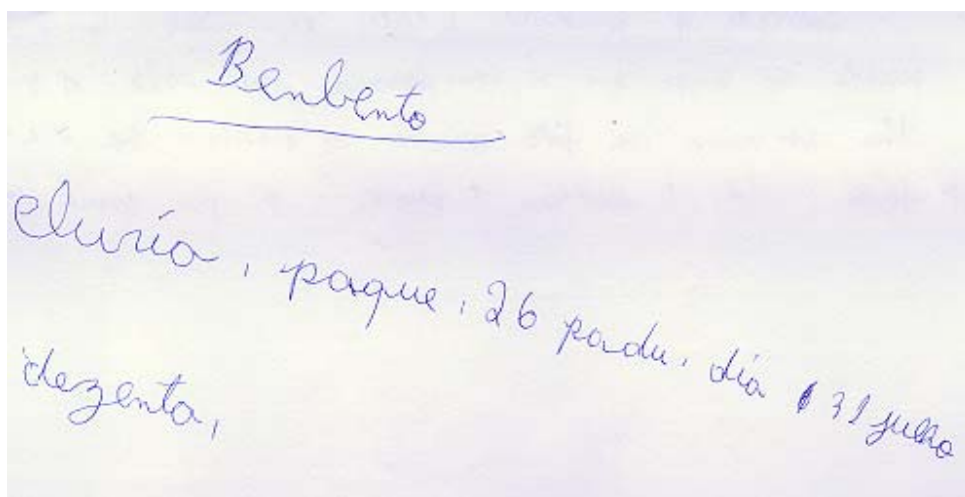
Eu quero fala escreve lê sozinha

DICAS PARA QUEM CONVIVE COM AFÁSICOS

As pessoas não entendem que eu sou afásico e não consigo explicar direito tem que ter paciência

- 26/06/03

BILHETE



Bembento
elurio, paque, 26 pardu, dia 31 julho
dezenta,

3) TEXTOS DE JM

- 20/09/01

NOVEMBRO FIM DO AVE: 2000.

EU VENDEDOR:
NECESSARIA O PRODUTOS DE FORNAL

SAMAB = 15 ANOS
PISA. - 7 ANOS
TENHO ~~65~~ ANOS 68 ANOS (3 ANOS)
(2) PARABOS

ARRANJEI NOVO EMPREGO.
NOVEMBRO TIVE O AVE.
FAZIA 4 MÊSES TIVE AVE
POIS TELEFONE ~~PERDI~~ ARRANJUE O EMPREGO.

- 27/09/01

Tenho ^{HA} 68 ANOS e SOFRI AVE, quando tivo (SINHA)
(NOISEMARD). NÃO SOFRI ADORMECIMENTO
TINHA 13/14 de quecãu (missã)
FUI ADORMECIDO E QUANDO DESABANSEI (SOFRI)
O acidente ~~tenho~~ tivo como ~~de~~
PERDA DE VOZ, E ASSIM CONTINUA NESTE ^{FONDO} ~~ATA~~
E CONTINUADO ~~COM~~ VARIAS aulas ~~de~~ fotografico
de voz de TONO.

- DEPOIS DO AVE. ~~CONTINUEI~~
- LETURAS FOI DE "VIVA VOZ".
- NÃO CONSEGUI DESCREVER ALGUMA COISA.
- ~~PERDI~~ ALGUMA COISA CONSIDERO DESCREVER.
- FUI ATÉ 42 SERIE CINASIL.
- FUI VARIOS CURSOS DE CONGRESSO ~~CONGRESSOS~~
- ESTUDEI VARIOS CURSOS DE ESTANHOLO.

- EU LIA VÁRIOS JORNAIS, O ESTADO DE S. PAULO E REVISTAS "VEJA", ~~EU~~ TENHO A QUASE 10 ANOS DE REVISTA "VEJA".
- PRATIQUEI ~~EM~~ ~~EM~~ EM MINHABOM
- ESCOLHI UM SÍTIO E HOJE É UM FIM DE SEMANA BELÍZ.
- VIAGEI MUITO E QUANDO FOI HO ~~EU~~ EU PARCI. ANO DE 1996
- ~~TEMHO~~ TENHO UM CURSO DE MARZENARIA E ~~EM~~ CONTINHO ~~FAZENDO~~ FAZENDO ~~TRABALHO~~ DE MARZENARIA EM ~~DE~~ DE ESPALHA DE MADEIRA; ~~7000~~

CONTAS

$\begin{array}{r} 52 \\ + 7 \\ \hline 59 \end{array}$	$\begin{array}{r} 112 \\ - 5 \\ \hline 107 \end{array}$	$\begin{array}{r} 120 \\ \times 15 \\ \hline 600 \\ 120 \\ \hline 1800 \\ 8100 \end{array}$	$\begin{array}{r} 2580 (13) \\ - 1200 \\ \hline 0100 \end{array}$
---	---	---	---

~~EU TENHO~~
~~ONDE FUI~~ AS FIM
 SEMANA

- 04/10/01

CÓPIA

Homem algum é uma ilha

A FAMÍLIA TRANSFORMA AS REAÇÕES COM A
FAMÍLIA, OS AMIGOS, OS COLEGAS, ATÉ COM ESTRANHOS.
ROMPESC A MANEIRA TRADICIONAL, AS VEZES AUTOMÁTICA
COM QUE CUM AS ~~AS~~ ACONTECEREMOS OCORRÊNCIAS,
NOVAS FORMAS DE CONVIVÊNCIA PRECISAM SER
ESTABELECIDAS. DIÁLOGO DESENTIDO-SE MUITO QUANDO
UM AMIGO FRATERNAL (MEIO POLÍGAMO) NO PRIMEIRA
VISITA ~~QUE~~ DE SEU ATOS O BEM-ESTAR, ATUANDO COM A DISTINÇÃO
DE COMUNICAÇÃO, PASSOU A 18 HORA-LIBRO, DIRIGINDO
SUAS DEBENTAS E COMENTÁRIOS AOS DEMAIS PRESENTES.
FECISMENTE, EXPERIÊNCIAS COMO ESTA FOLAM RARAS.
A MAIORIA DAS PESSOAS PROCURA ESTABELECE ALGUMA FORMA
DE CONTATO E, ~~DEPENDE~~ DEPENDENTE DA FREQUÊNCIA
COM QUE VIM DURMEVAL, CRIAVA-SE ~~DEPENDE~~
UM RELACIONAMENTO DE TENDI DE AMBAS AS
PARTES.

DITADO

JÓRDO

4/9/01

É LA Tinha bom para BORDADO,
O AMOR DO MARIÃO, E O CARINGHO
DOS FILHOS, E DOS NETOS.
SÓ ESTAVA FALTANDO UMA COISA...

COMPLEMENTAÇÃO DE SENTENÇA

~~A DIFICULDADE ERA QUE NÃO TINHA~~
~~DESEJO DE APRENDER~~ ERA QUE COSTAVA A DIA
PRATO.

-22/11/01

São Paulo 22/11/01

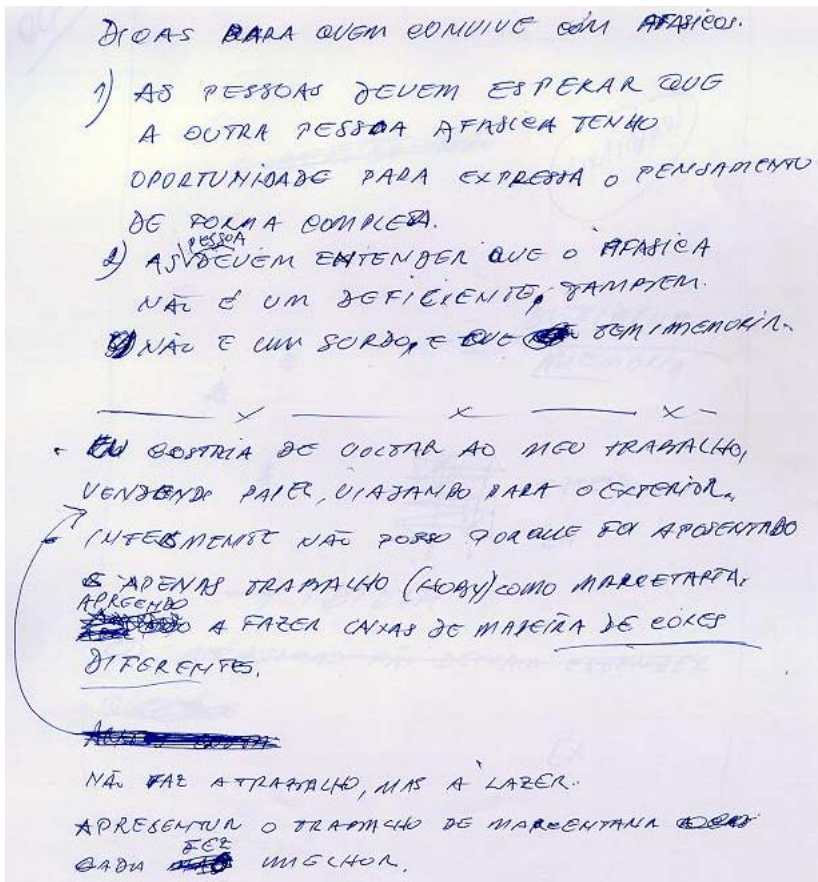
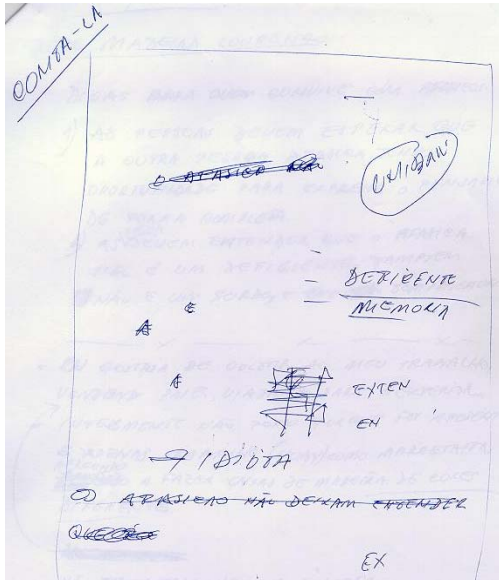
- CONTINUANDO SEMPRE TER A FONDO.
- ~~FOI~~ O QUE MAIS INCOMODA ~~DA~~ A DIFICULDADE DE JOE.
- ~~CONTINUO~~ TAMBÉM TUG ~~COM~~ UM APOIO DE MINHA FAMÍLIA, QUE FOI CONSTANTE, IMPORTANTE, E ~~COMPREENSIVO~~ SENDO.
- EU TUG O MEDO QUE ~~ME~~ ^{COM} ACOMPANHO, DIZENDO QUE ~~EU~~ FALARIA ^{EM} UM ANO / ~~COM~~ MEIO.
- COMO ESTOU FALANDO A UM ANO E ^{FALEI} UM ANO AINDA POSSO MELHORAR.
- ~~EU~~ ^{EU} ~~QUERO~~ ^{QUERO} UMA ~~NOTÍCIA~~ ^{NOTÍCIA} ~~MAIS~~ ^{MAIS} VONTADE DE SABER LER UMA NOTÍCIA, SENDO JORNAL OU REVISTA, O CONTATAR.

PARA ISSO É PRECISO CONTINUAR, TRABALHANDO COM O FONDO E MUITA VONTADE DE LER E ESCRREVER

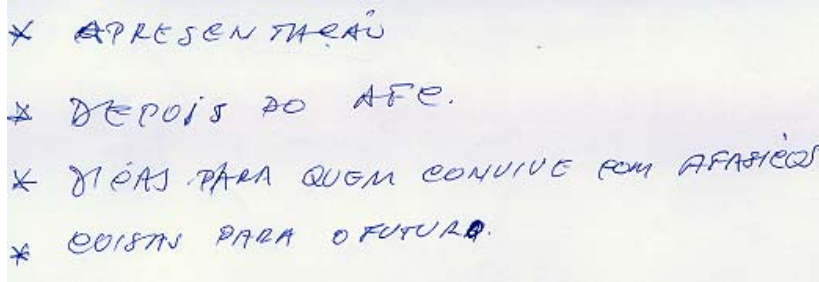
- AS PESSOAS DEVEM ESPERAR PARA QUE OUTRO ^{TENHA} ACASO, ~~TENHA~~ ^{TENHA} OPORTUNIDADE PARA SE EXPRESSAR.
- ~~DAI~~ ~~CONCLUÍMOS~~ ~~QUE~~ ~~QUE~~ ~~COISA~~ ~~DO~~ ~~FALA~~ ~~QUE~~ ~~TEMOS~~

- 29/11/01

RASCUNHO UTILIZADO POR JM



- 06/12/01



* APRESENTARÃO
* DEPOIS DO AFE.
* TIÓAS PARA QUEM CONVIVE COM AFASIOS
* EXISTE PARA O FUTURO.

SEGUNDA ETAPA

- 13/02/03

Apreentacao

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 69 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado

Trabalhei america do sul .inteira a mexio,amrica central

Tabaho uma empresa ,samab, e tenho 20 anos de experiencia em fabrica de papel

Trabalheirao em grafiacas e vendedor de papel .

Aos 59 anops traba;hei em uma e,preso,pisa,durante 7 anos e sendo uma empresa de papel

Trabalho com papel feabrida .antes eu era representado de papel,vendais o que tudo vendia

E não tinha ssomente o papel jornal,era a minha especialide .

Aponsetei a mis de 41 anos,sendo que apresente para aosd 65 anos tive que

Tove que sair por tempo de servico..

Tive um avc ,durante o meu trabahei,aos 4 meses de uma futura trabalho..

Durante 4 meses trabalhei or telene ,em algumas vezes saimdo em rarar ocasioes

em
TRABALHO 20/2

13/02/2003

Apresentacao [REDACTED]

Tenho 69 anos .

Sou vendedor de papel ,tenho participado INUMEROS
PAISES DA AMERICA DO SUL, AMERICA CENTRAL
& Mexico

Trabalhei america do sul ,inteira a mexico, america central

Trabalho uma empresa, Samab, e tenho 20 anos de experiencia em fabrica de
papel

Trabalheira em graficas ~~vendedor de papel~~

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa, pisa, durante 7 anos e sendo uma
empresa de papel, ~~QUE VENDIA PAPEL~~

Trabalho com papel fabrica antes eu era representante de papel, vendas o que
vendia ~~TRABALHEI, COMO COMISSIONARIO, COMO~~
PISA ~~PLIMPRESSA~~ UEN BEBIDA.

E não tinha somente o papel jornal, era a minha especialidade

Aposetei a mis de 41 anos, sendo que apresento para aos 65 anos tive que
Trove que sair por tempo de servico, AS 65 ANOS DE IDADE
& NUNCA MAIS TRABALHEI.

Tive um AVC, durante o meu trabalho, aos 4 meses de uma futura trabalho.

Durante 4 meses trabalhei em telene, em algumas vezes saindo em raras
ocasoes

- 20/02/03

Apresentação

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 69 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado inumeros paises

Da America do sul.America Central.e Mexico.

Trabalhei em uma empresa , Samab, e tenho 20 anos de experiência em distribuidora de papel

Trabalheira em grafica..

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa de papel, Pisa, durante 7 anos.

Trabalhei como vendedor de papel para impressões era a minha especializadas.

E não tinha somente o papel jornal,era a minha especialidade .

Aposentei a mis de 41 anos,sendo que apresente para aosd 65 anos tive que

Tove que sair por tempo de servico..

Tive um avc ,durante o meu trabahei,aos 4 meses de uma futura trabalho..

Durante 4 meses trabalhei or telene ,em algumas vezes saindo em raras ocasiões

- 20/03/03

+Apresentação

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 69 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado inumeros paises

da America do Sul e Central , Mexico.

Trabalhei em uma empresa , Samab, e tenho 20 anos de experiência em distribuidora de papel

Trabalheira em grafica..

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa de papel Pisa, durante 7 anos.

Trabalhei como vendedor de papel para impressões, era a minha especialidade.

Embora o papel era jornal ,uma especialidades minha, trabalhei com outras de papel .

Aposentei com de 41 anos, sendo que trabalhei ate 65 anos tive que

sair por tempo de servico..

Tive um AVC ,durante o meu trabalho, aos 4 meses de uma novo trabalho..

Durante 4 meses trabalhei por telefone ,em algumas vezes saindo em raras ocasioes

Faz 2 anos e meio que tive o AVC.e nunca trabalhei.

Faço curso de marcenaria ,curso nataçao, ginastica,yoga .
Estou dirigindo,há mais de uno freqüento o grupo de afasicos
na Unicamp .
No comeco eu não ,falava so iniciei com ajuda da fono .

- 03/04/03

+Apresentação

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 69 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado inumeros paises
da America do Sul e Central , Mexico.

Trabalhei em uma empresa , Samab, e tenho 20 anos de experiência em distribuidora
de papel

Trabalheirao em grafiaca..

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa de papel Pisa, durante 7 anos.

Trabalhei como vendedor de papel para impressões, era a minha especialidade.

Embora o papel era jornal ,uma especialidades minha, trabalhei com outras de papel .

Aponsetei com de 41 anos, sendo que trabalhei ate 65 anos tive que
sair por tempo de servico..

Fazem 2 anos e quatro meses que tive um avc.

Durante 3 meses eu não falava nada e foi a professora Cristiane que me ensinou a
falar, foi muito difícil aprendendo objetos, peças de vestuário, legumes e outras
coisinhas mais. Estive com esta professora um ano e quatro meses depois por motivos
econômicos, desisti foi muito agradável estar com ela.

Por intermédio de minha filha estive no Hospital São Paulo, Clínica de Fono.

Durante 4 meses tive várias professoras estagiárias, assunto era o mesmo, cavalo,
macaco, flores etc. e variavam entre uma e outra estagiárias.

Estudei textos de jornal para saber o que havia entendido. Fazem meses que estou na
Derdic é uma professora que prestou concurso de doutorado.

Faço um curso de marcenaria, curso de natação ginástica yoga.

Faço marchetaria, pequenas caixas de madeira.

Vou ao cinema, estou dirigindo.

O meu médico disse que eu iria falar em 1 mês e meio, fazem dois anos e 4 meses eu
ainda não aprendi o suficiente.

Eu sou vendedor e foi uma coisa desagradável a minha voz não saiu eu ficava muito
decepcionado.

Dicas para quem covive com afasica.

As pessoas devem esperar que uma fale e outra respomda,

Oportunidade pasa expressar um pensamento de forma correta,

As pessoas devem entender que o afasico não e] un deficinte ,tambem não e'surdo

Que tem memoria,

- 08/05/03

Apresentação

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 70 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado inumeros paises
da America do Sul e Central , Mexico.

Trabalhei em uma empresa , Samab, e tenho 20 anos de experiência em distribuidora
de papel

Trabalheirao em grafiaca..

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa de papel Pisa, durante 7 anos.

Trabalhei como vendedor de papel para impressões, era a minha especialidade.

Embora o papel era jornal ,uma especialidades minha, trabalhei com outras de papel .

Aposentei com de 41 anos, sendo que trabalhei ate 65 anos tive que sair por tempo de servico..

Fazem 2 anos e quatro meses que tive um avc.

Durante 3 meses eu não falava nada e foi a professora Cristiane que me ensinou a falar, foi muito difícil aprendendo objetos, peças de vestuário, legumes e outras coisinhas mais. Estive com esta professora um ano e quatro meses depois por motivos econômicos, desisti foi muito agradável estar com ela.

Por intermédio de minha filha estive no Hospital São Paulo, Clínica de Fono.

Durante 4 meses tive várias professoras estagiárias, assunto era o mesmo, cavalo, macaco, flores etc. e variavam entre uma e outra estagiárias.

Estudei textos de jornal para saber o que havia entendido. Fazem meses que estou na Deric é uma professora que prestou concurso de doutorado.

Faço um curso de marcenaria, curso de nataçãõ ginástica yoga.

Faço marchetaria, pequenas caixas de madeira.

Vou ao cinema, estou dirigindo,sem problemas.

O meu médico disse que eu iria falar em 1 mês e meio, fazem dois anos e 4 meses eu ainda não aprendi o suficiente.

Eu sou vendedor e foi uma coisa desagradável a minha voz não saiu eu ficava muito decepcionado.

Dicas para quem covive com afasica.

As pessoas devem esperar que uma fale e outra respomda,

Oportunidade pasa expressar um pensamento de forma correta,

As pessoas devem entender que o afasico não e un deficiente ,tambem não é surdo

Que tem memoria, que a memoria não se esquece.

Tenho vontade de viajar ,ter meus cotados diários e fazer as coisas que gosto .

Estou esperando que tudo seja possível e estou correndo contra o tempo com meus 70 anos ,seria possível ???

Já aprendi há muitas palavras,e aprendendo outras .

- 12/06/03

Apresentação

//nome retirado para preservação da identidade//

Tenho 70 anos

Sou vendedor de papel ,tenho participado inúmeros países da América do Sul e Central , México.

Trabalhei em uma empresa , Samab, e tenho 20 anos de experiência em distribuidora de papel

Trabalhei numa gráfica ,

Aos 59 anos trabalhei em uma empresa de papel Pisa, durante 7 anos.

Trabalhei como vendedor de papel para impressões, era a minha especialidade.

Embora o papel era jornal ,uma especialidades minha, trabalhei com outras de papel .

Aposentei com de 41 anos, sendo que trabalhei ate 65 anos tive que sair por tempo de serviço

Fazem 2 anos e quatro meses que tive um AVC.

Durante 3 meses eu não falava nada e foi a professora Cristiane que me ensinou a falar, foi muito difícil aprendendo objetos, peças de vestuário, legumes e outras coisinhas mais. Estive com esta professora um ano e quatro meses depois por motivos econômicos, desisti ,foi muito agradável estar com ela.

Por intermédio de minha filha estive no Hospital São Paulo, Clínica de Fono.

Durante 4 meses tive várias professoras estagiárias, assunto era o mesmo, cavalo, macaco, flores etc. e variavam entre uma e outra estagiárias.

Estudei textos de jornal para saber o que havia entendido. Fazem meses que estou na Deric é uma professora que prestou concurso de doutorado.

Faço um curso de marcenaria, curso de natação ginástica yoga.

Faço marchetaria, pequenas caixas de madeira.

Vou ao cinema, estou dirigindo, sem problemas.

O meu médico disse que eu iria falar em 1 mês e meio, fazem dois anos e 4 meses eu ainda não consegui aprender o suficiente.

Eu sou vendedor e foi uma coisa desagradável a minha voz não saia eu ficava muito decepcionado.

Dicas para quem convive com afásicos

As pessoas devem esperar que uma fale e outra responda,

Oportunidade para expressar um pensamento de forma correta.

As pessoas devem entender que o afásico não é um deficiente, também não é surdo.

Que tem memória, que a memória não se esquece.

Tenho vontade de viajar, ter meus contatos diários e fazer as coisas que gosto.

Estou esperando que tudo seja possível e estou correndo contra o tempo com meus 70 anos, seria possível ???

Já aprendi muitas palavras, e aprendendo outras.

- 26/06/03

BILHETE

SÃO PAULO, 26/6/03

RETIN. DNA 1 [REDACTED]

NOSSOS AFÁSICOS VAI TER
FEITA ~~UMA~~ JUMINHA
VOCÊ ESTÁ CONVIDADO.
DAR O FAVOR DE
COMIEER.

BRACOP
[REDACTED]

ANEXO 3

NOTAÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Notação	Exemplo
Incompreensão de palavras ou de segmentos.	SI (Segmento Ininteligível)	Não há amostra na tese
Transcrição fonética de acordo com IPA (International Phonetics Alphabetic) seguido de nota rodapé* no fim do dado apresentado contendo a significação desejada, quando esta identificação for possível.	/entre barra simples/*	Não há amostra na tese
Comentários descritivos do investigador a respeito dos gestos ou entonações do sujeitos entrevistados que são muitas vezes imprescindíveis para compreensão do dado.	//entre duas barras e itálico//	HM: //retoma o que já estava escrito, falando em voz alta// “No dia” MG: No dia //repete, ensaiando escrever, mas em tom de dúvida// Aqui...
Pausa ou indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto.	...	HM: Pedi... pedi... //ditandol/ NS: Pedi... pe-di
Truncamento: quando a palavra é interrompida	/	HM: “Na praia...” //ditandol/. Vamos lá... Tá certinho... MG: //retoma o que já escreveu, falando para si mesma// Eu estava na prai/... pra::
Superposição, simultaneidade de vozes	[HM: Tá escrito aqui, “só chorava”? Mas... NS: [É.
Entonação enfática	LETRAS MAIÚSCULAS	HM: Consegue isso? //mostra o que escreveu em papel à parte: “PARA”, para NS// NS. Consigo... //olha o modelo e escreve// HM: Então escreve agora “PARA” . Vamos ver se dá... NS: aqui ó... //mostra o que escreveu: “ou para // HM: Isso aí..
Interrogação	?	NS: //trecho de sua escrita ao qual se refere a fala:“C. com R. . mãe começo . ata

		Bamço // É ... “a C. e a R.... “mãe... cê quer comida?
Exclamação	!	HM: Isso! Bertioga. “Em Bertioga” //ditando//
Vogal (v) de longa duração	V: ou V:: (de acordo com a duração)	MG: //retoma o que já escreveu, falando para si mesma// Eu estava na prai/... pra::
Intervalo não transcrito na apresentação do dado	(...)	HM: Ou será que seriam “sessões” ? Não... JM: (...) //continua lendo, falando, para si mesmo e decide não fazer a mudança – faz gesto indicando “deixar de lado” e volta a fazer a leitura em voz alta, dando continuidade ao texto//
Discurso direto reproduzido no interior de algum relato é precedido de dois pontos e colocado entre aspas.	: “Discurso direto.”	NS: Eu num consigo... HM: Num consegue? NS: Não... ó lá.. “NS.... não é.. po fa... não é pa fu.. né.. não é par fuvor...” //ri//
silabação	- - -	NS: Pedi... pe-di
Iniciais maiúsculas seguidas de ponto	nome próprio de sujeito referido	NS: //texto escrito: “Eu sou mãe”// “Rb. eu quero a mãe”
aspas para indicar palavras ditadas	“palavra”	HM: Onde ficava? Em:: MG: Bar...Bertioga... HM: Isso! Bertioga. “Em Bertioga” //ditando//
pontuação e acentuação convencionais (de acordo com gramática tradicional)	. (ponto final) , (vírgula) ! (exclamação) ~ ‘ ^	