



LARISSA PICINATO MAZUCHELLI

**O EFEITO DE PRÁTICAS SOCIAIS COM LEITURA E
ESCRITA EM UM CASO DE *AFASIA PROGRESSIVA*:
(RE)ENCONTROS**

**CAMPINAS,
2012**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

LARISSA PICINATO MAZUCHELLI

**O EFEITO DE PRÁTICAS SOCIAIS COM LEITURA E
ESCRITA EM UM CASO DE *AFASIA PROGRESSIVA*:
(RE)ENCONTROS**

Orientadora: Prof. Dr. Rosana do Carmo Novaes Pinto

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de mestra em Linguística**

**CAMPINAS,
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Mazuchelli, Larissa Picinato, 1986-

M458e

O efeito de práticas sociais com leitura e escrita em um caso de afasia progressiva: (re)encontros / Larissa Picinato Mazuchelli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador: Rosana do Carmo Novaes Pinto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Afasia progressiva. 2. Neurolinguística. 3. Oralidade e escrita. I. Novaes-Pinto, Rosana do Carmo, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The effect of social practices with reading and writing in a case of progressive aphasia: (re)encounters.

Palavras-chave em inglês:

Progressive aphasia
Neurolinguistics
Orality and writing

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestra em Linguística.

Banca examinadora:

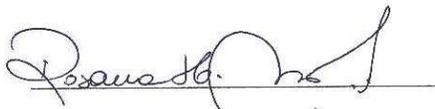
Rosana do Carmo Novaes Pinto [Orientador]
Maria Bernadete Marques Abaurre
Ivone Panhoca

Data da defesa: 28-09-2012.

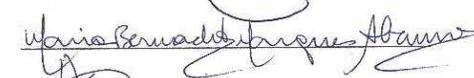
Programa de Pós-Graduação: Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

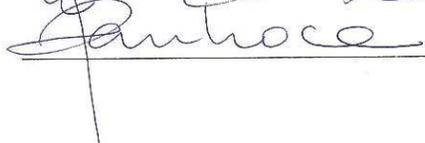
Rosana do Carmo Novaes Pinto



Maria Bernadete Marques Abaurre



Ivone Panhoca



Fernanda Maria Freire



Elenir Fedosse



IEL/UNICAMP
2012

A minha mãe, Sônia, inspiração por toda vida,
que com cada *palavra* amiga e cada sonho
compartilhado me deu o mundo.

A meu pai, Lélío, que com seus sorrisos de
apoio, seus gestos de ternura e toda segurança
que somente seu abraço de pai é capaz de dar,
me faz ir mais longe a cada dia.

A minha irmã, Mariana, pedacinho do céu que a
vida me trouxe.

AGRADECIMENTO

Sinto um carinho imenso por todos que me ajudaram, de uma maneira ou de outra, a crescer junto com este trabalho. Agradeço profundamente a todos que estiveram do meu lado nas horas de angústia e de alegria. Sem as *palavras* de cada um de vocês, nada disso seria possível.

À professora Rosana,

Agradeço pelas *palavras* de apoio e de carinho, mas não consigo *turn into words* minha gratidão; por isso trago o poema de Rudyard Kipling, traduzido por Guilherme de Almeida. Acredito que assim possa tentar mostrar como você é minha inspiração: como mulher, amiga e pesquisadora.

SE

Se és capaz de manter tua calma, quando
todo mundo ao redor já a perdeu e te culpa.
De crer em ti quando estão todos duvidando,
e para esses no entanto achar uma desculpa.

Se és capaz de esperar sem te desesperares,
ou, enganado, não mentir ao mentiroso,
Ou, sendo odiado, sempre ao ódio te esquivares,
e não parecer bom demais, nem pretensioso.

Se és capaz de pensar – sem que a isso só te atires,
de sonhar - sem fazer dos sonhos teus senhores.
Se, encontrando a Desgraça e o Triunfo, conseguires,
tratar da mesma forma a esses dois impostores.

Se és capaz de sofrer a dor de ver mudadas,
em armadilhas as verdades que disseste
E as coisas, por que deste a vida estraçalhadas,
e refazê-las com o bem pouco que te reste.

Se és capaz de arriscar numa única parada,
tudo quanto ganhaste em toda a tua vida.
E perder e, ao perder, sem nunca dizer nada,
resignado, tornar ao ponto de partida.

De forçar coração, nervos, músculos, tudo,
a dar seja o que for que neles ainda existe.

E a persistir assim quando, exausto, contudo,
resta a vontade em ti, que ainda te ordena: Persiste!

Se és capaz de, entre a plebe, não te corromperes,
e, entre Reis, não perder a naturalidade.
E de amigos, quer bons, quer maus, te defenderes,
se a todos podes ser de alguma utilidade.

Se és capaz de dar, segundo por segundo,
ao minuto fatal todo valor e brilho.
Tua é a Terra com tudo o que existe no mundo,
e - o que ainda é muito mais - és um Homem, meu filho!

Rudyard Kipling
Tradução de Guilherme de Almeida

À Bernadete Abaurre

Minha imensa gratidão por ter sido minha primeira orientadora, por ter me ensinado e me maravilhado com o *fazer pesquisa* e por aceitar fazer parte deste trabalho com suas preciosas *palavras*.

À Ivone Panhoca

Agradeço por sua presença em minha vida e por suas *palavras* sensíveis e inteligentes em cada reunião do CCA e do GELEP.

À Fernanda Freire

Minha gratidão por participar do Exame de Qualificação da Dissertação e por suas valiosas *palavras*.

Ao sujeito AJ

Agradeço cada olhar de carinho e cada *palavra*. Minha eterna gratidão por tantos ensinamentos e por me aceitar em sua luta e em sua vida.

Aos meus amigos e colegas do IEL

Agradeço cada *palavra* de incentivo, força e alegria nos muitos encontros nos corredores do IEL e na Arcádia.

Aos amigos e colegas do GELEP

Meu carinho e gratidão por tudo que aprendi com cada *palavra* de vocês,
companheiros de viagem.

A todos os amigos do CCA

Agradeço por estarem sempre em minha vida e em meus pensamentos. Obrigada
por mostrarem a força da vida em cada *palavra* de vocês. Meu muito obrigado
pelas inúmeras risadas e pelas lições de superação e força.

Ao CNPq

Agradeço pelo auxílio financeiro.

É melhor ser alegre que ser triste
Alegria é a melhor coisa que existe
É assim como a luz no coração
Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza
É preciso um bocado de tristeza
Senão, não se faz um samba não
Senão é como amar uma mulher só linda
E daí? Uma mulher tem que ter
Qualquer coisa além de beleza
Qualquer coisa de triste
Qualquer coisa que chora
Qualquer coisa que sente saudade
Um molejo de amor machucado
Uma beleza que vem da tristeza
De se saber mulher
Feita apenas para amar
Para sofrer pelo seu amor
E pra ser só perdão
Fazer samba não é contar piada
E quem faz samba assim não é de nada
O bom samba é uma forma de oração
Porque o samba é a tristeza que balança
E a tristeza tem sempre uma esperança
A tristeza tem sempre uma esperança
De um dia não ser mais triste não
Feito essa gente que anda por aí
Brincando com a vida
Cuidado, companheiro!
A vida é pra valer
E não se engane não, tem uma só
Duas mesmo que é bom
Ninguém vai me dizer que tem
Sem provar muito bem provado
Com certidão passada em cartório do céu
E assinado embaixo: Deus
E com firma reconhecida!
A vida não é brincadeira, amigo
A vida é a arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida.
Vinícius de Moraes, Samba da Benção

RESUMO

Ao retomarmos a história da afasiologia, observamos que a linguagem oral, até o século XIX, era reduzida a um ato motor e a escrita era vista unicamente como simulacro da fala. Essas concepções ainda estão presentes, contudo, na literatura neurolinguística tradicional, que não apenas dicotomiza a relação entre oralidade e escrita, mas baseia-se em características de uma escrita normativa padrão para avaliar a linguagem de sujeitos afásicos – geralmente de forma superficial e com a conseqüente patologização de fenômenos que caracterizam processos normais. Na contramão dessas tendências, este estudo de caso fundamenta-se na Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, em que a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-histórico, uma atividade humana, lugar de interação e interlocução de sujeitos, indeterminada, incompleta e passível de (re)interpretação, em que tanto o sujeito quanto ela própria se constituem em um movimento dinâmico. Tendo esses princípios como cenário, o objetivo deste trabalho é discutir o impacto dos episódios neurológicos na vida do sujeito AJ que há mais de dez anos dribla as dificuldades impostas por uma *afasia progressiva* – assim caracterizada uma vez que prevalecem os indícios do agravamento dos sinais (sintomas) reconhecidamente relacionados ao chamado “declínio cognitivo”, na literatura neuropsicológica. A reflexão, realizada por meio da análise qualitativa das produções escritas anteriores aos eventos neurológicos de AJ e de suas produções orais e escritas posteriores a eles – nas sessões de atendimento individual e coletivo do Grupo III do CCA (Centro de Convivência de Afásicos) –, trata (i) do efeito das práticas sociais com a linguagem (especialmente com as atividades de leitura e escrita) na (re)organização linguístico-cognitiva, o que possibilita, ainda que sob o impacto da afasia e do severo comprometimento cognitivo, que AJ se mantenha na língua(gem) e nas relações sociais; (ii) da inter-relação entre oralidade e escrita, que tem maior visibilidade em um caso-limite como o de AJ, para quem a escrita é lugar de (re)encontros e ponto de apoio para seu *querer-dizer*. Assim, buscamos contribuir para o desenvolvimento teórico acerca do funcionamento da linguagem nas patologias e para o acompanhamento terapêutico de sujeitos com comprometimentos linguístico-cognitivos.

Palavras-chave: afasia progressiva, neurolinguística, oralidade e escrita

ABSTRACT

Considering the history of aphasiology, we observe that the oral language, up to the 19th century, was reduced to a motor act, while writing was seen as a simulacrum of the speech. Such concepts are still present, however, in the traditional neurolinguistics literature, which not only dichotomizes the relation between orality and writing, but is based on characteristics of a standard normative writing to evaluate the language of aphasic subjects – generally in a superficial way and with the consequent act of considering pathological phenomena that characterize normal processes. Opposing such tendencies, this case study is based on the discursive-enunciative Neurolinguistics, which conceives language as a socio-historic phenomenon, a human activity, locus of interaction and interlocution of subjects, indeterminate, incomplete and capable of (re)interpretation, in which both subject and the language constitute each other in a dynamic movement. Having these principles as scenery, the objective of this work is discuss the impact of the neurologic episodes in AJ's life, who has been struggling, for over ten years, with the difficulties imposed by the so-called *progressive aphasia* – characterized by the continuous aggravation of the signs (symptoms) and by being closely related to “cognitive decline” in the neuropsychological literature. The research – guided by a qualitative analysis of AJ's writings produced before the neurological events, and of his oral and written productions after the strokes in individual and collective sessions of the Group III of CCA (Centro de Convivência de Afásicos) – discusses (i) the effect of social practices with language (especially with the activities of *reading* and *writing*) in the cognitive-linguistic (re)organization, which enables AJ, despite the impact of the aphasia and of the severe cognitive compromising, to *dwell* in the language and in social relations; (ii) the interrelation between orality and writing, which has higher visibility in a limit-case as AJ's, to whom writing is the *locus* of (re)encounter and as a keystone to his *will of speech*. Thus, we aim to contribute to the theoretical development of language functioning in pathologies and to the therapeutic follow-up of subjects with cognitive-linguistic compromising.

Key-words: progressive aphasia, neurolinguistics, writing and orality

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	xxiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
AJ: UM CASO DE AFASIA PROGRESSIVA.....	5
1. INTRODUÇÃO	5
2. A dinâmica do funcionamento cerebral: os conceitos de <i>sistema funcional complexo, neuroplasticidade e reserva cognitiva</i>	6
2.1. A organização do cérebro como um Sistema Funcional Complexo	6
2.2. O conceito de <i>neuroplasticidade</i>	9
2.3. O conceito de <i>reserva cognitiva</i>	10
3. Histórico Neurológico, Neuropsicológico e Neurolinguístico de AJ.....	17
3.1. O sujeito AJ	18
3.2. Dados do histórico e análises da produção oral entre 1997 e 2009	18
Figura 1: Sequência cronológica das neuroimagens, nas quais se observa lesão bilateral	19
Figura 2: Sequência cronológica das neuroimagens, nas quais se observa alargamentos dos sulcos e fissuras cerebrais	20
Trecho 1: Tópico discursivo: Zeferino Vaz	22
3.3. Dados recentes relativos ao quadro neurológico e neuropsicológico de AJ	25
4. Na contramão dos declínios cognitivos: a força das práticas sociais com a linguagem	29
CAPÍTULO 2	
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
1. Introdução	33
2. O problema do método nas Ciências Humanas	35
2.1. A necessidade de mudança de paradigma: contribuições de Vygotsky.....	35
2.2. A análise na perspectiva sócio-histórica	38
2.3. O processo de investigação e a constituição de dados	41
3. A relevância dos conceitos bakhtinianos para a análise dos enunciados	47
3.1. O conceito de <i>dialogia</i>	47
3.2. Os conceitos de <i>enunciado, gênero, acabamento e querer-dizer</i>	49

4. As práticas de linguagem com o sujeito AJ	53
5. Considerações Finais	54

CAPÍTULO 3

O EFEITO DAS PRÁTICAS SOCIAIS COM A LINGUAGEM NA ESTABILIZAÇÃO DO QUADRO DE AJ

1. Introdução	57
2. Aspectos neuropsicológicos da atividade escrita nas abordagens histórico-culturais	57
2.1. Os signos como instrumentos mediadores da atividade cognitiva	57
2.2. A escrita nas abordagens neuropsicológicas	60
3. Aspectos linguísticos da atividade escrita	62
3.1. A relação oralidade/escrita	62
3.1.1. A "grande divisão" e a heterogeneidade da escrita	64
3.1.2. Considerações sobre a relação entre oralidade e escrita nos estudos das afasias	71
3.1.2.1. A escrita nas baterias de avaliação de linguagem	74
Exemplo 1.a.	75
Exemplo 1.b.	76
Exemplo 2	77
Exemplo 3	78
4. AJ na oralidade e na escrita	79
4.1. A produção escrita de AJ <i>antes dos eventos neurológicos</i>	80
Produção escrita anterior aos eventos neurológicos 1	81
Produção escrita anterior aos eventos neurológicos 2	84
4.2. A produção oral e escrita de AJ <i>posterior aos eventos neurológicos</i>	86
Dado 1 (07/06/2011)	87
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 1: Escrita <i>espontânea</i> em casa (06/06/2012)	102
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 2: Escrita <i>espontânea</i> no CCA (12/06/2012)	103
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 3: Carta escrita por AJ em sessão individual (07/06/2011)	106
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 4: Carta de AJ escrita por e com Ilm em sessão individual (07/06/2011)	107

Dado 2 (14/07/2011)	108
Trecho 1	108
Trecho 2	108
Trecho 3	109
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 5: Carta de AJ para TR em sessão individual (14/07/2011).....	111
Dado 3 (13/04/2010).....	112
Trecho 1	112
Trecho 2	113
Dado 4 (23/08/2011)	115
Produção textual posterior aos eventos neurológicos 6: Palavras Cruzadas (30/08/2011).....	117
4.3. O que o caso de AJ nos diz sobre a relação entre escrita e oralidade	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ATO ÉTICO E RESPONSÁVEL NO TRABALHO COM SUJEITOS

AFÁSICOS.....121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....127

ANEXOS137

PREFÁCIO

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)*

O trabalho que apresento neste momento, na forma de dissertação de Mestrado, é resultado de um longo caminho de inquietações e (re)descobertas. Antes de iniciar as discussões desenvolvidas nos três capítulos deste texto, considero relevante falar um pouco sobre o percurso que me levou ao estudo do caso de AJ, singular em vários sentidos, como procurarei mostrar no decorrer deste trabalho, sendo um deles a relação desse sujeito com a escrita, que inicialmente motivou o estudo.

Ao longo de minha vida, posso dizer que tive uma relação muito especial com a escrita. Diários, poemas, concursos literários e blogs fizeram parte de minha história por muitos anos, mas foi no curso de graduação em Linguística que as inquietações sobre ela foram tomando forma a ponto de essa prática com a linguagem se tornar objeto de estudo.

Em 2006, no segundo ano de graduação, entrei em contato com o Centro de Convivência em Linguagens (CCazinho)¹, grupo coordenado pela professora Maria Irma Hadler Coudry, que tem como objetivo trabalhar com crianças que apresentam dificuldades

¹ O CCazinho nasceu em outubro de 2004, como proposta da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, docente do Departamento de Linguística do IEL/UNICAMP. O objetivo desse centro é constituir, para crianças e jovens que receberam diagnósticos de (uma ou mais) patologias relacionadas à leitura e à escrita, um grupo de convivência de linguagem. Nesse espaço, as crianças/jovens com dificuldade de ler e escrever se encontram, uma vez por semana por duas horas, nas sessões em grupo. Alguns são acompanhados por cuidadores (em geral, estudantes dos cursos de graduação em Letras, Linguística e Fonoaudiologia e dos cursos de pós-graduação em Linguística) em sessões individuais que acontecem de acordo com a disponibilidade das crianças e dos adolescentes (BORDIN, 2010).

com leitura e escrita. Nos encontros semanais, pude conviver com crianças e adolescentes que, com a escrita, puderam transformar suas histórias de abandono, descrença, rótulos e incertezas. A experiência com as atividades desenvolvidas no CCazinho, em consonância com os princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, me levou não somente a amadurecer o interesse pela pesquisa relacionada à escrita, mas, inclusive, a adiantar a disciplina de Neurolinguística, normalmente cursada no terceiro ano de graduação.

Em 2007, iniciei um trabalho com a professora Maria Bernadete M. Abaurre que seria, no ano seguinte, minha orientadora em Iniciação Científica sobre Aquisição de Escrita². No início, meu interesse e minha curiosidade eram tão grandes que mal podia formular de maneira suficientemente clara o que me interessava no processo de aquisição. A presença da professora Bernadete em minha vida, nos anos seguintes, foi preciosa e decisiva para que eu começasse a entender o que estava envolvido no longo caminho do *fazer pesquisa*. Não aprendi, nessa época, apenas a formular minhas reflexões, mas, acima de tudo, a modificar minha inquietação e curiosidade de maneira que elas pudessem direcionar minhas futuras investigações, como um detetive que vai aprendendo, aos poucos, a relacionar cada uma das pistas deixadas pelos enigmas que ele procura solucionar. Foi assim que entrei em contato, pela primeira vez, com o paradigma indiciário de Ginzburg e passei a refletir sobre a natureza de eventos considerados, a priori irrelevantes – seja por falta de regularidade ou por estarem à margem de um determinado padrão –, mas que poderiam ganhar o estatuto de *singularidade*, ou seja, poderiam se tornar significativos para a compreensão de um fenômeno³.

² O trabalho de Iniciação Científica, intitulado “As estratégias de predicação no processo de aquisição de escrita de um sujeito: um acompanhamento longitudinal da emergência de uma marca de estilo” foi financiado pela FAPESP (processo 08/53561-0) e tinha como objetivo investigar a maneira como os recursos que ML (sujeito dessa pesquisa) utilizava para predicar foram sendo explorados ao longo do processo de aquisição de escrita. Além disso, investigamos como essas formas de predicar caracterizam sua autoria e estilo e como poderiam relacionar-se à hipótese de que a ironia era um de seus recursos estilísticos. Pudemos verificar, em linhas gerais, que a maneira de ML predicar, apesar de modificar-se ao longo do tempo, manteve certas características como a irreverência, observada logo nos primeiros textos produzidos por ela. Verificamos, ainda, como o uso do diminutivo foi um recurso muito utilizado por ML ao longo dos anos para criar efeitos de sentido diversos, marcando sua autoria e seu estilo. Para este trabalho realizado, foram considerados dados de escrita espontânea, escolar, da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e a introdução de seu livro “Cartas ao abismo: o desbarato total da existência”, publicado quando ML estava no Ensino Superior.

³ A relevância do paradigma de Ginzburg para os estudos em Ciências Humanas e para esta dissertação será retomada e brevemente discutida no Capítulo 2.

O breve estudo, de cunho longitudinal, que realizei sob sua orientação, garantiu que eu compreendesse e aprendesse a lidar tanto com essa metodologia de pesquisa, relevante para esse tipo de acompanhamento, quanto com o caminho longo e cambiante da pesquisa que envolve sujeitos e suas histórias.

Neste momento em que reflito sobre meu percurso, como forma de dar início às questões presentes nesta dissertação, é interessante notar como fui descobrindo muitas possibilidades de se estudar as práticas sociais com a linguagem e como isso foi direcionando meu percurso acadêmico, me marcando e me constituindo como pesquisadora.

Ainda em 2007, além da Iniciação Científica, entrei em contato novamente com a Neurolinguística, dessa vez por intermédio da professora Rosana do Carmo Novaes-Pinto. A oportunidade de cursar disciplinas da grade de Linguística junto ao curso de Fonoaudiologia me propiciou também o contato com o Grupo III do CCA⁴, coordenado por ela. Foi nesse momento que comecei a pensar se seria possível aliar meu interesse pela escrita ao trabalho com sujeitos com afasia.

Ao longo de 2008, cada vez mais imersa nos estudos neurolinguísticos, por conta das disciplinas de conclusão de curso (Estudos Monográficos), fui ganhando a certeza de que a Neurolinguística era uma área que teria tanta relevância, em minha vida acadêmica, quanto os estudos relacionados à escrita. As disciplinas e a orientação carinhosa da professora Rosana foram imprescindíveis para o direcionamento e minha entrada definitiva nessa área.

Depois da formatura em 2008, decidi pedir reingresso no curso de Letras, em parte por querer continuar nessa área, mas também pela identificação as questões de ensino, possibilitada a partir das minhas primeiras aulas em um cursinho popular na minha cidade natal em 2006. Eu sentia que, de alguma maneira, essa segunda graduação iria me permitir constituir novos olhares para as práticas com a linguagem.

Ao longo do primeiro semestre de 2009, ainda participando do Grupo III do CCA, fui amadurecendo meu interesse em trabalhar com os sujeitos com afasia e a possibilidade

⁴ O CCA, iniciado em agosto de 1989, é fruto de um convênio feito entre a Faculdade de Ciências Médicas (FCM) e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. Atualmente, existem três grupos que reúnem afásicos e não afásicos em sessões semanais e que são coordenados por Maria Irma Haddler Coudry, Rosana do Carmo Novaes-Pinto e Edwiges Maria Morato. O Grupo III, do qual AJ (sujeito desta pesquisa) faz parte, iniciou-se em Agosto de 2006.

de aliar a isso reflexões sobre práticas sociais de escrita. No segundo semestre, ingressei no Programa de Mestrado em Linguística, com a orientação da professora Rosana, com a certeza de que eu aprenderia, assim como durante a Iniciação Científica, os caminhos de uma pesquisa preocupada em dar um retorno à sociedade.

Ao conhecer a dissertação de Canoas-Andrade (2009), me interessei pelo caso do sujeito AJ, pensando que o trabalho com a escrita poderia ser um caminho interessante para reorganizar aspectos de sua linguagem. A opção por tal investigação se justificava: (i) pela relação especial entre AJ e a escrita, como veremos ao longo da dissertação; (ii) pelo fato de a escrita, como a concebemos, ainda não ocupar um lugar de destaque nos estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos mais tradicionais, como apontam Santana e Macedo (2006) e (iii) porque a afasia – e de maneira especial o caso do sujeito AJ – dá visibilidade para a relação entre a oralidade e a escrita, tema de inúmeros trabalhos que revelam diversas polêmicas em campos do saber como a Psicologia, a Linguística e a Educação.

É necessário pontuar, contudo, que não é objetivo desta dissertação esgotar as discussões sobre essas relações ou por fim às polêmicas existentes. Nosso interesse é mostrar que a modalidade escrita, uma das mais importantes práticas sociais de linguagem, pode ampliar as possibilidades de trabalho e favorecer a manifestação da subjetividade na afasia, evidenciando o trabalho com a linguagem e as estratégias para driblar as dificuldades impostas pelos eventos neurológicos. Nesse sentido, a escrita, no campo das patologias, é, acima de tudo, lugar de *(re)encontros* entre sujeitos.

A escassez de reflexões na literatura tradicional sobre a escrita como prática importante de linguagem e a relação entre esta e os sujeitos com afasia, pode levar à adoção de procedimentos terapêuticos que se assemelham com as práticas utilizadas, ainda hoje, em muitas escolas (MACHADO & RAMOS, 2006), como o ditado, leitura e escrita de palavras e frases descontextualizadas, fato recorrentemente criticado pelos trabalhos de Coudry (1986/1988, 2010), Novaes-Pinto (1992, 1999).

No início da pesquisa, tínhamos como interesse, como já foi dito, refletir sobre a relação entre o sujeito AJ e a modalidade escrita, considerando suas produções anteriores à afasia, registradas em artigos de jornal que escreveu entre 1991 e 1998, bem como produções posteriores aos eventos neurológicos, durante o trabalho realizado no Grupo III do CCA. Contudo, durante seu acompanhamento, pudemos notar um agravamento

linguístico-cognitivo em seu quadro, que comprometeu severamente sua escrita, a ponto de não ser mais possível trabalharmos com uma produção espontânea.

Paradoxalmente, entretanto, as atividades desenvolvidas com AJ, nas sessões individuais e no grupo do CCA, foram revelando a forte relação entre as práticas de oralidade e de escrita. Em outras palavras, a análise dos dados foi dando visibilidade aos efeitos da relação oralidade/escrita para a (re)organização linguístico-cognitiva, já que evidencia a presença da oralidade no processo de escrita e a presença da escrita, ou do gesto da escrita, na fala. Certamente, essas práticas contribuíram para uma “estabilização” do quadro, considerando-se seu diagnóstico e, principalmente, prognóstico, como veremos ao longo da dissertação.

Por fim, não poderia deixar de mencionar o sentimento que me causa a resistência de AJ para manter-se como sujeito de linguagem, sintetizado, nas palavras de Sacks (1997), com as quais concluo este prefácio:

Acho que minhas histórias não são apenas histórias de doenças, de medo da doença ou gratidão por não tê-las. Elas são histórias de luta e de negociação. Às vezes, de sobrevivência e, outras, de transcendência. Acho que a ideia de lutar com uma doença ou viver com ela ou até de modo estranho dar-lhe um uso criativo ou achar uma vantagem não é de modo nenhum perverso. Eu acho que isso pode ser tranquilizador. Eu penso em muitos de meus pacientes como heróis, não como coitados, mas guerreiros, heróis (SACKS, 1997)⁵.

⁵ Trecho retirado da entrevista realizada no programa Roda Viva da TV Cultura com o neurologista Oliver Sacks em 1997.

INTRODUÇÃO

O sujeito desta dissertação – AJ – foi primeiramente avaliado por Canoas-Andrade (2009) como um caso de afasia *fluente e progressiva*⁶. Neste estudo, passamos a caracterizar seu quadro como *afasia progressiva*, uma vez que as marcas de fluência vêm se modificando significativamente desde aquele trabalho, prevalecendo, atualmente, os traços que dão indício a um agravamento dos sinais (sintomas), reconhecidamente relacionados ao chamado “declínio cognitivo” na literatura neuropsicológica, termo que criticamos e que será discutido no Capítulo 3.

Nosso objetivo nesta dissertação é refletir, por meio de uma análise qualitativa dos dados que emergiram em situações dialógicas com este sujeito, nas sessões individuais e no Grupo III do CCA, sobre o efeito das práticas com a linguagem no “desenvolvimento” do seu quadro – e aqui nos referimos a uma inesperada “estabilização” – que foi se revelando ao longo de nossa pesquisa. Destacamos o trabalho realizado com atividades com a modalidade escrita, pela relevância que esta tinha e ainda tem em sua vida. Acreditamos que o estudo do caso de AJ dá visibilidade a esse efeito e contribui tanto para o desenvolvimento teórico acerca do funcionamento da linguagem nas patologias, quanto para o acompanhamento terapêutico de sujeitos com comprometimentos linguístico-cognitivos.

Para alcançar o objetivo acima explicitado, a reflexão que apresentamos se organiza da seguinte maneira:

No primeiro capítulo – **AJ: um caso de afasia progressiva** – apresentamos, inicialmente, o histórico neurológico, os resultados de uma avaliação neuropsicológica e uma descrição neurolinguística do caso de AJ, extraídos do trabalho desenvolvido por Canoas-Andrade (2009), em que a pesquisadora avalia aspectos relativos à sua produção oral. Em seguida, apresentamos os dados mais recentes, a partir de 2009, até meados de 2012, relativos tanto à produção oral, quanto às atividades relacionadas com a modalidade escrita.

⁶ Este trabalho refere-se ao período entre 1997 – data do primeiro episódio neurológico de AJ, um aneurisma na região occipital – e 2009, quando Canoas-Andrade concluiu sua dissertação.

Discutimos, nesse contexto, a terminologia e a classificação sugeridas pela autora e defendemos que se trata de um caso singular, em diferentes aspectos. Segundo Canoas-Andrade, “o que mais surpreende é observar como ele ainda se mantém como sujeito social e da linguagem, apesar de todos os episódios neurológicos ocorridos num período de aproximadamente dez anos” (CANOAS-ANDRADE, 2009:42), fato que surpreende até mesmo os neurologistas que acompanham o caso. Para fundamentar as discussões apresentadas, baseamo-nos nos trabalhos de Luria (1981, 1990, 1991), sobretudo na concepção de cérebro como um Sistema Funcional Complexo, que orienta a Neurolinguística: um cérebro dinâmico, plástico e produto da evolução sócio-histórica do homem.

No Capítulo 2 – **Questões teórico-metodológicas da pesquisa** – consideramos relevante apresentar as atuais reflexões que desenvolvemos no Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP), por entendermos que um dos principais desafios de áreas híbridas como a Neurolinguística é estabelecer uma metodologia coerente com os princípios da perspectiva sócio-histórico-cultural que sustente tanto nosso trabalho de pesquisa, quanto o acompanhamento de sujeitos com alterações de linguagem. Nesse sentido, recorreremos ainda a alguns dos conceitos bakhtinianos para a reflexão e análise dos enunciados orais e escritos de AJ. Serão também descritas as atividades realizadas em sessões individuais e no Grupo III do CCA, que AJ frequenta desde 2006, bem como outros aspectos relativos à seleção dos dados, transcrição e análise.

No Capítulo 3 – **O efeito das práticas sociais com a linguagem no quadro de AJ** – discutimos, primeiramente, questões relativas à escrita, bem como de sua relação com a oralidade, raramente abordada nos estudos neurolinguísticos mais tradicionais, uma vez que essa relação se revelou um lugar profícuo para pensarmos algumas das questões que envolvem o trabalho com o sujeito desta pesquisa. Discutimos, ainda, como os estudos linguísticos têm sido (ou não) incorporados nas reflexões sobre as alterações de linguagem.

A partir da análise dos dados obtidos nas sessões individuais e em grupo, observamos como as atividades de leitura e escrita e, sobretudo, o alto nível de letramento de AJ, foram importantes para que pudesse se manter na língua(gem) e nas relações sociais, (re)organizando suas memórias e atuando, ainda que sob o impacto da afasia e do comprometimento cognitivo, como sujeito de linguagem. Procuramos discutir, em linhas

gerais, como esse trabalho pode ser incorporado na avaliação e no acompanhamento de sujeitos com alterações de linguagem, uma vez que a prática de leitura e escrita pode alterar, por exemplo, a “atitude de atenção” (VYGOTSKY, 1926), que por sua vez tem efeito na dinâmica cerebral.

Nas **Considerações Finais**, buscamos apontar caminhos para novas pesquisas sobre o tema e, acima de tudo, ressaltar como a Neurolinguística pode se beneficiar teórica e metodologicamente ao assumir uma postura *ética* (cf. BAKHTIN), uma vez que o lugar que ocupamos é único:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [*moě ne-abili v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único* (BAKHTIN, 1920-24/2010: 96-97) (*grifos* do autor).

CAPÍTULO 1

AJ: UM CASO DE *AFASIA PROGRESSIVA*

O cérebro é maior que o céu
(Emily Dickinson)

1. Introdução

Iniciamos este capítulo apresentando três conceitos neurofuncionais de extrema relevância para as reflexões apresentadas nesta dissertação: o de *Sistema Funcional Complexo* (SFC), o de *neuroplasticidade* e o de *reserva cognitiva*. Para melhor compreendê-los, faz-se necessário remeter a reflexão aos três traços fundamentais que, segundo Luria (1991), sintetizam a atividade consciente do homem, diferenciando-a do comportamento animal: (i) não está ligada necessariamente a motivos biológicos; (ii) não é determinada diretamente por impressões evidentes, uma vez que o homem é capaz de abstrair a experiência imediata e interpretar de maneira profunda os sinais dessa experiência; e (iii) o conhecimento e as habilidades do homem se formam “por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade” (LURIA, 1991:73)⁷.

A necessidade de reconhecermos esses traços constitutivos da atividade consciente do homem é fundamental para entendermos como Luria concebe o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, já que, para o autor, o cérebro é fortemente influenciado pelas condições externas ao sujeito: sua história, sua cultura, sua relação com o mundo exterior – princípio conhecido na literatura neuropsicológica como *influência epigenética*, primeiramente postulado por Vygotsky (cf. KOTIK-FRIEDGUT, 2006).

⁷ Luria explica a existência desses traços constitutivos da atividade consciente do homem abandonando tanto o postulado de Descartes de que o homem seria dotado de um princípio espiritual com livre-arbítrio (típico da filosofia idealista), quanto o postulado de Darwin que diria que a atividade consciente é resultado direto da evolução animal (característico do positivismo evolucionista), como aponta Kotik-Friedgut (2006).

2. A dinâmica do funcionamento cerebral: os conceitos de *Sistema Funcional Complexo, neuroplasticidade e reserva cognitiva*

Trazemos para esta dissertação uma síntese dos principais elementos postulados por Lúria para descrever e explicar a organização cerebral, já que essas informações serão relevantes para compreendermos o funcionamento da linguagem – tanto oral quanto escrita – e os impactos dos episódios neurológicos nesse funcionamento. Essa reflexão deverá também subsidiar nossas discussões sobre os efeitos do letramento⁸ nessa dinâmica.

2.1. A organização do cérebro como um *Sistema Funcional Complexo*

De acordo com Lúria, os processos mentais humanos ocorrem por meio da participação de “grupos de estruturas cerebrais operando em concerto”, cada uma das quais contribuindo articuladamente para a organização do sistema funcional (LURIA, 1981:58). Nas palavras do autor, “os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos e não estão ‘localizados’ em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto, cada uma das quais concorrendo com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional” (LURIA, 1981:27).

O autor assume, portanto, um funcionamento solidário entre todas as regiões do cérebro, embora algumas áreas estejam mais diretamente relacionadas a determinados processos, como veremos mais adiante. Uma das consequências desse modo de compreender o cérebro é a ideia de que o comprometimento de uma região implicará na alteração do sistema como um todo, o que explica, também, muitas das variações individuais. A aquisição de escrita, por exemplo, embora apresente processos comuns

⁸ Em linhas gerais, consideramos que letramento seja concebido como um conjunto de “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998: 181), também compreendido por Soares (2002: 144) como “práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Contudo, mais importante do que discorrer sobre o modo como compreendemos letramento, neste momento, interessa-nos considerar que a discussão sobre a relação entre oral e escrito, como veremos ao longo deste capítulo, não pode estar afastada desse conceito.

(semelhantes) nos diferentes sujeitos⁹, é uma prática social marcada pela experiência subjetiva, individual, uma vez que “o modelo luriano de funcionamento neuropsicológico do cérebro pressupõe um sistema dinâmico, plástico, produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada, sedimentada no cérebro” (DAMASCENO, 1990:149).

Em linhas gerais, de acordo com Luria, o cérebro é organizado em cinco grandes regiões – subcorticais, frontais, parietais, occipitais e temporais – divididas em três unidades funcionais chamadas de Blocos I, II e III que atuam em conjunto na realização de qualquer atividade mental.

O *Bloco I* regula o tono cortical, a vigília e a seleção de estímulos. Seu funcionamento é pré-requisito para todo o trabalho cerebral e é composto por estruturas que se localizam no subcórtex e no tronco cerebral – hipotálamo, tálamo óptico e sistema de fibras reticulares. Apesar das estruturas do Bloco I serem subcorticais, elas possuem dupla relação com o córtex, uma vez que influenciam seu tono ao mesmo tempo que estão sujeitas à sua influência reguladora.

Já o *Bloco II*, responsável pela recepção, síntese e registro de informações ambientais, é composto por estruturas das regiões laterais do neocórtex, ocupando a região posterior das superfícies laterais e consiste nos lóbulos occipital, temporal e parietal. Esse sistema é organizado em três áreas: a primária, de projeção, que tem como função distinguir estímulos visuais, auditivos e táteis; a secundária, que tem como função sintetizar a informação sensorial recebida da área primária; e a terciária, situada na fronteira entre os córtices occipital, temporal e pós-central, que é responsável pela síntese intermodal, ou seja, é responsável pela integração simultânea de informações qualitativamente diferentes em atividades como encontrar um caminho, usar um mapa, entender estruturas gramaticais e realizar operações aritméticas. Essa área representa o nível mais complexo de processamento do Bloco II e é constituída, em sua maior parte, pela região parietal inferior. Luria (1991:60) afirma que as estruturas do Bloco II “são responsáveis pelo funcionamento coordenado dos vários analisadores e pela produção de esquemas supra-modais (simbólicos), a base de formas complexas de atividade gnóstica”.

⁹ Podemos citar como processos semelhantes de aquisição da escrita o fato de, em muitas línguas, escrevermos e lermos da esquerda para a direita ou de ser necessária a associação de elementos visuais e motores para essa prática.

Finalmente, a respeito do funcionamento do *Bloco III*, Luria afirma que é o responsável pela programação, regulação e verificação das atividades, caracterizando-se por complexas conexões recíprocas, vertical e horizontalmente – com níveis inferiores do cérebro e com todas as outras áreas. As estruturas que constituem este bloco são as regiões laterais do neocórtex, sobre a superfície convexa dos hemisférios, ocupando a região anterior do cérebro que consiste nos lóbulos frontais.

Assim como o Bloco II, o Bloco III é constituído por três áreas: primárias, secundárias e terciárias, mas em ordem hierárquica inversa. Ou seja, no Bloco III, os processos são iniciados nas áreas terciárias, responsáveis pela programação da atividade, seguindo-se para as áreas secundárias, em que os planos e programas motores são preparados para chegar, então, à área primária, responsável pela execução do movimento.

A área terciária planeja informações necessárias para a execução da ação e verifica sua eficácia, sendo considerada como o mecanismo regulador mais complexo do cérebro e essencial para a atividade reflexiva, uma vez que possui um rico sistema de conexões diretas com o Bloco I e as demais regiões corticais. Por sua vez, a área secundária prepara programas de ação com base nas informações recebidas da área terciária, compondo, como afirma Luria, a “melodia cinética” do movimento e gerando, conseqüentemente, condições para o funcionamento do aparelho motor.

Finalmente, a área primária recebe informações das áreas secundárias e as envia para o mecanismo neuromuscular para a realização do movimento. Luria sintetiza as funções do Bloco III afirmando que:

o homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma *planos* e *programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (LURIA, 1981:60).

A figura abaixo ilustra a organização nos Blocos I, II e III, de acordo com o autor:

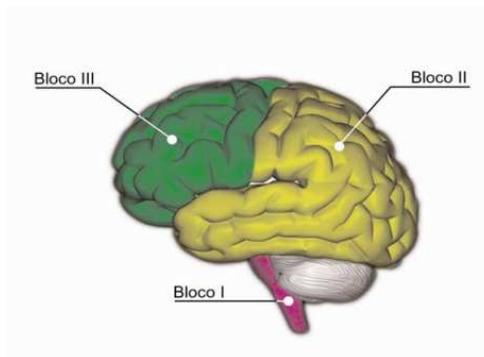


Figura 1 – Unidades Funcionais de Luria

Fonte: LURIA (1970). Ilustração adaptada por GOMES (2007)

2.2. O conceito de *neuroplasticidade*

Conceber o funcionamento do cérebro como um órgão plástico, dinâmico e influenciado epigeneticamente é fundamental para a discussão que nos propomos fazer e para a compreensão do caso de AJ, como mostraremos mais detalhadamente adiante.

Por muitos anos, acreditou-se que o sistema nervoso não seria capaz de se reorganizar, fazendo, por exemplo, novas sinapses. O primeiro trabalho que questionou essa crença foi o de Cajal¹⁰ (*apud* ANNUNCIATO, 1995) que, ao cortar o nervo óptico de animais e implantar em suas extremidades um segmento do nervo ciático dos mesmos animais, observou, após algumas semanas, que prolongamentos de axônios de neurônios da retina haviam crescido e invadido o segmento do nervo ciático implantado.

É interessante apresentarmos também a definição de plasticidade proposta por Lent (2001) para explicar as mudanças no Sistema Nervoso, em função das condições do ambiente:

A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia-a-dia da vida dos indivíduos, chama-se neuroplasticidade, ou simplesmente

¹⁰ Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) foi médico e histologista espanhol, considerado o pai da neurociência moderna que postulou, dentre outras coisas, que o sistema nervoso é composto por bilhões de neurônios que se comunicam através de ligações especializadas (sinapses). Seu trabalho foi, posteriormente, aprofundado por Konorski (1948), segundo Kandel, Schwartz & Jessell (2003).

plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. Toda vez que alguma forma de energia proveniente do ambiente de algum modo incide sobre o sistema nervoso, deixa nele alguma marca, isto é, modifica-o de alguma maneira (LENT, 2001:135).

É com o desenvolvimento de novas técnicas de imagem e do conhecimento físico, químico e biológico do sistema nervoso que pesquisas na área médica conseguem estimular e prever alguns dos mecanismos plásticos¹¹ que mostram a dinamicidade do funcionamento cerebral¹². Entre os mais importantes mecanismos, citamos, com base em Annunziato (1995): (a) a *recuperação da eficácia sináptica*, em que células muito próximas da lesão e inativadas no momento da lesão recuperam as funções sensitivo-motoras e cognitivas; (b) a *potencialização sináptica*, em que substâncias neuroativas são transportadas para os terminais não lesados, aumentando a concentração nesses terminais e contribuindo para que trabalhem por aqueles que foram lesados; (c) o *aumento da sensibilidade de células deferentadas*, em que novos receptores têm a capacidade de responder a substâncias neuroativas sintetizadas por botões sinápticos vizinhos; (d) a *persistência de uma hiperinervação*, em que são mantidos vivos e funcionais neurônios que poderiam ter morrido em decorrência de uma competição entre células que estabeleceram conexões adequadas durante o desenvolvimento embrionário (mantendo, em determinado período, funções apropriadas) e aquelas que não conseguiram; (e) o *recrutamento de sinapses salientes*, em que sinapses “dormentes” (neurônios que possuem contatos sinápticos com outras células nervosas, mas sem atividades significativas) são ativadas, fortalecendo conexões que eram pouco utilizadas; (f) o *brotamento regenerativo*, em que há surgimento de brotamentos curtos que formam novas sinapses no axônio lesado, ou quando seu alvo de inervação é destruído; (g) o *brotamento de colaterais*, quando a célula alvo desenvolve a capacidade de atrair brotamentos de células nervosas vizinhas; e (h) *adaptações*, em que compensações diminuem alguns déficits neurológicos.

¹¹ É interessante observar, como afirma Annunziato (1995), que tanto neurônios não lesados do sistema funcional afetado quanto neurônios de outros sistemas estão envolvidos no processo plástico-regenerativo.

¹² São inúmeros os trabalhos na área médica que procuram evidenciar, em termos biológicos, a relação sistema nervoso-ambiente como postulado por Luria. Dentre tantos, Kandel, Schwartz & Jessell (2003) citam os trabalhos de Rosenzweig (1996), Hubel & Wisel (1965).

Como dito anteriormente, conceber o cérebro como uma estrutura dinâmica, sócio-historicamente constituída – em que as áreas funcionam de maneira conjunta e que possui a capacidade de se reorganizar funcionalmente – nos permite explicar as variações individuais de alguns processos linguístico-cognitivos nas afasias e na condição não patológica. Isso nos permite colocar em cheque tanto diagnósticos quanto prognósticos deterministas, relativos às alterações de linguagem. Um dos aspectos que nos leva a afirmar que o caso de AJ é singular diz respeito ao fato de que contraria esses diagnósticos e prognósticos em pontos capitais, como tentaremos demonstrar mais adiante. A respeito da importância do conceito de neuroplasticidade para a mudança do olhar sobre a condição do sujeito, Sacks (2006:14-15) afirma:

Está claro que o cérebro é minuciosamente diferenciado: existem centenas de áreas minúsculas cruciais para cada aspecto da percepção e do comportamento (da percepção das cores e do movimento até, talvez, a orientação intelectual de um indivíduo). **O milagre é a maneira como elas cooperam, como se integram, na criação de um eu.** Esse sentido da notável maleabilidade do cérebro, sua capacidade para as mais impressionantes adaptações, para não falar nas circunstâncias especiais (e frequentemente desesperadas) de acidentes neurológicos ou sensórios, acabou dominando minha percepção dos pacientes e de suas vidas. De tal forma, na realidade, que por vezes sou levado a pensar se não seria necessário redefinir os conceitos de “saúde” e “doença”, para vê-los em termos da capacidade do organismo de criar uma nova organização e ordem, adequada a sua disposição especial e modificada as suas necessidades, mais do que em termos de uma “norma” rigidamente definida (**grifos nossos**).

O conceito de neuroplasticidade é, portanto, de fundamental importância para a compreensão do caso de AJ e será retomado ao longo desta dissertação para desconstruir “cada vez mais, aquela visão de Sistema Nervoso intátil, inerte e inalterável, para admirarmos um SN maravilhosamente dinâmico, responsável e plástico” (ANNUNCIATO, 1995:73).

2.3. O conceito de reserva cognitiva

Tanto o conceito de Sistema Funcional Complexo, quanto o de neuroplasticidade são importantes para as questões que trazemos nesta dissertação, como dito repetidas vezes até aqui. De maneira semelhante, estudos relativos ao conceito de *reserva cognitiva*¹³ têm se tornado cada vez mais frequentes na tentativa de compreender a influência de fatores externos no desenvolvimento das diferentes funções complexas. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Luria (1990) sobre o desenvolvimento cognitivo é relevante para a discussão que apresentamos neste momento. Segundo o autor:

Os dados que obtivemos, que constituem fração de um empreendimento maior, permitem algumas conclusões relevantes e de grande importância para a compreensão da natureza e da estrutura dos processos cognitivos humanos. Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da **atividade cognitiva não permanece estática** ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos (LURIA, 1990:215) (**grifos** nossos).

Em outras palavras, a atividade cognitiva é concebida, pelo autor, como um processo dinâmico que compreende todo o curso da história do sujeito, o que se torna relevante para pensarmos a relação entre os chamados agentes externos e uma possível força de resistência e de adaptação contra doenças neurodegenerativas, uma vez que “as características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas estão **sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram**; são, portanto sociais em sua essência” (LURIA, 1990:218) (**grifos** nossos).

Dessa maneira, nosso interesse é investigar como as práticas sociais com a linguagem, ao longo da vida de AJ, tanto aquelas que desenvolvemos no Grupo III do CCA, quanto as interações em seus círculos familiares, foram e são significativas para que ele se mantenha como sujeito da linguagem, apesar do agravamento de seu quadro.

¹³ Segundo Coudry & Morato (1990) e Coudry (1993), cognição é “um conjunto de várias formas de conhecimento que não é totalizado ou subsumido na linguagem, mas que de alguma forma se encontra sob sua responsabilidade”.

Chamamos atenção para o próprio termo *reserva cognitiva*, que pode, à primeira vista, denotar certo preconceito, se relacionado à noção de reserva como “depósito”, o que também justifica a discussão que apresentamos neste momento. No entanto, essa não é a única acepção possível para o termo, como nos mostra o trabalho de Stern (2002), que tomamos como referência para esta reflexão.

De modo geral, *reserva cognitiva* pode ser compreendida como a capacidade cerebral de reagir a um prejuízo das funções cognitivas superiores. Nas palavras de Stern (2002): “The idea of reserve against brain damage stems from the repeated observation that there does not appear to be a direct relationship between the degree of brain pathology or brain damage and the clinical manifestation of the damage” (STERN, 2002:448)¹⁴.

Segundo o autor, há dois modelos teóricos que procuram melhor compreender o conceito de reserva, caracterizados por ele como *passivo* e *ativo*, que apresentamos brevemente. Esses modelos são, respectivamente, gerados por perspectivas quantitativas e qualitativas, que por sua vez estão relacionados a diferentes concepções de cérebro.

No modelo teórico *passivo*, o conceito de “Capacidade de Reserva Cerebral” (Brain Reserve Capacity – BRC) pressupõe a existência de um limiar (*threshold*), diferente entre os indivíduos, de capacidade de reserva (*cf.* MORTIMER, SCHUMAN & FRENCH, 1981; KATZMAN, 1993; *apud* STERN, 2002), a partir do qual os sinais das doenças demenciais emergiriam¹⁵.

De maneira geral, os métodos de avaliação nesse modelo consideram tanto o tamanho do cérebro, quanto uma contagem sináptica a partir dos quais se infere um limiar que, ultrapassado, garantiria maior proteção. Sugere-se, por exemplo, que dois sujeitos com quantidades diferentes de BRC manifestam sinais (sintomas) distintos (em grau de severidade, por exemplo) com lesões do mesmo tamanho. Portanto, este modelo compreende que quanto maior o BRC, maior a proteção contra lesões e doenças neurológicas e quanto menor, maior a vulnerabilidade.

Nesse caso, portanto, consideram-se, majoritariamente, os aspectos neuroanatômicos do cérebro para determinar sua capacidade de adaptação a danos

¹⁴ “A ideia de reserva em oposição a danos cerebrais origina-se da observação repetida de que não parece existir uma relação direta entre o nível de doença cerebral ou dano cerebral e a manifestação clínica do dano”. (tradução nossa).

¹⁵ Stern (2002) refere-se aos estudos envolvendo, especialmente, casos de Demência de Alzheimer (DA).

neuroológicos, sugerindo que quando as sinapses diminuem em quantidade, para além desse limiar crítico, os primeiros sinais da demência emergem. A partir de então, a diminuição de sinapses resultará em sintomas de considerável severidade que permitirão o diagnóstico de Demência de Alzheimer, por exemplo. Em pacientes com maior reserva, portanto, a perda de sinapses deve ser mais severa antes do surgimento dos sintomas e estes devem emergir mais tarde do que em pessoas com menos reserva.

O modelo considerado *ativo*, por sua vez, pressupõe um “mecanismo potencial” que consiste na habilidade cognitiva tanto de resistir aos danos cerebrais, quanto de usar estratégias alternativas para solucionar um problema quando as estratégias padrões não estão mais disponíveis. É interessante notar, como afirma Stern (2002:450-451), que, ao contrário dos modelos *passivos*,

The concept of cognitive reserve provides a ready explanation for why many studies have demonstrated that higher levels of intelligence and of educational and occupational attainment are good predictors of which individuals can sustain greater brain damage before demonstrating functional deficit. Rather than positing that these individuals’ brains are grossly anatomically different than those with less reserve (e.g., they have more synapses), the cognitive reserve hypothesis posits that they process tasks in a more efficient manner¹⁶.

O autor privilegia o conceito de *reserva cognitiva* no modelo *ativo*, visto que este não pressupõe a existência de um limiar fixo a partir do qual o prejuízo funcional ocorreria. Além disso, ao contrário do modelo *passivo*, essa teoria interessa-se menos pela perda (como o modelo BRC, em termos de quantidade de sinapses) e mais pelo que ainda está presente neurofuncionalmente. No caso das demências, como a Demência de Alzheimer,; “one individual may begin to express clinical features when synapses are depleted to a

¹⁶ “O conceito de reserva cognitiva fornece uma explicação pronta do porquê de muitos estudos terem demonstrado que níveis mais altos de inteligência e de obtenção de níveis maiores de educação e de ocupação são bons em prever quais indivíduos podem suportar maiores danos cerebrais antes de demonstrarem déficit funcional. Ao invés de postular que os cérebros de tais indivíduos são, em grande medida, anatomicamente diferentes daqueles com menor reserva (e.g.; aqueles que tem menos sinapses), a hipótese de reserva cognitiva postula que eles processam tarefas de uma maneira mais eficiente” (Tradução nossa).

particular number, while an individual with more cognitive reserve may be able to operate effectively with the same number of synapses” (STERN, 2002:451)¹⁷.

Nesse sentido, uma definição de *reserva cognitiva* que entendemos ser compatível com a concepção luriana de funcionamento cerebral e de atividade cognitiva é:

The ability to optimize or maximize performance through differential recruitment of brain networks, which perhaps reflect the use of alternate cognitive strategies. Since the changes in brain recruitment associated with reserve are normal response to increased task demands, this definition suggests that cognitive reserve is present in both healthy individuals and those with brain damage. In essence, an individual who uses a brain network more efficiently, or is more capable of calling up alternate brain networks or cognitive strategies in response to increased demand may have more cognitive reserve (STERN, 2002: 451)¹⁸.

Segundo o autor, os fatores externos normalmente avaliados e associados à constituição da reserva cognitiva – que, como dissemos anteriormente, não é compreendida aqui como uma habilidade fixa, mas em constante desenvolvimento – são índices como nível socioeconômico (salário e ocupação), de letramento, de escolaridade, de QI e avaliações de funções cognitivas específicas.

Dessa forma, esse conceito de *reserva cognitiva* pode contribuir para a compreensão de como sujeitos podem criar estratégias diferentes para driblarem as dificuldades impostas pelas alterações de linguagem. Vale a pena ressaltar que essas estratégias não estão diretamente relacionadas às experiências puramente escolares, como muitas vezes se afirma¹⁹, mas à relação que esses sujeitos estabelecem com os processos de significação (ou com os *signos*, cf. Vygotsky), como veremos no Capítulo 3.

¹⁷ “Um indivíduo pode começar a expressar características clínicas quando as sinapses são restringidas a um número particular, enquanto um indivíduo com maior reserva cognitiva pode ser capaz de operar com eficácia com o mesmo número de sinapses” (Tradução nossa).

¹⁸ “A habilidade de otimizar e maximizar a performance através do recrutamento diferencial de redes cerebrais, o que provavelmente reflete o uso de estratégias cognitivas alternativas. Considerando-se que mudanças no recrutamento cerebral associadas à reserva são respostas normais ao aumento da exigência da tarefa, esta definição sugere que reserva cognitiva está presente tanto em indivíduos saudáveis ou naqueles com danos cerebrais. Essencialmente, um indivíduo que usa redes cerebrais com mais eficácia, ou é mais capaz de criar redes cerebrais alternativas ou estratégias cognitivas em resposta à crescente necessidade, deve apresentar maior reserva cognitiva” (Tradução nossa).

¹⁹ Ver, por exemplo, Parente & Lecours (1998), Clarke, Marshall, Black & Colantonio (2002) e Radanovic, Mansur, Azambuja, Porto & Scaff (2004) *apud* Parente et. al. (2009).

Os estudos sobre *reserva cognitiva*, contudo, não são consensuais (cf. PARENTE, SCHERER, ZIMMERMANN & FONSECA, 2009), pois ainda que muitos incluam, em suas reflexões, as relações entre agentes externos ao cérebro e seu funcionamento, desconsideram aspectos sócio-históricos, tanto da formação das funções cognitivas superiores, quanto da relação dos sujeitos com as práticas sociais que envolvem atividades simbólicas – fundamentais, como veremos no Capítulo 3, para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Não podemos finalizar esta reflexão sobre *reserva cognitiva* sem chamar a atenção para o fato de que a maioria dos estudos toma como sinônimos “escolarização/educação formal” e “letramento”. Para os objetivos desta dissertação, contudo, não nos aprofundaremos nessa distinção, mas destacamos a importância de tal discussão. Apesar de longa, a citação abaixo é significativa na medida em que mostra de que maneira muitos estudos neuropsicológicos buscam compreender o funcionamento cerebral fundamentando-se na relação entre reserva cognitiva e escolarização/letramento.

The relationship between dementia and more specifically, Alzheimer’s disease, and education has been investigated since last decade, with largely concordant results. In line with previous studies, the findings of this investigation showed that low education and less cognitively-demanding activities are a significant factor for high incidence and earlier manifestation of this disease. By contrast, the combined accumulation of educational experience and use of cognitively more complex abilities might strengthen the cognitive reserve and preserve both cognition and functionality (...). There are suggestions that early intellectual demand, necessary for formal education and later for professional occupation, may be crucial in the formation of cognitive resources over the long term and these resources may persist even following the onset of dementia (...). Despite increasing evidence favoring this hypothesis, not all less educated individuals or those working in less demanding activities will have an earlier death, thus indicating that survival might be related to other factors other than cognitive reserve (...). However, the authors note that more data are needed to establish which factors are actually protective against early appearance and manifestation of neurodegenerative disease, along with studies including specific statistical regression analysis of clinical and sociodemographic variables²⁰ (WAJMAN & BERTOLUCCI, 2010: 323-324).

²⁰ “A relação entre demência, mais especificamente, a de Alzheimer, e educação tem sido investigada desde a última década, com resultados amplamente concordantes. Em consonância com estudos anteriores, os resultados desta investigação mostraram que um baixo nível educacional e atividades que exigem menor esforço cognitivo são um fator significativo para alta incidência e uma manifestação precoce da doença. Em contrapartida, a combinação de acumulação de experiência educacional e o uso de habilidades cognitivamente

3. Histórico Neurológico, Neuropsicológico e Neurolinguístico de AJ

O histórico que apresentamos neste momento é fundamentado tanto no trabalho de Canoas-Andrade (2009)²¹, importante referência para as reflexões realizadas nesta dissertação, quanto na pesquisa desenvolvida por nós, ao longo dos últimos anos (2010-2012). Procuramos apresentar, de maneira resumida, as questões relativas à *linguagem oral* de AJ, referentes ao período até 2009, lembrando que a autora não se ocupou de sua produção escrita.

Canoas-Andrade elege o quadro de AJ como um caso que dá visibilidade à influência *epigenética* para a *neuroplasticidade cerebral*, pois apesar de todos os episódios neurológicos ocorridos com o sujeito – como veremos adiante – AJ continua resistindo como *sujeito de linguagem*, como afirma a autora no trecho abaixo:

O caso de AJ surpreende não apenas por ele ter lesão na área de Broca e não apresentar *afasia de Broca* característica, mas também por apresentar uma afasia fluente, com características de lesão posterior. O que mais surpreende é observar como ele ainda se mantém como sujeito social e da linguagem, apesar de todos os episódios neurológicos ocorridos num período de aproximadamente dez anos (CANOAS-ANDRADE, 2009:42).

A partir das análises linguísticas de *produções orais* de AJ, geralmente de narrativas, a autora buscou contrapor os dados de episódios dialógicos aos obtidos nas avaliações metalinguísticas²², principalmente com relação aos *sintomas* e correlações entre

mais complexas podem fortalecer a reserva cognitiva e preservar cognição e funcionalidade (...). Há indícios de que a necessidade intelectual precoce, necessária para a educação formal e, posteriormente, para a ocupação profissional, podem ser cruciais para a formação dos recursos cognitivos ao longo do tempo e tais recursos podem persistir mesmo depois do início da demência (...). Apesar do aumento de evidências favorecendo esta hipótese, nem todos os indivíduos com menor nível educacional ou aqueles em que trabalham em atividades que exigem menos cognitivamente terão uma morte precoce, o que indica que a sobrevivência pode estar relacionada a outros fatores além da reserva cognitiva (...). Entretanto, os autores notam que mais dados são necessários para estabelecer quais fatores podem realmente proteger contra o surgimento e manifestação precoce de doenças neurodegenerativas, assim como estudos que incluam análises de regressão estatística específica das variáveis clínicas e sociodemográficas.” (Tradução nossa).

²¹ CANOAS-ANDRADE, R. (2009): *Questões neuropsicológicas e neurolinguísticas de uma afasia fluente/progessiva: inferências a partir de um estudo de caso para a clínica fonoaudiológica*. Dissertação (mestrado) – IEL/UNICAMP. Campinas, SP. Orientadora: Profa Dra Rosana do Carmo Novaes-Pinto.

²² Canoas-Andrade acompanhou a realização dos seguintes testes pelo então doutorando, MB, do programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP: Mini-Exame do Estado Mental (MEEM), Teste de Nomeação de Boston (TNB), teste para orientação espacial do Luria’s Neuropsychological

as áreas lesadas e os sinais linguísticos. Para tanto, fez um levantamento do histórico do caso considerando laudos e imagens de tomografias realizadas entre 1997 e 2008, anotações feitas por ela durante a realização dos testes neuropsicológicos e por meio dos relatos da esposa de AJ (TR).

3.1. O sujeito AJ

O sujeito desta pesquisa – AJ – é do sexo masculino, nasceu em abril de 1935, é brasileiro, casado, pai de quatro filhos, economista. AJ ocupou, em sua carreira, importantes cargos na gestão pública, sendo responsável por orçamentos de importantes órgãos e instituições entre os anos de 1969 e 1991 (CANOAS-ANDRADE, 2009). Após sua aposentadoria, em 1991, fundou um jornal semanal, *Folha de Campinas*, com distribuição gratuita, produzido em casa com a ajuda de sua família. Além da responsabilidade pelo editorial, AJ fazia comentários esportivos e escrevia uma coluna sobre economia. O sujeito dessa pesquisa frequenta as sessões de acompanhamento individuais e as sessões coletivas do Grupo III do CCA desde agosto de 2006.

3.2. Dados do histórico e análises da produção oral entre 1997 e 2009

Em 1997 foi diagnosticado o primeiro AVC hemorrágico em região posterior occipital esquerda, que teve como consequência a perda temporária da visão direita e a perda permanente da visão periférica. Em 1998, um aneurisma foi detectado na região temporal direita e em setembro do mesmo ano foram diagnosticados pequenos AVCs lacunares em região frontal esquerda e região fronto-têmporo-parietal direita, antes mesmo da cirurgia para a clipagem do aneurisma. Como seqüela, há relato (de sua esposa, TR) de perda da sensibilidade olfativa e de notável desinteresse pelo jornal e pelas atividades a ele relacionadas. Segundo TR, não foi observada qualquer seqüela cognitiva ou linguística, fato

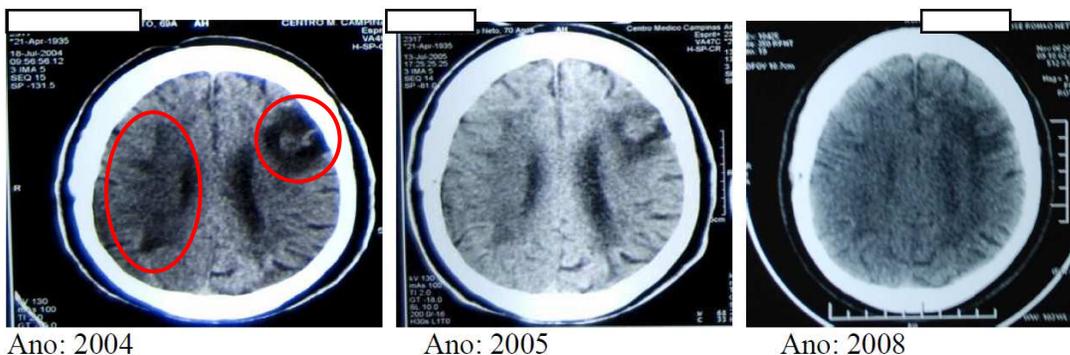
Investigation (LNI), Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal (Rey) e Teste de Reconhecimento de Faces (Famous Faces Recognition Test), adaptado por Novaes-Pinto (2007).

questionado por Canoas-Andrade²³ que acredita que o desinteresse pelo jornal fosse um sinal evidente de alterações pragmáticas, considerando-se a importância que AJ lhe atribuía naquela época.

Em 2003, AJ sofreu AVC isquêmico (em local distinto daquele da clipagem), com perda temporária da fala. Em 2004, apresentou quadro convulsivo que resultou no diagnóstico de afasia temporária não fluente, com a produção de enunciados ora automatizados, ora ininteligíveis. Nessa época, a esposa de AJ relatou também dificuldades relacionadas à compreensão. Segundo TR, AJ não conseguia mais se “expressar” e tinha dificuldades para compreender: “*é como se as palavras não fizessem mais sentido*” (SIC, relato de TR, em CANOAS-ANDRADE, 2009: 36). Em 2005, em decorrência do acompanhamento neurológico, uma tomografia foi realizada, revelando a presença de alargamento de sulcos e fissuras cerebrais, além de sinais de atrofia córtico-subcortical.

Considerando, assim, a gravidade do quadro de AJ, julgamos interessante, neste momento, retomar algumas imagens apresentadas no trabalho de Canoas-Andrade (2009) para visualizarmos a progressão do quadro. Selecionamos duas séries que evidenciam a lesão bilateral (figura 10 da autora) e o alargamento dos sulcos e fissuras cerebrais que indicam o processo degenerativo progressivo (figura 11 da autora).

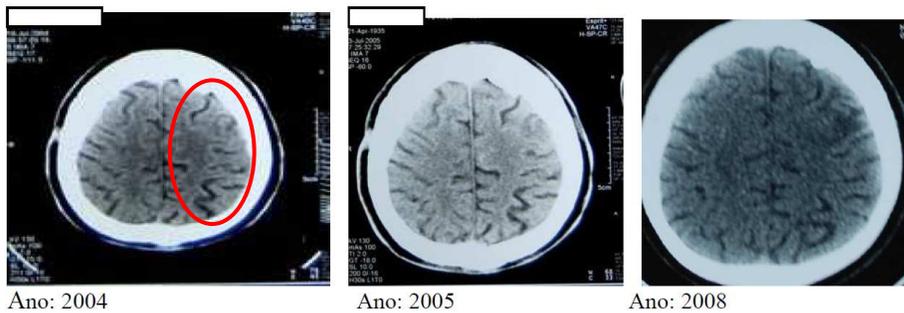
Figura 1: Sequência cronológica das neuroimagens, nas quais se observa lesão bilateral.



Fonte: CANOAS-ANDRADE (2009: 40, figura 10)

²³ A autora, para fundamentar essa hipótese, baseia-se em Fonseca, Ferreira & Liedtke (2006), que afirma que as regiões temporal e parietal direitas, apesar de suas especialidades, participam conjuntamente na realização de funções cognitivas mais complexas, podendo levar, quando comprometidas, a alterações pragmáticas (FONSECA et al. 2006 *apud* CANOAS-ANDRADE, 2009). Essa hipótese é explicada pela noção de solidariedade entre as áreas, tanto na organização e execução das funções complexas, como no rearranjo neurofuncional das funções comprometidas (SFC *cf.* LURIA, 1991), como apresentado nos itens anteriores deste capítulo.

Figura 2: Sequência cronológica das neuroimagens, nas quais se observa alargamentos dos sulcos e fissuras cerebrais.



Fonte: CANOAS-ANDRADE (2009: 40, figura 11).

A partir dos dados neurológicos e neurolinguísticos, Canoas-Andrade (2009) discute o tipo de afasia de AJ, caracterizando-a como *fluente*²⁴ e *progressiva*, que, hoje, considerarmos como *afasia progressiva*, não mais *fluente*.

Nas afasias ditas *fluente*s, as características mais relevantes são: a dificuldade para encontrar palavras, a recorrência de pausas e hesitações, a inexistência de grandes dificuldades articulatórias e o fluxo contínuo do discurso, além da presença de parafasias²⁵ que podem evoluir para jargonafasias²⁶. A análise dos dados de produção oral de AJ, realizada por Canoas-Andrade, mostra que há um fluxo discursivo contínuo, apesar da produção de parafasias, circunlóquios, digressões, dificuldades de compreensão, além da presença de anosognosia²⁷, revelada pela ausência de auto-correção em muitas de suas produções.

Além de considerar a afasia de AJ como *fluente*, a autora a considera, também, *progressiva* principalmente devido ao agravamento contínuo de aspectos cognitivos e,

²⁴ É interessante pontuar que, ao longo do trabalho de Canoas-Andrade, a discussão sobre fluência/não-fluência é retomada de maneira a evidenciar como as dicotomias presentes nos trabalhos mais tradicionais acabam por restringir as possibilidades de investigação e compreensão do fenômeno estudado, uma vez que o colocam em posições estanques. A autora retoma Scarpa (1995) que afirma que o conceito de fluência é abstrato, pois o que é muitas vezes considerado na literatura como não fluente faz parte do próprio funcionamento linguístico.

²⁵ *Parafasia* é o fenômeno relativo à substituição de um som por outro (neste caso, fonológica ou literal) ou de uma palavra por outra (semântica ou lexical).

²⁶ Na literatura tradicional, a *jargonafasia* está relacionada à produção de neologismos e à anosognosia. Para uma discussão mais aprofundada sobre essa categoria clínica, sugerimos a leitura de Morato & Novaes-Pinto (1998); Novaes-Pinto (1999) e Novaes-Pinto & Santana (2009).

²⁷ *Anosognosia* pode ser definida como a falta de “consciência/conhecimento” a acerca da própria dificuldade. É mais recorrente nas afasias posteriores, mas também pode estar associada às lesões frontais.

consequentemente linguísticos²⁸, o que reflete a dificuldade de se classificar o caso em categorias clínicas estanques (CANOAS-ANDRADE, 2009), reforçando nossa decisão, nesta dissertação, de reavaliar o caso e considerá-lo como *afasia progressiva*.

Sintetizando os principais sinais de comprometimentos cognitivos apresentados por AJ e descritos pela autora, destacamos: (i) dificuldades de atenção e de memória e dificuldade na solução de problemas lógico-matemáticos. Nota-se, nos resultados dos testes neuropsicológicos e ao longo da análise dos dados, que além de dar respostas muitas vezes *irrefletidas*, AJ constantemente desistia de resolver problemas. Nesses momentos, quando não conseguia falar ou encontrar a palavra que desejava, dizia *depois fala*²⁹; (ii) lentidão para executar comandos variados solicitados verbalmente, observada nos testes (principalmente no Teste de Nomeação de Boston); (iii) dificuldades de orientação espacial e temporal e agnosia visual parcial, observadas nos testes, nas interações e nos relatos de TR.

Quanto aos aspectos linguísticos mais observados, Canoas-Andrade destaca: (i) a dificuldade para selecionar palavras; (ii) a produção de parafasias fonético-fonológicas ou semântico-lexicais; (iii) ausência de auto-correção; e (iv) alterações pragmáticas e discursivas, já que AJ não respeita os turnos conversacionais de seus interlocutores e frequentemente muda de tópico discursivo sem sinalizar para seu interlocutor. Apesar disso, ele apresenta soluções pragmáticas bem-sucedidas para manter-se na interação, como quando diz que não sabe o nome de algo ou que mais tarde vai se lembrar, por não dispor de tempo suficiente para buscar as palavras desejadas³⁰; caso contrário, perderia o “fio da meada”, como afirma a autora.

²⁸ O agravamento dos aspectos linguístico-cognitivos, somado aos achados de neuroimagens (que mostram um alargamento de sulcos e fissuras cerebrais e sinais de atrofia córtico-subcortical), indica um processo neurodegenerativo ou demencial.

²⁹ A autora questiona se essa não seria uma estratégia de AJ para ocultar suas dificuldades, o que consta na literatura como sinal frequente nos quadros iniciais de demências. Com relação às respostas do sujeito, a autora afirma que “o tipo de resposta dada por AJ aos problemas apresentados no teste é “irrefletida” e pode ser explicada pelo enfraquecimento do papel regulador da linguagem, neste caso para a solução dos problemas, assim como acontece com crianças, no processo de aquisição de linguagem. Quando perguntadas se querem, por exemplo, *sorvete ou chocolate*, elas respondem “chocolate” e quando a pergunta é se querem *chocolate ou sorvete*, respondem “sorvete”, num processo de especularidade com a fala do interlocutor” (CANOAS-ANDRADE, 2009:53).

³⁰ Vale a pena ressaltar que o tempo dado ao sujeito, para (re)organizar a linguagem, nos processos dialógicos, não é observado nas baterias de testes, uma vez que nosso objetivo não é o de quantificar, mas de caracterizar (ou seja, qualificar) as dificuldades impostas pelo quadro neurológico.

É importante finalizar este tópico salientando que, apesar de todos esses sinais, AJ ainda constitui-se como *sujeito* por estar imerso em situações dialógicas nas quais a significação é construída conjuntamente, numa ação solidária entre os “parceiros da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003). Nas palavras de Canoas-Andrade (2009: 121): “o fato de AJ sobreviver a todos os episódios neurológicos dos quais foi vítima nos mostra a presença do sujeito na doença. O fato de continuar sendo sujeito, apesar dos impactos e das lesões em sua vida, nos mostra a força das interações sociais e dialógicas”.

Consideramos importante, neste momento, retomarmos um dado analisado³¹ por Canoas-Andrade (2009: 85-86), bem como algumas de suas discussões, como forma de caracterizarmos a *produção oral* de AJ, e também para compará-la à sua produção oral atual, que será descrita mais adiante.

Sigla	Trecho 1	Obs:
Tópico discursivo: Zeferino Vaz		
Ea	o senhor sabe o que é isso que a gente trouxe? é sobre a história da Unicamp... o senhor fala tanto destas coisas...	1.
AJ	Zeferino Vaz... vou dizer uma coisa pra vocês... eu acho que... a::: a Unicamp deveu-se muito ao Zeferino Vaz... ao Zeferino Vaz... que::: ele mexeu nesta nessa Unicamp de tudo quanto é jeito pra trazer... é::: é::: instituto pra: pra cá... ele trouxe qui... eu vô dizer... na verdade na verdade o::: Zeferino Vaz... trouxe pra cá v... ou dizer... (EI ³²) sem preocupação... trouxe o::: e::: ssse e:: sse reitor... esse candidato a reitor que ... era... era... o::: POXA VIDA... eu... eu conheço bem o nome dele mas agora me esqueci... veio o veio o::: o acadêmico... que... era ... o::: Zeferino v::: o::: esse ban esse bandido ai... que... era era o::: a:a: era bacan... bacana (EI) do Vaz... ele trouxe... esse que... foi candidato a reitor aqui... e ::: que não deu certo pra ele porque... ele não deu certo... era um monte de... de gente que entra no negócio....	2.

³¹ O dado que apresentamos refere-se a um trecho do **Episódio 1, datado de 2008**, que foi dividido pela autora em trechos, apenas com objetivos didáticos. Trazemos como exemplo apenas o *trecho 1*.

³² Adotamos para a transcrição a sigla *EI* para “enunciado ininteligível” uma vez que não é possível indicar elementos lexicais, por exemplo. Ressaltamos que não transcrevemos foneticamente esses enunciados considerando os objetivos desta dissertação.

Ea	o senhor lembra o nome dele?	3.
AJ	e... ele ficou... ele ficou na historia da... da da Zeferino Vaz e como o pedigree e quem lutou pela historia ... ele entrou... eu vou lembrar o nome dele... porque eu vou lembrar ainda e::::e ele trazia pra ca... muita... muita gente que ele trouxe do (EI) ... reitor... o reitor... quando::ele pegava gente assim... esquecida da::da... na unicamp... ele trazia gente de valor... gente de valor... então v::Zeferin... ele tinha ele tinha... ele tinha uma voz... uma voz que falava bem... do pessoal que ele trouxe pra cá... então ele trouxe pra... pra cá... tsss... ele trouxe o::: o Zef...EU VOU LEMBRAR ESSE NOMES... dá uma raiva... que eu sei o nome dele...	4.

A autora afirma que a primeira impressão que temos ao entrar em contato com a transcrição desse diálogo é de que AJ apresenta um discurso extremamente desorganizado, repetitivo, com circunlóquios e digressões. Entretanto, quando analisamos mais detalhadamente seus enunciados, percebemos que ele procura manter-se no tópico discursivo, mas se atém ao que considera mais relevante, criando, portanto, sub-tópicos. A análise do episódio 1 de Canoas-Andrade nos mostra que AJ não abandonou o tópico proposto (uma narrativa sobre a Unicamp), mas se ateve a um sub-tópico específico, por ele determinado: Zeferino Vaz³³.

Canoas-Andrade afirma que o maior problema, além das repetições e pausas e da inserção de parentéticas³⁴, como vemos no trecho selecionado, é a dificuldade de AJ em dar *acabamentos*³⁵ (cf. BAKHTIN, 2003) aos enunciados de seu interlocutor. No discurso desse sujeito, a inserção de marcadores discursivos ou operadores argumentativos não ocorre com a frequência dos discursos considerados “normais”. Essa *frequência de ocorrência*, considerada por Canguilhem (1995) como “média típica” nos ajuda a

³³ A autora nos mostra, a partir da análise do **Episódio 1**, que AJ transita entre oito diferentes sub-tópicos. Aqui, apresentamos apenas o primeiro deles, para exemplificar algumas de suas dificuldades. Os diferentes sub-tópicos são: (i) quem era Zeferino Vaz; (ii) o quê Zeferino Vaz trouxe para a Unicamp; (iii) sobre o professor Ubiratan; (iv) como era Zeferino Vaz; (v) o empreendedorismo de Zeferino Vaz; (vi) sobre o logotipo da Unicamp; (vii) sobre as faculdades da Unicamp; e (viii) sobre a “idade” da Unicamp. (CANOAS-ANDRADE, 2009: 103).

³⁴ Parentéticas são estruturas geralmente explicativas a respeito de algum fato ou objeto referido no enunciado anterior e que, no caso de AJ, são extremamente longas o que o leva, às vezes, a perder-se.

³⁵ A noção de acabamento, bem como outras categorias bakhtinianas serão apresentadas no Capítulo 2, uma vez que serão mobilizadas em nossas análises.

compreender as fronteiras entre o normal e o patológico com relação a um determinado fenômeno.

Além disso, como AJ passa a destacar detalhes, não ligados diretamente ao tópico proposto, a clareza de seus enunciados é comprometida, uma vez que o interlocutor não consegue acompanhar sua narrativa. A autora recorre aos conceitos postulados por Grice (1975) para tentar compreender as dificuldades desse sujeito e de seus interlocutores ao longo do processo dialógico. Assim, de acordo com seus postulados, AJ infringiria as *máximas da quantidade, qualidade, relevância e modo*, determinando um efeito no *Princípio da Cooperação* (GRICE, 1982), o que garante, segundo o autor, que a interlocução aconteça de maneira adequada na interação verbal, como vemos nas palavras da autora:

As infrações pragmáticas, nos termos de Grice, levam inevitavelmente à falta de cooperação na interação dialógica, principalmente por parte de seus interlocutores. Nas sessões do CCA, por exemplo, é frequente que os outros sujeitos afásicos comecem interações paralelas enquanto AJ fala. Por sua vez, AJ chega muitas vezes a dormir quando os outros sujeitos do grupo desenvolvem outras atividades, como assistir e comentar filmes ou um jogo, quando fazem leitura do jornal para comentar, enquanto falam sobre o que fizeram durante a semana, etc (CANOAS-ANDRADE, 2009:104).

A produção oral de AJ até meados de 2009 consiste em movimentos de distanciamento e de aproximação com relação ao tópico principal, com enunciados entrecortados por hesitações, pausas e prolongamentos de vogais. Canoas-Andrade afirma que se trata de uma estratégia essencial para que o sujeito consiga alcançar seu *intuito discursivo*³⁶, principalmente quando pode contar com os acabamentos dados por seus interlocutores, garantindo a *qualidade da interação*. Nesse sentido, um dos pontos importantes da pesquisa realizada pela autora diz respeito ao impacto do trabalho desenvolvido no âmbito da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e ao papel do *interlocutor qualificado*³⁷ para uma melhor avaliação de linguagem e conduta

³⁶ Outro conceito bakhtiniano, também referido como *querer-dizer*, que será melhor explicitado no próximo capítulo.

³⁷ Baseando-se na definição proposta por Beilke (2010), Canoas-Andrade explicita que o *interlocutor qualificado* não é necessariamente aquele que conhece o funcionamento da língua (um linguista ou fononaudiólogo), mas aquele que é capaz de interferir, durante os processos interativos, na produção do

terapêutica. A autora, inspirada pelos trabalhos da área (COUDRY, 1986/1988; NOVAES-PINTO, 1992, 1999, dentre outros) procura demonstrar como os estudos longitudinais de casos podem contribuir com formulações teóricas ao “colocar em cheque as classificações estanques feitas por instrumentos de avaliação metalinguística (...) que congelam as dificuldades dos sujeitos em um momento artificial, da aplicação dos testes, e que impedem que se observe a linguagem e demais processos cognitivos em funcionamento” (CANOAS-ANDRADE, 2009: 12).

3.3. Dados recentes relativos ao quadro neurológico e neuropsicológico de AJ

Como voltaremos às questões de linguagem de AJ no Capítulo 3, nos restringiremos a apresentar, neste tópico, questões relativas aos aspectos neurológicos e neuropsicológicos.

Considerando-se os dados apresentados por Canoas-Andrade (2009), acreditamos que seja importante relatar as características do quadro de AJ que justificam sua afasia, no momento, como *não-fluente e progressiva*, já que as características mais marcantes de uma *afasia fluente* não são mais encontradas nas produções orais e escritas de AJ. Ao contrário do que foi observado à época do trabalho da autora, atualmente o sujeito apresenta grande dificuldade para encontrar palavras, com recorrência ainda maior de pausas e hesitações, dificuldades articulatórias severas e a inexistência de um fluxo contínuo do discurso. A análise dos dados nos mostra que AJ depende cada vez mais de seu interlocutor para alcançar seu querer-dizer (*cf.* BAKHTIN), apropriando-se da fala do *outro*³⁸ para constituir seu discurso. Observamos, ainda, a produção de estereotípias, acompanhadas de dificuldades de compreensão, de anosognosia e da ausência de auto-correção em muitas circunstâncias.

Além das características mais marcantes de uma afasia fluente não estarem presentes no quadro de AJ, nos chama a atenção, especialmente, o agravamento de aspectos cognitivos, que indicam um processo demencial, como dito anteriormente. Vale a pena

sentido, de forma a auxiliar o sujeito com alteração de linguagem a alcançar seu *intuito discursivo* (*cf.* BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, tanto um profissional da área da saúde quanto um familiar ou acompanhante podem assumir adequadamente esse papel.

³⁸ Retomaremos a relação entre eu e o outro/pesquisador e pesquisado nas Considerações Finais dissertação.

ressaltar o fato de que não constam, nos protocolos médicos de AJ³⁹, neuroimagens e outros exames neurológicos que tenham sido realizados depois de 2009 – o que é condizente com o que TR afirma –, mas há registros de acompanhamento clínico ao longo do período que investigamos. Inferimos, entretanto, que seu quadro atual se deva ao agravamento das lesões difusas, o que pôde ser corroborado pela avaliação neuropsicológica por nós solicitada, realizada em 16 de maio de 2012, que será mais adiante descrita.

A seguir, destacamos os principais sinais apontados no relatório da neuropsicóloga, que indicam seus comprometimentos cognitivos: (i) dificuldades de atenção, memória e dificuldade na solução de problemas lógico-matemáticos; (ii) lentidão ainda maior para executar comandos variados solicitados verbalmente, percebida tanto no último exame neuropsicológico, quanto nos processos dialógicos; (iii) dificuldades de orientação espacial e temporal e agnosia visual parcial, observadas na última avaliação, nas interações e, sobretudo, nas sessões em grupo do CCA.

Com relação ao item (i), acima mencionado, é notável a maior frequência com que AJ, atualmente, desiste de resolver problemas ou apresenta respostas *irrefletidas* ou com estereotípias, diferente do que fazia anteriormente, como nos mostram os dados de Canoas-Andrade. Nesse sentido, nos chama atenção, inclusive, o fato de não utilizar mais o enunciado “*depois fala*”, considerado uma saída pragmática bem-sucedida, para manter-se no discurso. Ao invés disso, produz as estereotípias – /hoi hoi hoi/; /hai hai hai/ – muitas vezes em tons excessivamente elevados, a ponto de ser necessário pedir para que não fale tão alto. É interessante notar, ainda, como esse enunciado surge, como observamos na análise dos dados e na avaliação neuropsicológica, nos momentos em que AJ está lidando com atividades mais complexas, seja no desenvolvimento de uma atividade como a resolução de um problema, ou ao buscar uma letra do alfabeto para completar uma palavra de uma música, ou ainda para escrever um pequeno texto, como veremos mais detalhadamente na análise dos dados no Capítulo 3.

Com relação ao item (ii), Canoas-Andrade afirma que o *delay* comprometia os processos dialógicos, pois AJ não tinha tempo suficiente, durante a interação, para buscar

³⁹ Por sugestão da banca de qualificação, consultei o protocolo médico referente ao período de 2009 a 2012 e solicitei uma avaliação neuropsicológica que foi realizada pela mestrandia Tátilla Martins Lopes, orientanda do Dr. Benito Damasceno do departamento de Neurologia da FCM/UNICAMP.

as palavras. Atualmente, observamos que essa lentidão o deixa à deriva muito mais rapidamente. Não se trata, portanto, somente de uma dificuldade de encontrar palavras para manter o fluxo discursivo, mas de uma dificuldade de estar presente na interação, o que aumenta a importância do “parceiro da comunicação” (cf. BAKHTIN) para a constituição e manutenção do diálogo.

Quanto às dificuldades de orientação espacial e temporal (iii), além da agnosia visual parcial, ressaltamos que AJ muitas vezes parece estar “perdido” e não estar acompanhando as discussões realizadas no grupo, uma vez que nesse tipo de interação não há um interlocutor preocupado em inseri-lo nos diálogos, mantendo sua atenção, como se faz necessário cada vez mais, e como é feito sempre nas sessões individuais – momentos em que o efeito do trabalho tem mais visibilidade, como veremos na análise dos dados apresentados no Capítulo 3.

Neste momento, consideramos importante trazer uma breve reflexão sobre a avaliação neuropsicológica realizada no início deste ano (2012), como dito anteriormente, e que se baseia nas anotações feitas durante a sessão.

Chamamos atenção, inicialmente, para a relação entre AJ e a situação de avaliação. O sujeito responde adequadamente às primeiras perguntas feitas pela neuropsicóloga, que se orientava pelo MEEM (Mini Exame do Estado Mental)⁴⁰: afirma estar em um hospital, em uma “saleta” e que esta se designa para “consulta”. Em outras palavras, ele se posiciona como esperado numa situação comunicativa de consulta médica, respondendo ao que lhe é solicitado e se mantendo *presente* na interação, sugerindo que sabe o motivo da avaliação. Essa atitude de AJ era inesperada de nossa parte, já que muitas vezes parece estar “perdido” espacial e temporalmente.

Contudo, percebemos que à medida que as perguntas ganham complexidade, AJ passa a ter mais dificuldade para interagir e posicionar-se adequadamente, chegando a produzir enunciados estereotipados e ritmados como /ai...ai...ai/, /hoi...hoi...hoi/, /HAI...HAIHAIHAI/ em tom muitas vezes elevado. Isso ficou muito evidente quando foi solicitado a realizar atividades com cálculos matemáticos (por exemplo, subtrair de sete em sete unidades a partir de cem: “100-07 = 93; 93-7=86, etc”), ou escrever uma frase com

⁴⁰ O Mini Exame do Estado Mental (MEEM), elaborado por Folstein, Folstein & Mchugh (1975) é mundialmente utilizado para o diagnóstico de demência. Apresentamos, nos Anexos, uma tabela com as funções avaliadas e a pontuação (BEILKE, 2010).

“começo, meio e fim e que tenha sentido”⁴¹, fazer cópia de um desenho, soletrar por exemplo, a palavra “mundo”⁴² de trás para frente, e fazer um desenho do relógio⁴³.

Com relação a perguntas mais pessoais, por exemplo, sua idade, escolaridade e cidade de nascimento, AJ ora se mantém em silêncio e gesticula com os ombros indicando não saber o que dizer, ora se apropria do discurso da avaliadora para manter a interação, ou ainda fornece informações equivocadas (afirma ter 68 anos e ser natural do estado de São Paulo, quando de fato tem 77 anos e nasceu em Minas Gerais).

A entrevista é longa, dura cerca de uma hora e meia, e podemos ver como AJ vai se cansando, esfregando os olhos e bocejando – comportamento bastante comum como mostramos anteriormente. Contudo, em outros momentos, observamos a *presença* da subjetividade em AJ, como quando é solicitado a “pegar o papel com a mão direita, dobrar e por no chão”. Ele não age prontamente, mas pergunta “é pra dobrar no meio?” e acrescenta “nossa senhora!”⁴⁴ à resposta afirmativa da avaliadora. Notamos que a folha que ela deu para AJ continha uma tabela com três colunas, o que pode ter complicado a compreensão do que ele tinha que fazer. AJ dobrou a folha em três partes, exatamente nas divisões da tabela, e não no meio como era solicitado, e ainda não concluiu a atividade, ou seja, não colocou a folha no chão⁴⁵.

Outra tarefa pedia que AJ respondesse ao comando escrito “feche os olhos” com uma ação e não com a leitura em voz alta, mas AJ lê e não fecha os olhos, o que é para o teste um indício de que ele não é capaz de interpretar e executar um comando complexo.

⁴¹ Chamamos atenção para o pedido que a neuropsicóloga faz. Normalmente, pede-se apenas para que o sujeito em avaliação “escreva uma frase”. Nesse caso, a avaliadora “explicou” o que gostaria que ele escrevesse, criando uma situação de maior interação entre ela e o sujeito. Contudo, não podemos deixar de notar o caráter *artificial* de tal atividade, uma vez que não há uma motivação que possa caracterizar um uso *efetivo* da língua. Em outras palavras, não há motivos para que AJ de fato escreva algo.

⁴² AJ inicia a atividade, sendo capaz de identificar a última letra “o”, mas não consegue concluir a tarefa. É interessante notar, como veremos no Capítulo 3, que AJ se sai melhor nesse tipo de atividade com jogos de linguagem, como quando faz palavras-cruzadas nas sessões individuais, quando há motivação, já que a atividade é lúdica e dialógica.

⁴³ AJ apresenta bastante dificuldade para desenhar um relógio: ele desenha apenas um círculo e começa a cantar em voz alta. A avaliadora nota seu cansaço, pois a avaliação já passa de uma hora, e então pergunta “não quer fazer? tá cansado?” ao que AJ responde negativamente com a cabeça e diz “não quer fazer... não... cansado”. Mas a avaliadora insiste na tarefa, ao que o sujeito responde “relógio... faz...com a ajuda dela...ai número... nossa senhora...poxa vida hein.../haihaiHAI”.

⁴⁴ Vale a pena notar que “nossa senhor” é repetido por ele nos momentos em que considera o enunciado do outro de certa maneira estranho, engraçado ou difícil de entender e até quando não concorda, como poderemos ver no Capítulo 3 ao descrevermos as sessões individuais.

⁴⁵ Um comentário que não podemos deixar de fazer é que a solicitação feita é mais estranha do ponto de vista pragmático e cultural do que o fato de ele não ter concluído a tarefa.

De maneira semelhante, AJ tem grande dificuldade em outra tarefa que também tem como objetivo avaliar a atenção e execução de comandos complexos. Trata-se de uma atividade em que se solicita ao sujeito que leia o nome de uma cor escrito em um cartão de cor diferente, por exemplo: a palavra “azul” escrita em um cartão laranja, o que demanda um alto grau de atenção, pois é necessário se ater a um tipo de informação e descartar as demais.

Esses exemplos foram trazidos para esta discussão com objetivo de mostrar que as tarefas artificiais dos testes até servem para colocar em evidências dificuldades linguístico-cognitivas dos sujeitos. Entretanto, assim como Canoas-Andrade (2009) já havia afirmado, defendemos que as análises qualitativas microgenéticas de episódios dialógicos são lugares privilegiados de avaliação, uma vez que também dão visibilidade à relação entre a linguagem e as outras funções cognitivas, como atenção e memória, com uma vantagem: de se tratar da linguagem em *funcionamento*.

4. Na contramão dos declínios cognitivos: a força das práticas sociais com a linguagem

Após termos apresentado os principais aspectos relativos ao funcionamento linguístico-cognitivo de AJ – embora ainda enfatizando a produção oral –, consideramos relevante discutir, neste momento, retomando os trabalhos de Luria (1981), como os eventos neurológicos impactaram esse funcionamento e como as práticas sociais de linguagem – tanto no trabalho realizado no CCA como com os interlocutores de uma família também singular – atuaram na contramão do chamado “declínio-cognitivo”.

Para esclarecer esses efeitos, em termos neuropsicológicos, relacionamos algumas das funções, descritas nos itens anteriores, de cada região cerebral (*cf.* LURIA, 1991) aos problemas apresentados por AJ, novamente tomando por base o estudo de Canoas-Andrade (2009), mas também complementando com nossos dados e observações.

Considerando o funcionamento do *Bloco I*, cujo trabalho é o de regular o tona cortical, a vigília e a seleção de estímulos – necessários para toda a atividade do cérebro – observamos que algumas dificuldades de AJ, especialmente com relação à *atenção* para compreender e acompanhar conversas (cotidianas ou não), são explicadas, pelo menos em parte, por esse comprometimento em áreas especializadas do lobo frontal, o que foi

evidenciado pelas imagens neurológicas (ver figura 1). Um sinal disso é que AJ frequentemente cochila quando não está interagindo, seja nas sessões em grupo ou individuais, como já apontava Canoas-Andrade. Na tentativa de se manter acordado, esfrega os olhos ou direciona seu olhar para os outros, o que depende muito do tema que está sendo discutido nas sessões individuais ou em grupo.

Outro aspecto que nos chama atenção está relacionado ao funcionamento do *Bloco II*, responsável, como dissemos anteriormente, pela recepção, síntese e registro de informações do ambiente. Segundo Canoas-Andrade (2009), além da agnosia visual parcial⁴⁶, e dificuldade com o tempo e espaço, também constatada na avaliação neuropsicológica. AJ passou a ter dificuldades de reconhecer lugares que costumava frequentar, perdendo-se dentro de casa, no quarteirão onde sempre morou e mesmo no CCA. Ao final da sessão do grupo, por exemplo, AJ se dirige à saída do prédio, apesar de há muitos anos sua sessão individual ser imediatamente após a sessão em grupo. Percebemos que para que AJ não se disperse, é necessário que ele seja sempre o foco da interação. Na sessão do dia 11 de outubro de 2011, por exemplo, enquanto arrumávamos a sala e nos preparávamos para o atendimento individual, uma das investigadoras entregou a ele o jogo que usaríamos naquela sessão e pediu que me esperasse. Ele entendeu o que deveria fazer e seguiu para a sala onde sempre fazemos nosso acompanhamento individual, mesmo não tendo sido diretamente solicitado a fazer isso.

É necessário pontuar, contudo, que não acreditamos que as dificuldades espaciais e temporais de AJ tenham diminuído; pelo contrário, muitas vezes notamos que estão cada vez mais recorrentes, como veremos nos dados analisados no Capítulo 3. Portanto, a oscilação de seu quadro parece depender, fundamentalmente, da qualidade da interação desenvolvida com AJ. Em outras palavras, além de influenciar diretamente seu estado de atenção, a interação fundada em práticas sociais efetivas com a linguagem possibilita ao sujeito reorganizar-se temporal e espacialmente. Em outras palavras, essas práticas são ainda mais determinantes nesses processos de reorganização e manutenção da atenção e das possibilidades de desenvolvimento do trabalho.

⁴⁶ A agnosia visual, que consiste na dificuldade de reconhecimento visual de objetos, é decorrente do primeiro episódio neurológico de AJ em região occipital esquerda.

Por fim, outro aspecto também importante diz respeito às notáveis mudanças de personalidade de AJ após o comprometimento das regiões frontais, bilateralmente, que podem ser decorrentes do funcionamento alterado do *Bloco III*, responsável pela programação, regulação e verificação das atividades realizadas.

Segundo Canoas-Andrade (2009), com base nos relatos de TR, AJ deixou de apresentar um “temperamento forte” depois dos episódios neurológicos (clipagem do aneurisma e AVC), passando a ser mais bem humorado, sorrindo com mais frequência e tornando-se mais emotivo. Atualmente, em algumas sessões, AJ chegou a ficar com os olhos cheios de lágrimas quando questionado se estava bem ou se havia acontecido alguma coisa. Em outros momentos, quando estava mais quieto e respondendo todas as perguntas com “uhum”, por exemplo, ao ser questionado pelo motivo de sua quietude, percebia sua dificuldade para falar, para se explicar e punha-se a gesticular aparentando dor e sofrimento. Nesses momentos, AJ passa a repetir um enunciado estereotipado como /hoi... hoi... hoi/ e /hoihoihoihoihoi/ sempre com o mesmo ritmo.

Concordamos com Canoas-Andrade que, devido à complexidade das atividades que dependem do funcionamento específico e ao mesmo tempo solidário dos três blocos, qualquer tentativa de correlacionar diretamente os sinais (sintomas) às áreas lesadas seria redutora. O que apresentamos até o momento, portanto, são possíveis reflexões acerca dos sinais apresentados por AJ e descritos pela autora, além daqueles que observamos atualmente, na tentativa de compreender de maneira mais global esse caso.

Para concluir nossa reflexão sobre a força das práticas sociais com a linguagem no caso de AJ, consideramos importante ressaltar que embora se trate de um quadro bastante severo, como dito anteriormente, e a descrição do quadro nos leve a pensar apenas no comprometimento das funções cognitivas (ou seja, na *falta*). Em outras palavras, é necessário chamar a atenção para o trabalho desse sujeito com e na linguagem para driblar as dificuldades, cada vez maiores, impostas por seu quadro.

Dito ainda de outra maneira, o *olhar* focado para a lesão e os sintomas, como mais tradicionalmente se faz, ao silenciar o sujeito, nos coloca, de certa forma, apenas diante de um prognóstico “infeliz” em que não há espaço para que o sujeito encontre saídas para suas dificuldades e para observarmos o cérebro se (re)organizando. Por outro lado, o trabalho que desenvolvemos, e para o qual chamamos atenção, busca um *olhar* que destaque o

sujeito da doença e dê condições para que ele esteja na língua(gem), revertendo a mão única do “declínio”, já que observamos, ao longo da análise dos dados, que ocorre um processo de uma relativa “estabilização” do agravamento das funções cognitivas superiores, considerando-se o prognóstico de seu quadro.

No próximo capítulo, apresentaremos questões de natureza teórico-metodológicas que orientam o trabalho realizado no CCA e na neurolinguística enunciativo-discursiva.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há lugar onde a natureza exponha mais abertamente seus mistérios secretos do que no caso em que mostra vestígios de seu funcionamento fora do caminho trilhado.
William Harvey⁴⁷

1. Introdução

Como esta dissertação se insere no campo dos estudos neurolinguísticos, tendo as afasias como principal objeto de reflexão, julgamos relevante apresentar e discutir, neste momento, alguns dos princípios teórico-metodológicos que guiam o trabalho realizado com sujeitos que frequentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA). Consideramos que essa discussão propicia o amadurecimento científico necessário para contribuir de forma a consolidar os pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística.

Segundo Perroni (1996), é a metodologia unitária e consensual que determina a medida da maturidade de uma disciplina científica. Nesse sentido, áreas “híbridas”, como a Psicolinguística e Neurolinguística, ainda necessitam de reflexões de caráter teórico-metodológico, uma vez que a contradição faz parte, historicamente, da formação dessas áreas, pois cada uma das disciplinas que as compõem orienta-se por princípios próprios.

Tal reflexão justifica a opção pelo *estudo de caso*, uma vez que possibilita, como mostramos a seguir, reconstruir cada estágio do desenvolvimento do quadro de AJ, tanto no que se refere ao estudo das relações dinâmico-causais, que considera a gênese e o desenvolvimento desses processos (cf. VYGOTSKY, 1991), quanto à (re)organização linguístico-cognitiva, considerando a inter-relação entre cultura, história e o funcionamento das funções complexas superiores (cf. LURIA, 1981). Concordamos com Miceli (2001: 658), quando o autor afirma que:

⁴⁷ William Harvey (1578-1657) foi um importante médico britânico que descreveu, pela primeira vez, o sistema circulatório, mostrando os detalhes do bombeamento do sangue por todo o corpo.

much of the theoretical progress in the neurology and neuropsychology of aphasia results from the detailed study of individual aphasic subjects. Single-case studies have proved to be a powerful heuristic tool in cognitive neurology/neuropsychology, and with time they have provided an impressive body of evidence, demonstrating the complex architecture of the linguistic system⁴⁸.

Tal discussão é importante, sobretudo, porque o efeito das práticas sociais com a linguagem para AJ decorre dessa opção metodológica, sendo, portanto, determinante para o processo de investigação de um fenômeno e para o próprio desenvolvimento da teoria e da prática de acompanhamento de sujeitos com afasia.

Antes de adentrarmos, contudo, as questões que fundamentam nossa discussão, ressaltamos que um dos aspectos mais significativos com relação à Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva é que esta coloca no centro da teoria e práticas terapêuticas o *sujeito* enquanto atuante *com* e *sobre* a linguagem (COUDRY, 1986/1988; GERALDI, 1991)⁴⁹, privilegiando a natureza sócio-histórico-cultural da constituição do cérebro, da linguagem e dos próprios sujeitos, ao contrário de muitas teorias que tradicionalmente orientam as pesquisas no campo da saúde. Dito de outra maneira, nossa discussão concebe a linguagem como um fenômeno sócio-histórico, uma atividade humana tomada como lugar de interação e interlocução de sujeitos, indeterminada, incompleta e passível de (re)interpretação, em que tanto o sujeito quanto ela própria se constituem em um movimento dinâmico (FRANCHI, 1977; COUDRY, 1986/1988, GERALDI, 1990)⁵⁰.

⁴⁸ “Muito do progresso teórico na neurologia e neuropsicologia da afasia é resultado de estudos detalhados de sujeitos afásicos. Estudos de caso têm provado ser uma ferramenta heurística poderosa para a neurologia/neuropsicologia cognitiva e, com o tempo, forneceram um conjunto expressivo de evidências, demonstrando a complexa arquitetura do sistema linguístico” (tradução nossa).

⁴⁹ Consideramos importante retomar Geraldi (1991) para explicarmos, ainda que brevemente, a afirmação de que o trabalho dos sujeitos se faz *com* e *sobre* a linguagem. Geraldi, a partir da metáfora da interação verbal como jogo, afirma que como jogadores, os parceiros agem um sobre o outro a cada nova jogada. Nesse sentido, as operações discursivas, ações desse jogo, incidem sempre sobre o outro, modificando-os. Ou seja, somos modificados ao modificarmos a linguagem com que falamos para alcançarmos nossos objetivos na interação verbal. Em suas palavras: “diversas operações discursivas são realizadas pelos falantes, na construção de seus discursos, para atingir os propósitos que motivam suas falas” (p. 29). Para mostrar como as relações entre os interlocutores são modificadas a partir das ações que se fazem *com* a linguagem, Geraldi cita, por exemplo, os estudos sobre os atos de fala. Para mostrar as ações *sobre* a linguagem, o autor explora os recursos expressivos usados pelos falantes para, por exemplo, modificar o sistema de referências ou conferir novos sentidos para recursos gramaticalizados.

⁵⁰ Novaes-Pinto (1999), baseada nas afirmações de Geraldi (1990), chama atenção para o fato de que a indeterminação é característica inerente da linguagem e que aceitá-la não implica aceitar uma impossibilidade de dizer algo com relativa precisão. Não se trata, de acordo com Geraldi, de uma “indeterminação absoluta”.

2. O problema do método nas Ciências Humanas

2.1. A necessidade de mudança de paradigma: contribuições de Vygotsky

Iniciamos com um dos pontos centrais que fundamentam nossa reflexão e análise: a discussão metodológica feita por Vygotsky (1984) que, a partir dos estudos de Wundt⁵¹, afirma que a psicologia experimental (introspectiva) não poderia servir como base para o estudo adequado das formas superiores de comportamento, problematizando a abordagem metodológica dos estudos da chamada “psicologia antiga”, ao investigar a inter-relação entre linguagem e pensamento⁵².

Segundo Wundt, ao se referir às manifestações externas dos processos internos⁵³, a estrutura de estímulo-resposta teria como função criar o contexto dentro do qual eventos importantes poderiam ser estudados. Para Vygotsky, contudo, ao se basear em tal estrutura (contexto reativo), a psicologia experimental teria apenas condições de *descrever* as formas superiores de comportamento e não de *explicar* sua gênese, pois revelaria unicamente o aspecto exterior de um fenômeno. A esse respeito, Freitas (2010) afirma que o interesse de Vygotsky era o da percepção dos fenômenos humanos em seu aspecto histórico, o que significa se interessar, sobretudo, pelo *processo*, buscando compreender sua origem e desenvolvimento.

Intrínseca a essa crítica à estrutura *estímulo-resposta* está o pressuposto de que o comportamento e o desenvolvimento psicológico humano são diferentes do comportamento animal. Essa consideração, baseada na abordagem materialista dialética e a partir da qual

⁵¹ Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), médico e psicólogo alemão, é considerado um dos fundadores da moderna psicologia experimental juntamente com Ernst H. Weber (1795-1878) e Gustav T. Fechner (1801-1889). Dentre suas importantes contribuições, destacamos a publicação de “Princípios de Psicologia Fisiológica” (1873) e a criação do primeiro laboratório de psicologia no Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879.

⁵² É importante pontuar, contudo, que Vygotsky não critica a psicologia experimental em toda sua extensão. Para ele, a adoção da estrutura estímulo-resposta, com suas raízes nas ciências naturais, foi um avanço, pois possibilitou que a psicologia se desenvolvesse segundo os parâmetros de cientificidade das ciências naturais, com as quais concorreu. Nesse sentido, segundo Cytowic (1996), são os trabalhos científicos do século XIX, como o de Charles Darwin, que permitiram que a psicologia se tornasse uma disciplina independente e que aflorasse com a aplicação do método experimental. Somente depois de se desligar da filosofia (conhecidamente uma de suas raízes mais fortes), a parte psicológica da neuropsicologia, por exemplo, pôde se desenvolver juntamente com a experimentação e a observação clínica.

⁵³ Para Wundt, as manifestações externas dos processos internos eram os relatos introspectivos do sujeito.

Luria (1991) postularia os traços constitutivos da atividade consciente humana (como vimos no capítulo anterior), determinaria a necessidade de criação de um novo modo de experimentação psicológica: “são necessários meios especiais de análise científica para por a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. (...) Essa posição representa o elemento-chave de nossas abordagens do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1991: 70).

Em linhas gerais, Vygotsky chama a atenção para o fato de funções como *percepção* e *atenção* não serem estudadas na perspectiva de Wundt, ou seja, não considera sua interdependência. A principal consequência, de acordo com o autor, seria a perda da compreensão do “todo”, uma vez que são vistas de forma isolada, e sua relação seria mecânica ou automática. Vygotsky se coloca, assim, em oposição ao postulado da psicologia experimental para a qual uma reação complexa (como *percepção* e *atenção*) é constituída de uma cadeia de processos separados que podem ser somados ou subtraídos. O autor foi bastante contundente em sua oposição a esse elementarismo que está vinculado a modelos associacionistas, como o empirista, criticando tanto o associacionismo de caráter naturalista-biológico, quanto o de caráter subjetivista (GÓES, 2000).

Para o autor, torna-se essencial, portanto, a criação de novos métodos de investigação e análise, o que o levou a desenvolver alguns princípios para uma nova metodologia: a análise de *processos* e não de objetos e a necessidade de *explicar*, além de *descrever*. Somente a análise dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos tornaria possível a interpretação das funções psicológicas superiores, como *percepção* e *atenção*, pois “é somente em movimento que um comportamento mostra o que é” (VYGOTSKY, 1984: 74 *apud* GÓES, 2000: 12).

A reconstrução de cada estágio ao longo do processo torna-se, dessa maneira, o objetivo do método que Vygotsky chamou de “desenvolvimento experimental”, que se fundamenta na explicação em sua origem (genótipo) e não em sua descrição externa (fenótipo). Em outras palavras, considerar a reconstrução do processo significa estudar um problema sob o ponto de vista da história do desenvolvimento do fenômeno investigado, ou seja, sua gênese e suas bases dinâmico-causais⁵⁴. A análise deve revelar, assim, as relações

⁵⁴ Essa diferença entre explicação (genótipo) e descrição (fenótipo) foi levantada por K. Lewin e desenvolvida no campo da psicologia por L. S. Vygotsky (GÓES, 2000).

existentes no processo e subordiná-las à descoberta de sua origem real, uma vez que “dois processos fenotipicamente idênticos ou similares podem ser radicalmente diferentes em seus aspectos dinâmico-causais e, vice-versa, dois processos muito próximos quanto à sua natureza dinâmico-causal podem ser muito diferentes fenotipicamente” (VYGOTSKY, 1991: 72). Essas questões são essenciais, no campo de estudos das alterações de linguagem nas patologias, para compreendermos as variações individuais, que são descartadas quando se privilegia um modelo, em detrimento dos sujeitos (NOVAES-PINTO, 1999, 2011, 2012).

A conduta neuropsicológica tradicional, tanto de avaliação quanto de acompanhamento terapêutico de linguagem, afasta-se dessa metodologia defendida por Vygotsky ao corroborar a concepção de linguagem enquanto bloco estável e invariável e ao instaurar uma relação mecânica e automática entre linguagem e sujeito, como aponta também Coudry (1986/1988) para fundamentar os trabalhos com os sujeitos afásicos. Essa forma “rígida”, “imutável” torna-se parâmetro para o avaliador, que se empenha em buscar falhas, revelar desvios. O que se observa são práticas de avaliação e de investigação em que as produções linguísticas de sujeitos com afasia (ou de sujeitos com outras alterações linguísticas) são interpretadas a partir de um estreitamento de possibilidades, pois os atos singulares de enunciação são tomados como variações indesejáveis ou até como deformações das formas padrão orais e escritas. O sujeito (com ou sem afasia) torna-se, portanto, simples reprodutor daquilo que é, na verdade, uma abstração teórica. Tal visão reducionista sobre a linguagem é transportada para a avaliação de linguagem oral e escrita em que a gramática normativa escrita representa mais um “momento de imposição de uma norma linguística através das instituições do estado, controladas pela sociedade política” (GNERRE, 1988: 23)⁵⁵.

Nesse sentido, percebemos que a fixação da metodologia de avaliação de linguagem de sujeitos com afasia, por meio da aplicação de baterias de testes-padrão (COUDRY, 1996), tem como consequência uma uniformidade dos resultados de tal maneira que se

⁵⁵ A esse respeito, Coudry & Possenti (1983) alertam para uma prática comum, decorrente de um olhar positivista sobre a linguagem, e que justifica, mais uma vez, nossa discussão, em que os testes de avaliação neurolinguística mais tradicionais assemelham-se aos testes escolares que concebem a reflexão sobre a língua como a mais significativa forma de avaliação linguística, quando não a única. As atividades e exercícios utilizados nas baterias de teste de avaliação da linguagem escrita tendem a incluir, assim, o ditado, as cópias, os exercícios metalinguísticos (COUDRY, 1986/1988; SANTANA, 2002) em que não há um uso *real* de linguagem.

torna impossível analisar o processo (como sugere Vygotsky) e, dessa maneira, buscar explicações para melhor compreender os fenômenos estudados e a relação entre sociedade e o funcionamento cerebral.

A perspectiva vygotskyana procura compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas relações dinâmico-causais: “integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações” (FREITAS, 2010: 16-17). A pesquisa de cunho histórico-cultural, que caracteriza a perspectiva de Vygotsky, se interessa, portanto, pela compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados.

2.2. A análise na perspectiva sócio-histórica

Segundo Góes (2000), a perspectiva defendida por Vygotsky é referida como *microgenética* por ser “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000: 09)⁵⁶, uma vez que a tese central do autor é a de que os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito:

é possível sugerir que a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que eleger episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000: 21).

⁵⁶ A autora compara a análise microgenética a outros tipos de análise que também se inserem no contexto teórico histórico-cultural, como por exemplo: os estudos etológicos, com descrições minuciosas de comportamentos, que se interessam pelas formas de relação entre comportamento e condições ambientais; as pesquisas comportamentalistas, em que há análise dos detalhes de estímulos e respostas, etc.; e a abordagem microetnográfica que analisa, a partir da descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural da interação social, como microcomportamentos compõem processos organizacionais (GÓES, 2000).

Dito de outro modo, essa análise se interessa pelos detalhes das ações, pelas interações e pelo cenário social e cultural em que o objeto investigado se encontra. Estabelece relações entre micro-eventos e condições macrosociais, fazendo uma análise detalhada do desenvolvimento do processo analisado, de modo a configurar sua gênese e as transformações que ocorrem.

É preciso pontuar, contudo, que a atenção às “minúcias” não significa privilegiar elementos isolados, mas afastar-se de estudos de elementos e de leis de associação, prevendo uma “análise em unidades que conserva as suas propriedades”, uma vez que preservam “as propriedades do todo que se pretende investigar” (GÓES, 2000: 14). Essa seria, portanto, a estratégia fundamental para a compreensão do Sistema Funcional Complexo, por exemplo, e para a investigação da relação cultural com a formação das funções complexas superiores (*cf.* LURIA), como mostramos anteriormente.

Vale ressaltar, ainda, que dadas essas escolhas, não se abandona o interesse pela busca de regularidades, como lembram Abaurre & Coudry (2008) e Abaurre, Fiad & Mairink-Sabinson (1997). Deste último trabalho, destacamos uma passagem que sintetiza a relação entre o *singular* e o sistemático com relação a um processo:

Olhamos com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante. No entanto, isso não implica necessariamente falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo geral. Não negamos, portanto, a necessidade de buscar também o conhecimento da totalidade, pelo contrário, acreditamos que é a atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e, ao comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes, e visualizar os contornos de modelos teóricos dialeticamente estruturados em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmo dessa relação (ABAURRE et. al, 1997:23).

Assim como a análise microgenética, o paradigma indiciário de Ginzburg⁵⁷ (1989), relacionado a processos abduativos de investigação⁵⁸, possibilita que o pesquisador

⁵⁷ A relevância, do ponto de vista explicativo, do paradigma indiciário de Ginzburg, foi ressaltada, por exemplo, com os trabalhos relacionados aos “erros” produzidos pelos sujeitos em processos de aquisição de escrita e às marcas que indicam operações de reescrita na produção textual, conhecidas como refações – apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos. Esses “erros” foram, por muito tempo, considerados irrelevantes para as práticas pedagógicas, mas passaram a ser considerados indícios dos momentos em que os sujeitos trabalham com linguagem (ABAURRE, 1994, 1997).

estabeleça elos coerentes entre os eventos, o que permite, por sua vez, que sejam feitas considerações importantes sobre as relações dinâmico-causais do fenômeno investigado.

De modo geral, o paradigma fundamenta-se em um saber que se constrói sobre *indícios*, que em outros contextos considerados negligenciáveis, ganham estatuto de relevância teórica. O *singular*, considerado nas perspectivas experimentais como “assistemático” e “sem controle” é valorizado, aqui, como dado: os casos individuais são reconstruídos, compreendidos por meio desses indícios, que segundo Abaurre et. al. (1997) são:

ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instâncias episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar (ABAURRE et al., 1997:18).

Para o pesquisador que adota a perspectiva sugerida por Vygotsky, os *indícios* são fundamentais para a avaliação da linguagem, por exemplo de sujeitos afásicos, uma vez que nos possibilitam reconstituir o trabalho que esses sujeitos realizam sobre os recursos da língua (fonético/fonológicos, grafêmicos, lexicais, semântico-gramaticais), bem como sobre os contextos de produção (condições pragmáticas e discursivas) dos enunciados orais e escritos.

É interessante ressaltar que essa metodologia demanda, segundo Simmons-Mackie & Damico (1999), uma reformulação constante de hipóteses, uma vez que aspectos do fenômeno investigado são apreendidos *intuitivamente* pelo pesquisador. Para esses autores, os pensamentos dos pesquisadores, suas intuições e experiências são parte da pesquisa e, portanto, não podem ser desprezados. Dessa forma, o processo de coleta e análise de dados é *flexível* e *dinâmico*: o investigador coleta, analisa e verifica os dados, identifica o fenômeno de interesse, depois continua a coletar e a analisar dados até fechar o foco de investigação. Esse processo de investigação se fundamenta na consideração de que “unusual, repeated or patterned events or behaviours often provide a focal point for

⁵⁸ A abdução, segundo Chauí (1994), é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo “passo a passo” para chegar a uma conclusão, como um detetive que vai coletando sinais e formando uma teoria para o caso que investiga.

narrowing the investigation” (SIMMONS-MACKIE & DAMINCO, 1999: 683)⁵⁹, essencial para a compreensão do processo investigado.

Nesse sentido, as alterações de linguagem, como na afasia de AJ, analisadas a partir de procedimentos que valorizam o individual e procuram reconstruir a história do fenômeno, contribuem para o enriquecimento da compreensão tanto do desenvolvimento da doença, mas também, e principalmente, dos efeitos das práticas sociais da linguagem para o processo de sua reorganização, de construção de sentido e de reconstituição da subjetividade. Ao priorizar o singular, em detrimento dos estudos baseados apenas no quantitativo e na construção de hipóteses universais, essas abordagens mantêm o subjetivo que, apesar de individual, muito diz sobre o processo como um todo.

2.3. O processo de investigação e a constituição de dados

Um conceito importante que deve ser incluído nessa discussão é o que confere o estatuto de *dado* a determinada informação. Segundo a perspectiva aqui adotada, os dados não podem ser vistos como “evidências empíricas⁶⁰”, uma vez que não podemos acessar o mundo de forma direta, já que “objetos” de interesses nas Ciências Humanas são eventos circunscritos pela cultura, pela história e pelo contexto social.

A Análise do Discurso, na qual a Neurolinguística tem suas raízes, está fundamentada numa epistemologia histórica, que suprime as separações entre objeto e sujeito. É esta perspectiva epistemológica (a da historicidade), condizente com a perspectiva vygotskyana, que possibilita a compreensão dos fenômenos estudados na dinâmica de seu desenvolvimento e direciona a construção de dados.

Coudry (1996) refere-se à relevância teórica do que chama de *dado-achado* que, em contraposição ao dado-evidência e ao dado-exemplo⁶¹, coloca à prova teorias e propicia

⁵⁹ “Eventos ou comportamentos incomuns, repetidos ou característicos proporcionam frequentemente um ponto de foco para o estreitamento da investigação” (tradução nossa).

⁶⁰ O método experimental, base das áreas mais tradicionais, é criticado por Vygotsky uma vez que os “dados brutos” da experiência são primários e considerados dignos do mais absoluto respeito (PERRONI, 1996). Nessa perspectiva, os princípios teóricos são determinados pelas generalizações geradas pelos dados empíricos, reconhecidos diretamente. É, portanto, o caminho dos dados empíricos até os princípios teóricos que confere “autenticidade” a estes.

⁶¹ Coudry (1996) distingue três tipos de dados encontrados nos estudos sobre linguagem. O primeiro deles, o *dado-evidência*, é constituído a partir de uma metodologia psicométrica que compreende a linguagem como

outros dados, já que é produto da articulação entre as teorias sobre o fenômeno que se investiga e a prática de avaliação e acompanhamento clínico.

A avaliação e o acompanhamento dos sujeitos, fundamentados nesses princípios, constroem o dado-achado no processo de significação, o que leva a outros movimentos teóricos: “isto propicia o conhecimento efetivo do déficit linguístico e de suas relações com outros processos cognitivos, que não transcorrem sem a participação direta ou indireta da linguagem” (VYGOTSKY, 1934: 185).

O olhar para os indícios significa um olhar que se direciona para o sujeito, incluindo-o na construção teórica e metodológica, já que compreender os sujeitos envolvidos na investigação é um caminho para, por meio deles, entender o curso do fenômeno investigado (*cf.* FREITAS). Segundo Lyon (1999), afasiólogo que se dedica à pesquisa qualitativa das afasias, somente uma teoria que crie condições para que o sujeito possa melhorar significativamente a qualidade de vida do afásico, resistirá, por melhor que seja. Em outras palavras, o autor acredita que se deve tirar de foco os “reparos” comunicativos, estruturais apenas, e passa-lo para o uso efetivo da língua, no convívio com a comunidade.

The preceding papers on qualitative research methods do not argue that this approach to scientific inquiry is better or preferable to quantitative methodologies. Nor do the authors question what our science ought to be. It is, instead, a question of which forms of science will ensure our right and role to partake in a healthcare system where ‘proven’ therapeutic worth means little outside the context of helping patients live productive, pleasurable, full and healthy lives. No matter how good, valid, or accurate our clinical constructs and solutions, they will not endure unless the living of life is measurably and decisively better for those we treat. What does this mean? It means that we can no longer devote the lion’s share of therapeutic time and resources to the repair of linguistic and/or communicative breakdown in the injured party. It means that we must broaden our therapeutic contexts to include the dynamics of family and community and to rejuvenate disrupted life processes that seemingly stand in the way. As

um comportamento psicológico e que, com base num conjunto de técnicas de natureza estatística, procura investigar tais comportamentos. Esse dado é, portanto, uma consequência dos testes, um produto que acaba por “redundar em uma taxonomia das afasias” (COUDRY, 1996: 180) e cujo falso pressuposto é a concepção de que a língua é um sistema homogêneo e que o teste é o porta-voz da descrição dessa língua. Já o segundo dado, o *dado-exemplo*, como o próprio nome diz, exemplifica, ao invés de evidenciar a gênese do processo e as relações dinâmico-causais. Podemos relacionar esse dado com a explicação fenotípica (*cf.* VYGOTSKY) que apenas descreve o superficial, sem conseguir explorar o que está por trás do fenômeno: “como sempre se vai encontrá-lo, sua construção é para ilustrar (dar brilho) as hipóteses construídas” (COUDRY, 1996: 182). O terceiro é o que denomina *dado-achado*, cuja definição é contemplada no texto.

such, aphasia treatment should not be a process of a person, but of people. It should not be a process of ‘just’ language and communication repair, but of facilitating purpose and meaning in life and strengthening ties with others in those natural life contexts that matter the most (LYON, 1999:689)⁶².

A análise microgenética representa, portanto, uma grande mudança teórico-metodológica: de uma perspectiva prescritiva e de remediação linguística direcionada pelo terapeuta, passamos a uma prática que dá condições aos sujeitos de buscarem alternativas para enfrentarem as dificuldades impostas pela afasia.

Uma distinção interessante referente à relevância dada ao sujeito nas teorias linguísticas é a comparação entre o posicionamento de “tranquilidade” e de “perplexidade” do pesquisador diante do fenômeno estudado. No primeiro, as teorias linguísticas são tomadas como suficientes para descrever e explicar as manifestações estudadas. No segundo, os dados acabam por “obrigar o linguista a questionar seus próprios pressupostos teóricos” (ABAURRE, 1996:112)⁶³. O pesquisador assume, assim, uma atitude de perplexidade frente ao seu objeto de estudo.

De maneira geral, o método experimental, criticado por Vygotsky, baseia-se na observação e no controle de variáveis para a obtenção de dados, sendo o posicionamento do pesquisador, muitas vezes, apenas o de “tranquilidade”. A grande quantidade de sujeitos analisados e a utilização de métodos psicométricos de avaliação, como forma de obtenção de objetividade, permitem a *replicabilidade* dos experimentos – considerada um dos fatores de valorização desse método (PERRONI, 1996) – mas não permitem a presença do sujeito na teorização, já o método experimental *homogeneíza* os sujeitos investigados (COUDRY,

⁶² “Os artigos anteriores sobre métodos de pesquisa qualitativa não defendem que esta perspectiva de investigação científica é melhor ou preferível a metodologias quantitativas. Nem os autores questionam o que a ciência deve ser. Trata-se, ao contrário, de uma questão sobre quais formas de ciência vão garantir nosso direito e papel em nos envolvermos em um sistema de saúde onde o valor de terapias “comprovadas” signifiquem menos fora do contexto de ajuda a pacientes a viver produtivamente, com prazer, plenitude e saúde. Não importa quão boa, válida ou precisa nossas construções e soluções clínicas sejam, elas não sobreviverão a menos que a vida seja e comprovada e decisivamente melhor para aqueles que tratamos. O que isto significa? Isto significa que não podemos mais dedicar a maior parte do tempo da terapia e de seus recursos para reparar desarranjos linguísticos e/ou comunicativos do grupo machucado. Isto significa que devemos aumentar nossos contextos terapêuticos para incluir a dinâmica familiar e a comunidade e para resgatar processos de vida interrompidos que similarmente estão no caminho. Da mesma maneira, o tratamento de afasia deveria ser um processo de uma pessoa, não de pessoas. Não deveria ser um processo “apenas” de reparo linguístico e comunicativo, mas proporcionar propósito e sentido à vida e fortalecer elos com os outros nos contextos naturais da vida é o que mais importa” (tradução nossa).

⁶³ Abaurre (1996) tem por objetivo refletir sobre a relação entre a aquisição de escrita e as teorias linguísticas.

1986/1988; PERRONI, 1996), apagando, portanto, aspectos que poderiam ser consideradas relevantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Na perspectiva sócio-histórica, ao contrário, as categorias emergem dos dados – o dado é o que *acontece* e não o que deveria acontecer ou o que falta. Não há, assim, uma hipótese pré-concebida ou categorias *a priori* para serem adotadas. Segundo Freitas (2003), na abordagem sócio-histórica “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2003: 27).

O observador, portanto, pode alterar o contexto comunicativo, fazendo parte, efetivamente, da construção do conhecimento, o que é muito criticado pelas metodologias objetivistas porque os contextos são considerados “assistemáticos”, “não-controláveis” e, portanto, deixando de ser padrões gerais “confiáveis”. A esse respeito, vale a pena retomar as palavras de Abaurre (1996: 114-115) sobre a relação entre sistematicidade, variabilidade e singularidade dos dados linguísticos:

Ao inaugurar a abordagem dita “científica” da linguagem, com ênfase em descrições orientadas para a busca das *estruturas* que subjazem aos enunciados, passou a linguística a preocupar-se com a constituição de *corpora* adequados à aplicação de procedimentos de descoberta que, associados a rígidos princípios metodológicos, garantiam, por assim dizer, a revelação das regularidades dos comportamentos linguísticos *sistemáticos*, ocultos nos dados. É neste momento que adquire relevância teórica o conceito saussuriano de *langue* enquanto abstração, espaço virtual de existência de um *sistema* estruturado. Se, no entanto, o que mais nos chamou a atenção, durante muito tempo, no âmbito da reflexão saussuriana, foi a ênfase – sem dúvida necessária, na época! – em conceitos, como o de *langue* e *estrutura*, não estamos hoje autorizados a ignorar que a postura saussuriana sempre foi saudavelmente dialética: seu conceito de *langue*, espaço do *sistemático*, não sobreviveria, teoricamente, sem o conceito de *parole*, espaço do *assistemático*, do *idiosincrático*, do *variável*. Depois de um longo período de investigações filológicas pautadas pela observação relativamente ateórica de dados escritos, era natural que os “novos” cientistas, os linguistas, privilegiassem em seus estudos as considerações sobre a *langue* e conseqüentemente a documentação e a descrição de sistemas linguísticos. (...) Hoje, quase um século depois da publicação de *Curso de Linguística geral*, é tempo de relermos Saussure com as nossas dúvidas de linguistas modernos. Fazemos, hoje, uma profissão de fé na existência dos sistemas linguísticos, mas não sabemos ainda atribuir com segurança um *valor teórico* aos dados linguísticos episódicos e assistemáticos. Uma releitura profícua de Saussure poderá alertar-nos para a importância de enfrentarmos sem demora os dados da *parole*, não para repetirmos o que nos habituamos durante muito

tempo a aceitar, ou seja, que os dados episódicos e assistemáticos são *residuais* e, como tais, pertencem ao espaço do “secundário” da *parole*, mas sim para buscarmos resposta para uma indagação teórica mais interessante: Considerando-se dialeticamente os conceitos *langue/parole*, que estatuto teórico deve ser atribuído ao dado *singular*? Observe-se, aliás, que, formulada a pergunta nestes termos, já não cabe mais o termo *residual*. (*grifos* da autora).

No contexto de estudos da Aquisição de Linguagem, Perroni (1996: 23) afirma que: “a diferença básica entre os dois tipos de metodologia consiste no fato de que o experimental acaba estudando a linguagem da criança, ao passo que o observacional pode estudar o próprio desenvolvimento da linguagem”. A pesquisa sócio-histórica coloca-se, portanto, radicalmente em oposição às abordagens que não integram o individual com o social.

Além da relação processo/produto, para Vygotsky, a relação pesquisador/pesquisado é fundamental para a construção de qualquer conhecimento, já que o acontecimento da pesquisa só é possível por meio da inter-relação entre sujeitos e não entre sujeito/objeto. Nesse sentido, segundo Freitas (2010), o *fazer pesquisa* insere-se na perspectiva que compreende aprendizagem como um processo social. A construção e a organização do conhecimento só tem sentido se compartilhada com o outro: “o fazer pesquisa implica em movimento que, integrando o *descrever* e o *explicar*, se dirigem para a *transformação*, a *mudança* e a *ressignificação* em seus participantes e no próprio contexto no qual se inserem” (FREITAS, 2010: 10). A perspectiva vygotskyana compreende, portanto, a relação pesquisador/pesquisado de maneira distinta das ciências naturais e exatas em que o pesquisador contempla o objeto e fala sobre ele, mas não com ele⁶⁴.

Problematizando os conceitos empregados para a inclusão do sujeito na construção teórico-metodológica das áreas da saúde, Minayo (2004) discute o estatuto científico das chamadas pesquisas qualitativas, tantas vezes criticadas por aqueles que acreditam que qualquer estudo científico deve fundamentar-se na objetividade.

Segundo Minayo, o positivismo das ciências naturais ainda está presente nas ciências sociais ligadas à saúde, impossibilitando que os conceitos de *teoria* e *prática* sejam

⁶⁴ A esse respeito, Freitas (2003: 28) afirma: “O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas com os sujeitos com quem pesquisa”.

vistos como elementos interdependentes⁶⁵, relação que considera essencial para que os resultados se aproximem o máximo possível da realidade e, portanto, dos sujeitos. Uma das maiores influências desse positivismo (e marca de sua presença), segundo ela, é a conceituação de *metodologia* como um “mero conjunto de técnicas que possibilitam abordar o social”. Minayo vai além, contudo, criticando, inclusive, o termo *metodologia qualitativa* – em geral, utilizado equivocadamente – pois o próprio termo “consagra uma imprecisão, uma dificuldade histórica das teorias de se posicionar frente à especificidade do social. Ele supõe uma afirmação da qualidade contra a quantidade, refletindo uma luta teórica entre o positivismo e as correntes compreensivistas em relação à apreensão dos significados” (MINAYO, 2004:13).

Na busca, portanto, de uma metodologia que possa se aproximar ao máximo da realidade (“mundo da vida⁶⁶” *cf.* BAKHTIN), incluindo o sujeito nessa relação, Minayo rejeita tanto a dicotomia entre teoria e prática, quanto entre quantitativo e qualitativo, por entender que ora a dicotomia deixa de lado dados que não podem ser contidos em números, ora contempla apenas os significados subjetivos. Nesse sentido, quanto à constante quantificação nos estudos na área da saúde, ela afirma:

A grande questão em relação à quantificação na análise sociológica é a sua possibilidade de esgotar o fenômeno social. Corre-se o risco de que um estudo de alto gabarito do ponto de vista matemático ou estatístico, em que toda a atenção se concentre na manipulação sofisticada dos instrumentos de análise – portanto, competente do ponto de vista estatístico – despreze aspectos essenciais da realidade. E assim muitas vezes teremos uma “resposta exata” para “perguntas erradas ou imprecisas” (MINAYO, 2004: 30).

⁶⁵ A autora sugere definições de *saúde* e de *ciências da saúde* distintas daquelas tradicionalmente aceitas. Para ela, saúde e doença são relações construídas sócio-historicamente: “se falarmos de *Saúde* ou *Doença*, essas categorias trazem uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas numa fórmula numérica ou num dado estatístico” (MINAYO, 2004: 21).

⁶⁶ Bakhtin afirma haver um dualismo entre o que chama de *mundo da teoria*, que seria, segundo Faraco (2009, p. 18), “o mundo em que os atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico, científico, ético e estético” e o *mundo da vida*, “o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada”, que não é transposto pela prática científica. Bakhtin critica, segundo Faraco, a desvinculação, no mundo da teoria, do mundo da vida. Afirma que, segundo Bakhtin: “Essa superação só será alcançada quando se subsumir a razão teórica na razão prática, entendida esta como a razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; em outras palavras, que se orienta a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida” (FARACO, 2009: 18-19).

3. A relevância dos conceitos bakhtinianos para a análise dos enunciados

Clark & Holquist (1998) argumentam que Bakhtin antecipou em muito as orientações da Linguística moderna, principalmente quanto aos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história, bem como entre linguagem e ideologia. Sua teoria é de grande relevância não apenas por sua influência aos estudos linguísticos e até estilísticos, , mas , sobretudo, porque nos possibilita outro olhar sobre os processos e relações que investigamos.

Acreditamos ser fundamental, assim, apresentar alguns dos principais conceitos de sua obra, uma vez que estes justificam nossa escolha e respaldam nossa discussão teórica e nossa prática de avaliação e acompanhamento de sujeitos com alterações de linguagem.

Dados a complexidade dos conceitos e os objetivos desta dissertação, selecionaremos alguns deles que estão mais diretamente relacionados às análises dos enunciados do sujeito AJ.

3.1. O conceito de *dialogia*

Um dos principais conceitos da obra de Bakhtin é o de *dialogia*, uma vez que, para o autor, é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Esta noção perpassa todos os outros conceitos desenvolvidos pelo autor, o que justifica iniciarmos nossa reflexão com uma discussão, ainda que breve, sobre ela. A respeito da importância teórica desse conceito, Dahlet (2005: 56), por exemplo, afirma que: “o ganho teórico do dialogismo bakhtiniano é assim sem dúvida, notável. Ele tem consequências imediatas na maneira de conceber o discurso, como uma “construção híbrida”, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito”.

Em linhas gerais, para compreendermos a noção de *dialogia*, precisamos entender que para Bakhtin, todo enunciado é dialógico. Nesse sentido, Faraco (2009:65-66) afirma que as relações dialógicas são como:

(...) relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face. Assim, quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, “acabam por estabelecer uma relação dialógica” (p.117). Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas (p.124). E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural. As relações dialógicas – diz Bakhtin no mesmo manuscrito (p.124) – não podem ser reduzidas a relações de ordem lógica, linguística (no sentido estrito do termo), psicológica, mecânica ou natural. São relações de sentido de um tipo especial que se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados.

É interessante notar, contudo, como afirma Geraldí (2003:42), que: “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos”. Ao contrário, os lugares onde são produzidos os sentidos são lugares de conflito e de tensão por natureza (uma vez que são resultado do encontro de enunciados e, portanto, de vozes), o que não significa, como afirma Faraco (2009:68), que se trata de considerar as relações dialógicas como “equivalentes a discussão, polêmica ou paródia”. Nas palavras de Bakhtin (1995:295) “estas [a discussão, a polêmica e a paródia] são as formas exatamente mais óbvias, embora rudimentares, de dialogismo”, mas não somente. Devemos nos lembrar, para compreender a amplitude das relações dialógicas e, portanto, do conceito de *dialogia* de outras formas:

A confiança na palavra do outro, a recepção reverencial (a palavra de autoridade), o aprendizado, a busca pelo sentido profundo e sua natureza obrigatória, a concordância, suas infinitas gradações e nuances (mas não suas limitações lógicas e restrições puramente referenciais), a estratificação de um significado que se sobrepõe a outro, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, fortalecimento por meio da fusão (mas não identificação), a combinação de muitas vozes (um corredor de vozes) que amplia a compreensão, o afastamento para além dos limites do compreendido, e assim por diante (manuscrito de *O problema do texto*, de BAKHTIN, p. 121 *apud* FARACO, 2009:68).

Dentre todas as possibilidades dialógicas, o *diálogo* é sua forma mais clássica. Nesse sentido, é interessante notar, como mostra Novaes-Pinto (1999) que a metodologia da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva fundamenta-se neste axioma Bakhtiniano, o do *diálogo*. Nas palavras da autora: “grande parte dos dados apresentados terão a forma de diálogo e essa metodologia está intimamente relacionada à concepção de

linguagem acima explicitada, que orienta tanto a avaliação como acompanhamento dos sujeitos afásicos e ainda orienta os trabalhos teóricos que se preocupam em compreender um sujeito possível, não idealizado, e que deve, por isso mesmo, levar em conta a essência dialógica da linguagem” (NOVAES-PINTO, 1999:166).

3.2. Os conceitos de *enunciado*, *gênero*, *acabamento* e *querer-dizer*

Depois de apresentarmos o conceito de *dialogia*, tão importante para compreendermos os outros conceitos da obra de Bakhtin, consideramos relevante iniciar este tópico refletindo sobre o conceito de *enunciado*, uma vez que é, para Bakhtin, a unidade fundamental da comunicação verbal e que existe somente na forma de enunciações concretas de sujeitos. Em outras palavras, podemos dizer que o conceito de *enunciado* não deve ser compreendido como uma “unidade da língua” ou como uma “unidade gramatical”, mas como um produto das esferas de atividade humana:

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, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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, 1995:279) (*grifos* do autor).

O conceito de enunciado deve ser compreendido, como afirma o autor, portanto, em relação à noção de *gêneros do discurso* que são, para ele, muito mais flexíveis e plásticos quando comparados às formas da língua. Para Bakhtin, os gêneros discursivos são, na verdade, as formas típicas dos enunciados, ou seja, as formas relativamente estáveis, com grande diversidade e riqueza, além de inúmeras possibilidades. É nesse sentido, portanto, que os enunciados refletem as especificidades e as finalidades de cada campo de atividade humana (daí a relevância em se estudar isso, para o autor), através do conteúdo, estilo e

construções composicionais, como a relação entre os falantes e os outros participantes da comunicação.

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e vida (BAKHTIN, 1995:282).

Outro conceito importante, relacionado aos dois anteriores é o de *acabamento*. Para o autor, a fronteira do enunciado é definida, em grande medida, em função da alternância dos sujeitos que fazem parte da interação. Nesse sentido, a noção de *acabamento* é entendida como “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 1995:299).

Para entendermos melhor esse conceito, é necessário retomarmos a discussão realizada por Bakhtin sobre a natureza da chamada *posição responsiva*, que transforma a noção tradicional de interlocutor de “ouvinte passivo” para a de “parceiro da comunicação”. Em linhas gerais, na posição responsiva, o parceiro da comunicação concorda, discorda, complementa, reitera, mas não apenas com verbalização, também com ação, reflexão (ato responsivo de efeito retardado), que terão respostas nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Nas palavras de Bakhtin:

o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem) (...) É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. Uma oração totalmente inteligível e acabada, se for uma oração e não um enunciado não poderá suscitar uma reação de resposta: é inteligível, está certo, mas ainda não é um todo. Este todo, indício da totalidade de um enunciado – não se presta a uma definição de ordem gramatical ou pertencente a uma entidade do sentido. (BAKHTIN, 1995:299).

O conceito de *querer-dizer*, relevante para nossa discussão, deve ser compreendido em relação à reflexão anterior, uma vez que a *conclusibilidade* é determinada a partir do “projeto do discurso”, ou seja, pela “intenção discursiva”. Em outras palavras, é possível perceber quando o sujeito disse tudo o que queria dizer e assim “passa-se a palavra”. Essa preocupação também determina a escolha do gênero e as escolhas estruturais, como o léxico, além do estilo utilizado, uma vez que sempre se leva em consideração o *outro* – p.e.: até onde o ouvinte pode compreender e tomar a posição responsiva esperada para se produzir um enunciado.

Ao postular que todo falante é um respondente de enunciados anteriores, Bakhtin mostra a necessidade de entender o enunciado e os gêneros discursivos em sua totalidade temporal em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nas palavras de Bakhtin: “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 1995:272).

É interessante notar, como afirma Novaes-Pinto (1999:161-162) que, “reconhecer as produções de sujeitos afásicos como *enunciados* significa reconhecer seus papéis no processo de compreensão ativo-responsiva. Dessa forma, seus dados não revelam aquilo que falta em seus enunciados do ponto de vista da estrutura-alvo, requisitada pelos testes ou reveladas nas análises que os tomam isoladamente, fora de situações concretas de uso”.

Dessa maneira, como afirma a autora:

(...) esse conceito pode ser aplicado aos dados dos sujeitos afásicos, mesmo aqueles com expressão bastante reduzida, que nenhum outro modelo pode dar conta, já que muitos não podem ser subdivididos em unidades convencionais da língua. Assim, temos os enunciados de **CF**: [esaw esaw esew] e os enunciados de **EF**: [ow: ow], cuja significação e acabamento só podem ser dados no interior do processo dialógico, assim como os enunciados de qualquer um de nós. O mesmo ocorre com os enunciados do sujeito **EV**, jargonafásico. Em muitos dos chamados “segmentos ininteligíveis”, ou “neologísticos”, é impossível delimitar uma *sentença* completa, não conseguimos delimitar *palavras*. Entretanto, podemos analisar seus *enunciados* (através da análise de sua entonação, por exemplo, na manutenção de seu turno) e inferir a respeito de seu *querer dizer* (NOVAES-PINTO, 1999:161) (**grifos** da autora).

Em outras palavras, reconhecer as produções, orais e escritas, dos sujeitos com afasia como *enunciados* é reconhecer, como Bakhtin (1995:293), que “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva”.

Nesse sentido, podemos compreender o conceito de *querer-dizer* e sua importância para nossas discussões: esse conceito determina, em certo sentido, o todo do enunciado. Enquanto parceiros da comunicação verbal, podemos perceber o querer-dizer dos sujeitos com afasia e, assim, dar acabamento a seus enunciados. Como afirma Novaes-Pinto (1999:164):

Muitas vezes, inclusive, precipitamos esse *acabamento*, como nos mostram vários dados. Esse conceito nos coloca novamente diante da questão da relação entre o normal e o patológico. Qual o limite da *normalidade* para afirmarmos que os afásicos se distinguem dos não-afásicos com relação ao *querer-dizer*? Acredito que seja interessante salientar o que Bakhtin afirma a respeito de uma certa regularidade que permite que os parceiros em uma comunicação captem *com facilidade e prontidão* o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor e “às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento”. Isso só pode ocorrer, segundo o autor, por haver “formas estáveis do gênero do enunciado”. O querer-dizer se realiza sobre a escolha de um gênero do discurso, que existe, sobretudo, nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana, inclusive em suas áreas familiares e íntimas. (*grifos* da autora).

Todos esses conceitos são importantes para compreendermos o caso de AJ. Concordamos com Canoas-Andrade (2009), quando a autora afirma que uma de suas maiores dificuldades é a de dar acabamento a seus enunciados. Acrescentamos que, atualmente, também AJ revela ter dificuldades para dar acabamento aos enunciados dos seus interlocutores, o que torna ainda mais difícil o processo de compreensão mútua, ainda que limitada, por sua vez essencial para que ambos se mantenham no diálogo.

4. As práticas de linguagem com o sujeito AJ

Finalizamos este capítulo, apresentando, ainda que de maneira sucinta, o trabalho realizado com AJ, tanto no grupo, quanto individualmente ao longo de quase dois anos. Durante as sessões individuais, trabalhamos com os assuntos que mais lhe interessavam, uma vez que uma de suas maiores dificuldades é manter a atenção necessária para a realização de tarefas mais complexas. Dentre os assuntos discutidos, destacamos: (i) leitura do jornal que produziu e de jornais atuais; (ii) palavras-cruzadas; (iii) leitura das letras de músicas de que sempre gostou (por exemplo, hino da Ponte-Preta, Chico Mineiro); (iv) leitura de poemas de sua preferência⁶⁷; (v) escrita de cartas para familiares e amigos; (vi) leitura de notícias em sites (por exemplo, site da Ponte-Preta, páginas sobre futebol); (vii) jogo da memória; (viii) jogos de associação (por exemplo, jogo preparado por Ifcc⁶⁸ em que AJ tinha de associar o mascote de um time de futebol com o símbolo do clube); (ix) atividade de adivinhação por meio da leitura sobre temas que conhecia, como por exemplo, história da Unicamp e de músicas de que gosta; (x) leitura de texto sobre eventos relacionados à Unicamp e sobre sua história.

Vale ressaltar que todas as atividades desenvolvidas com AJ tinham como base a modalidade escrita da língua e eram realizadas conjuntamente, tanto a leitura quanto a escrita propriamente dita. Em outras palavras, nosso trabalho era realizado dialogicamente. Muitas vezes, li algum texto para ele, em outras líamos juntos, ou ele lia para mim, e então conversávamos sobre lembranças e interesses que dessa leitura surgiam. No caso dos jogos, como o das palavras-cruzadas, AJ tinha especial interesse e algumas histórias surgiam da descoberta, em conjunto, de algumas dessas palavras. Lembramos, aqui, as afirmações de Beilke & Novaes-Pinto (2010) a respeito da (re)organização das memórias por meio de práticas de linguagem e (re)organização da linguagem nas práticas dialógicas.

As seções individuais foram, em sua maioria, vídeo-gravadas e transcritas. As transcrições foram adaptadas das normas do “Projeto Norma Urbana Culta” (NURC)⁶⁹. Os

⁶⁷ AJ possui uma pasta, organizada por sua esposa TR, com letras de músicas e poemas que passou a ler, com grande frequência, depois dos eventos neurológicos.

⁶⁸ Estagiária do curso de Fonoaudiologia que acompanhou o atendimento de AJ ao longo do primeiro semestre de 2012 e a quem agradeço a companhia e as discussões sobre o caso.

⁶⁹ Esse projeto, de âmbito nacional, constituiu um *corpus* com gravações de falantes de nível universitário completo de cinco capitais brasileiras e teve como um de seus objetivos iniciais investigar a modalidade oral culta da língua portuguesa brasileira em seus mais diversos aspectos. Um dos trabalhos importantes

dados que surgiram dessas interações semanais foram selecionados com base em sua importância para compreender o curso do desenvolvimento do quadro de AJ e de sua relação com a linguagem. Consideramos, nesse sentido, *singulares*, como explicitado anteriormente, por revelarem aspectos do trabalho de AJ para driblar suas dificuldades, e por nos colocarem no lugar de “perplexidade”, fazendo-nos repensar, portanto, tanto o acompanhamento do caso, como questões teóricas sobre a relação entre as modalidades oral e escrita, como veremos no Capítulo 3.

Dito de outra maneira, os dados que fazem parte de nosso *corpus* são *singulares* porque nos permitem analisar as práticas sociais com a linguagem de um mesmo sujeito em momentos distintos de sua vida – antes e após a afasia – o que permite reconstruir uma relação em (re)constituição contínua e, dessa forma, buscar, na dinâmica da história do caso, respostas para compreendermos melhor as alterações, além de possibilitar a discussão sobre o lugar da relação entre o sujeito e as práticas sociais com a linguagem nesse processo.

5. Considerações Finais

Um dos nossos objetivos, neste capítulo, foi o de apresentar algumas questões que vêm sendo discutidas no Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP) e que se justificam por fortalecerem as bases teórico-metodológicas compatíveis com a neurolinguística enunciativo-discursiva, e por possibilitarem novos caminhos para os estudos de casos complexos como o de AJ.

Nesse sentido, consideramos que um dos aspectos mais importantes desta reflexão é a necessidade de se modificar o *olhar* tanto sobre o processo, quanto para a relação do pesquisador com o sujeito da pesquisa. Em muitos momentos, ao longo do trabalho realizado com AJ nesses últimos anos, questionamo-nos sobre a pertinência do acompanhamento individual e no grupo e foram, justamente, os dados *singulares* que nos apontaram os caminhos. Ou seja, as evidências da *presença* de AJ na língua(gem), apesar

decorrentes deste projeto foi a publicação da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (CASTILHO, 2006). Sugerimos, para retomada da história do projeto e de seus desdobramentos, a leitura de Castilho (2010). Ressaltamos, ainda, que a pesquisadora transcreveu os dados e esteve presente em todas as sessões individuais a partir das quais foram constituídos os dados de investigação

da gravidade de seu caso, nos ajudaram a compreender a relevância do efeito do trabalho realizado. Enquanto na clínica tradicional parece haver um consenso de que em um determinado momento não há mais o que se fazer – e muitas vezes dar alta para um sujeito reflete essa situação –, não há para nós outra alternativa senão a de continuar interagindo com AJ.

CAPÍTULO 3

O EFEITO DAS PRÁTICAS SOCIAIS COM A LINGUAGEM NA ESTABILIZAÇÃO DO QUADRO DE AJ

1. Introdução

Este capítulo tem, basicamente, dois objetivos: o primeiro é dar maior visibilidade aos efeitos do trabalho realizado com AJ, por meio de práticas efetivas de linguagem, o que será apresentado nas análises dos dados. O segundo é mostrar como o caso contribui para pensarmos a relação entre os processos de oralidade e de escrita.

Para alcançar esses objetivos, apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre o conceito de escrita e sua relação com a oralidade, tanto do ponto de vista de seu funcionamento neuropsicológico, quanto como atividade cultural que constitui o sujeito.

2. Aspectos neuropsicológicos da atividade escrita nas abordagens histórico-culturais

2.1. Os signos como instrumentos mediadores da atividade cognitiva

Antes de entrarmos mais especificamente na questão da escrita, consideramos relevante tratar de princípios mais gerais que regem as teorias inscritas sob o termo “sócio-histórico-cultural”, uma vez que a Neurolinguística que desenvolvemos orienta-se por essa perspectiva com relação à concepção de linguagem e ao funcionamento cognitivo.

Consideremos, inicialmente, a distinção feita por Vygotsky (1991) quanto à existência de dois tipos de elementos mediadores, os *instrumentos* e os *signos*, que, como

veremos mais adiante, serão fundamentais para a reflexão sobre escrita⁷⁰. Vygotsky defende que, apesar de existir uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, ambos têm características significativamente diferentes que devem ser bem especificadas. O uso de instrumentos, segundo o pesquisador, nasceu da ação do homem sobre os elementos do meio, o que nos faz considerar, portanto, como instrumento, tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. Segundo essa perspectiva, os instrumentos são feitos para cumprirem determinado objetivo, carregando consigo a função para a qual foram criados e os modos de utilização associados a eles ao longo da história do trabalho coletivo. Dito de outro modo, uma vez que envolvem uma atividade humana sobre um produto natural, todos os instrumentos são objetos culturais, mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo.

Quanto aos signos, Vygotsky (1991) afirma que eles dizem respeito a tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar, ou tornar presente o que está ausente. Definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos e situações, constituem signos: a palavra, o desenho, o gesto, os números, que agem “como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1991: 59-60). Em outras palavras, signos são “instrumentos psicológicos” orientados para o próprio sujeito, para dentro dele, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas.

A partir dessa distinção presente nos trabalhos de Vygotsky, é importante pontuar que a utilização de instrumentos e de signos não se limita, para o autor, à experiência pessoal de um indivíduo, mas faz parte da história da humanidade e que, portanto, é nas relações sociais situadas historicamente que a apropriação dos instrumentos e dos signos acontece. Retomando essa distinção, Luria afirma que a *primeira condição* para a formação da atividade consciente seria a *utilização de instrumentos* (agentes externos) que a transformam em estruturas cada vez mais complexas. Quanto mais complexa a sociedade e suas formas de produção, mais as ações se “desligam” da motivação biológica e começam a

⁷⁰ Essa distinção feita por Vygotsky entre *signos* e *instrumentos* insere-se, como todo seu trabalho, na chamada abordagem dialética-materialista que se configura em oposição ao naturalismo, segundo o qual apenas a natureza afetaria os seres humanos e somente as condições naturais seriam determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, ao contrário, sustenta que a natureza afeta os seres humanos assim como estes a transformam, criando novas condições naturais para sua existência e seu desenvolvimento. Nesse sentido, segundo Freitas (2010), Vygotsky supera o naturalismo na psicologia: ao transformar a natureza, o homem também se transforma.

ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem. A mudança de comportamento, contudo, surge das ações especiais (e de suas organizações) para um determinado objetivo proposto⁷¹. Nas palavras de Luria (1991: 77) “[É a] organização de ‘ações’ conscientes, que se separa da atividade geral, que leva ao surgimento de formas de comportamento, que não são diretamente dirigidas por motivos biológicos”.

A *segunda condição*, de acordo com Luria, é o *surgimento da linguagem*, que tem importância decisiva para a reorganização da atividade consciente do homem e do emprego de instrumentos de trabalho. É por meio da linguagem que o homem (i) reorganiza os processos de percepção do mundo e cria novas leis de percepção; (ii) é capaz de tornar a atenção dirigível (ela torna-se seletiva, não imediata, portanto); (iii) é capaz de se desligar da experiência imediata; (iv) tem vivência emocional; (iv) é capaz de designar objetos (dirigindo sua atenção para eles e conservá-los na memória); (v) é capaz de abstrair e fazer generalizações, entre outros. O ponto de vista teórico de Luria, portanto, confere à linguagem um papel determinante para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Segundo Kotik-Friedugt (2006), Luria estende as ideias de Vygotsky com relação à interação biológica e o comportamento humano (*nature* e *nurture*), sustentando-se tanto nessa distinção, quanto na consideração de que a atividade consciente do homem deveria ser compreendida na forma de atividade relacionada com o trabalho social.

Mostrar a interdependência entre mente e cultura foi também, para Luria, objetivo de pesquisa, uma vez que, segundo o autor, essa relação é o que permite que a mente se desenvolva de maneira a reconhecer e lidar com as complexidades do mundo tanto física, quanto socialmente. Para ele, o processo de internalização no desenvolvimento de funções cognitivas superiores acontece sob a influência de um contexto cultural específico que, portanto, molda e estabelece a relação entre o processo de desenvolvimento e o funcionamento dessas habilidades cognitivas. (KOTIK-FRIEDGUT, 2006).

A relação entre aspectos culturais e processos cognitivos foi interpretada como um determinismo biológico/social à medida gerou falsas afirmações como, por exemplo, a de que culturas ágrafas fossem incapazes de desenvolver pensamento abstrato complexo

⁷¹ Chamamos a atenção, neste momento, para a relevância que Luria dá às atividades que tenham sentido para o sujeito, para a formação da atividade consciente do homem. Essa discussão, no âmbito da Neurolinguística Discursiva, foi iniciada com os trabalhos de Coudry (1986/1988) e desenvolvida ao longo de mais de 25 anos.

(GNERRE, 1988). A grande mudança de paradigma surgiu quando a Neuropsicologia, segundo Kotik-Friedgut, passou a lidar com pessoas e países diferentes e com níveis de letramento distintos, sugerindo que a cultura devesse ser levada em consideração na análise e teorização sobre o desenvolvimento e os distúrbios da mente como já postulava Luria. Essa relação⁷², segundo a autora, não era incorporada pelos principais pesquisadores da área e podemos acrescentar que, em muitos casos, ainda não é.

Consideradas essas questões mais gerais que fundamentam nossas reflexões, na perspectiva sócio-histórico-cultural, trataremos mais especificamente, no próximo item, como isso se reflete na questão da escrita.

2.2. A escrita nas abordagens neuropsicológicas

A afirmação feita por Vygotsky, acima abordada – que os signos são instrumentos mediadores das funções psicológicas superiores – se torna relevante para este trabalho na medida em que, para o autor (1991: 120), “a linguagem escrita é constituída por um sistema de *signos* que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (*grifo* nosso). Dito de outro modo, a escrita não deveria ser compreendida em termos tecnológicos apenas, unicamente como *ferramenta*, mas fundamentalmente como um sistema simbólico que possibilita o desenvolvimento de atividades e a estruturação da realidade e do próprio pensamento.

Vale ressaltar que, para Vygotsky, como a escrita é considerada mais complexa que a fala, ela configura-se de duas maneiras. No caso da criança no processo de aquisição, ela seria um *simbolismo de segunda ordem*, uma vez que é afetada diretamente pela fala. Ou seja, nesse processo, como em outras atividades simbólicas, como o gesto e o desenho⁷³, a escrita envolveria a utilização de signos auxiliares para representar significados. Ao longo

⁷² A necessidade de se contemplar esses aspectos, ainda segundo a autora, pode ser observada na criação de novas áreas como *cross-cultural neuropsychology* e *cultural neuropsychology* que se interessam, entre outras coisas, por definir quais conceitos são, ou não, universais. Em outras palavras, podemos dizer que a comunidade científica passou a considerar relevante para a compreensão dos processos cognitivos sob a perspectiva da influência de um contexto cultural específicos, que molda e estabelece a relação entre o processo de desenvolvimento e o funcionamento dessas habilidades cognitivas.

⁷³ Sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Paula (2007) sobre a relação entre o desenho e a escrita no processo de aquisição de escrita.

do desenvolvimento do processo, segundo o autor, a fala deixaria de ser o elo intermediário, tornando a escrita um simbolismo direto. Nesse sentido, portanto, ela passaria a ser percebida da mesma maneira que a fala com relação à possibilidade de significar objetos e ações. Dessa forma, para os escreventes, os sinais escritos constituiriam *símbolos de primeira ordem*, ou seja, seriam signos das “relações e entidades reais”.

Apoiado nas reflexões de Vygotsky sobre o funcionamento linguístico, sobretudo no princípio da organização extracortical, Luria buscou demonstrar a influência dos agentes externos (por exemplo, a escrita) na formação das funções superiores. O papel desses agentes no estabelecimento de conexões funcionais entre vários sistemas do cérebro é, em princípio, universal, mas diferentes mediadores e meios ou, ainda, detalhes com diferenças significativas (tomemos como exemplo a direção da escrita, da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda) são desenvolvidos em diferentes culturas e, portanto, influenciam de maneira distinta do funcionamento cerebral⁷⁴.

O trabalho de Kotik-Friedgut (2006) enfatiza o papel da aquisição da escrita e do letramento em “todas as esferas do funcionamento cognitivo”, evidenciando a importância dos signos na organização da atividade consciente do homem, bem como do trabalho de todo o cérebro na realização do processo de escrita e leitura. Baseada nos trabalhos da autora, Novaes-Pinto (2012:58) sintetiza o que ocorre no funcionamento cerebral com a aquisição da escrita, o que por sua vez ilustra o princípio de organização extracortical, postulado por Vygotsky e desenvolvido por Luria.

Durante a aprendizagem da escrita, as zonas sensório-motoras (parietais) se tornam envolvidas e conectadas às auditivas-visuais, assim contribuindo para a maturação e desenvolvimento de conexões parieto-occipitais, tão importantes para as sínteses simultâneas das funções cognitivas complexas (Luria, 1981). Esses processos levam ao desenvolvimento e estabelecimento de novos sistemas de conexões funcionais entre diferentes regiões cerebrais que desempenham atividades específicas e este modo de funcionar passa a se constituir como um instrumento poderoso para os processos de aprendizagem/desenvolvimento, abrindo novos caminhos para a solução de problemas em diferentes domínios.

⁷⁴ Luria (1973) afirma ser necessário obter determinadas informações sobre o sujeito para que uma avaliação seja significativa: idade, nível de formação, relação com a língua, uma vez que, “all types of human conscious activity are always formed with support of external auxiliary tools or aids” (LURIA, 1973: 31 *apud* KOTIK-FRIEDGUT, 2006: 45).

3. Aspectos linguísticos da atividade escrita

3.1. A relação oralidade/escrita

Tendo em vista que esta dissertação consiste no estudo de caso de um sujeito afásico, AJ, cuja relação com a escrita foi impactada por episódios neurológicos consecutivos, discutiremos, a seguir, como a relação entre oralidade e escrita vem sendo interpretada por diferentes pesquisadores.

O processo de produção de escrita e sua relação com a oralidade constituem-se como tema de pesquisa de diversas áreas, dentre as quais citamos a Linguística, a Educação, a Psicologia e a Neuropsicologia, estando sujeito, conseqüentemente, a uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas – das análises puramente linguísticas às aplicações pedagógicas e clínicas.

É importante pontuarmos, já de início, que nosso objetivo nesta exposição sobre o tema não é esgotar as possibilidades de compreensão da relação existente entre práticas sociais de oralidade e práticas sociais de escrita (*cf.* CORRÊA, 1997, 2001), mas apresentar alguns posicionamentos que consideramos relevantes para a teorização da Neurolinguística, uma vez que muitos trabalhos não incluem essa reflexão. Em outras palavras, julgamos que isso seja importante na medida em que oralidade e escrita se constituem como *loci* tanto da avaliação de linguagem quanto do trabalho que se faz com a linguagem no acompanhamento de sujeitos afásicos, uma vez que um dos problemas nesse campo, geralmente, é que se concebe de forma equivocada tal relação, como será visto mais adiante quando tematizarmos os testes.

Nosso interesse por seguir esse caminho tem como um de seus pontos de partida e, inclusive, de justificativa, o fato de que a escrita e a leitura, numa sociedade letrada, são importantes não somente por adquirirem função de documentação, reprodução e circulação da tradição científica, cultural e literária de uma sociedade, ou por serem instâncias de instauração de diálogos nas dimensões espaciais e temporais, mas por serem *práticas sociais constitutivas do sujeito* e determinantes de seu papel social (GNERRE, 1988).

Nas sociedades como a nossa, em que a escrita exerce um papel central como fonte e transmissão de conhecimento e como meio de fixação de variedades de prestígio, características linguísticas de uma escrita normativa padrão se tornam a base para que se

criem critérios de avaliação linguística. Dito de outro modo, uma vez que a língua é usada como forma de demonstração de poder político, social ou econômico de uma determinada classe, uma maneira de se instrumentalizar esse poder é através da instituição de normas e padrões linguísticos (GNERRE, 1988).

Nesse sentido, o conceito de *legitimação*, que confere idoneidade e dignidade a determinada variedade linguística (HABERMAS, 1976 *apud* GNERRE, 1988), associado ao processo de *standardização*⁷⁵, é importante tanto para a compreensão de como a língua é usada como demonstração de força, quanto para as considerações e posicionamentos que fundamentam a reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita. Dito de modo mais claro, o movimento que determina a variedade linguística a ser usada e prestigiada é o mesmo que ressignifica essa variedade enquanto portadora de uma determinada tradição cultural e é a partir desse processo que são definidos padrões de categorização do que seja certo/errado, nas práticas orais ou letradas. No âmbito da clínica, isso se reflete, por exemplo, no que é considerado normal ou patológico⁷⁶.

Assumindo, portanto, o fato de que a língua é capaz de instrumentalizar o poder de uma classe dominante, seja na escola, no ambiente familiar ou na avaliação e condutas médicas, a língua padrão, cuja valorização é constantemente (re)fixada na tradição escrita, pode vir a ser não somente uma barreira à comunicação dos falantes/ouvintes (GNERRE, 1988), mas também um caminho a uma desvalorização e conseqüente exclusão do sujeito do processo de interlocução, seja pelo conteúdo (com o uso de um léxico não compartilhado, por exemplo) ou pela conceituação do falante enquanto codificador/decodificador e não como sujeito que trabalha na/com a linguagem no processo de enunciação, o que, nos casos de avaliação de linguagem, abre portas para a patologização de processos que seriam absolutamente normais em variedades não prestigiadas (COUDRY, 1986/1988).

⁷⁵ O processo de legitimação de uma variedade, segundo Gnerre (1988), é amplo e envolve a sanção de formas que passam a ser consideradas (in)adequadas, através, por exemplo, dos dicionários. É interessante chamar a atenção para a relevância que o autor dá a esse processo para a compreensão da instrumentalização do poder através da língua, uma vez que é na variedade padrão que os conteúdos ideológicos são introduzidos e valorizados.

⁷⁶ Não pretendemos, neste momento, discutir as inúmeras questões relativas à relação normal/patológico, mas apenas introduzir um ponto de reflexão importante que perpassa as discussões da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e que serão, de uma ou de outra maneira, abordado nesta dissertação. Para aprofundamento da discussão sobre essa relação, sugerimos a leitura de Canguilhem (1978/1995).

3.1.1. A “grande divisão” e a heterogeneidade da escrita

Historicamente, podemos dizer que a relação entre oralidade e escrita tornou-se objeto de interesse da ciência a partir de meados da década de 50 do século passado⁷⁷, quando se postulou a existência de uma separação intrínseca entre elas. A escrita era compreendida como uma tecnologia autônoma, “diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos”, uma vez que a prática de uso da escrita era conceituada em termos técnicos, independente do contexto social, cujas “consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (MARCUSCHI, 2001:26). Esse movimento passou a ser denominado como “a grande divisão” e foi proposto, segundo Marcuschi, por estudiosos como Goody (1977), Olson (1977) e Ong (1982).

Essa abordagem polariza as produções orais e escritas, sustentando-se numa visão de linguagem tomada como sistema abstrato, cujos sentidos são dados (e não situados), sendo, portanto, transparentes. Consequentemente, o sujeito configura-se não como sujeito social que trabalha na/com a linguagem e é modificado por essa relação, mas como um sujeito que teria o trabalho de (de)codificá-la. Essa visão caracteriza o chamado *objetivismo abstrato*⁷⁸ (cf. BAKHTIN, 2003), em que a concepção de língua privilegia o sistema imutável, submetido a leis (unicamente linguísticas) que estabelecem ligações internas nesse sistema fechado, dissociado de qualquer fundamentação ideológica, sendo os atos individuais de fala considerados variações/deformações da norma padrão (GNERRE, 1988).

A supremacia conferida à escrita (social, cultural, cognitiva, étnica e política), em decorrência da concepção de língua, a partir da qual foi possível estabelecer a dicotomia dessa relação, teve como consequência a constituição de *mitos* sobre a escrita e sobre o

⁷⁷ Marcuschi (2001) chama a atenção para o fato de a relação entre fala e escrita não ser objeto de interesse de pesquisadores até essa época.

⁷⁸ *Objetivismo abstrato* é o termo utilizado por Bakhtin para se referir ao estruturalismo de Saussure. Ao estabelecer a dicotomia entre fala e língua, Saussure não sugeriu apenas uma nova abordagem aos estudos sobre os fenômenos de natureza linguística, determinando que esta, enquanto ciência, deveria se interessar pela língua e não pela fala, mas, fundamentalmente, abriu mão de incluir em sua teoria a discussão sobre o papel do individual na língua(gem). Ressaltamos, contudo, que, apesar de compartilharmos da crítica feita por Bakhtin, a decisão de Saussure deve ser vista, sobretudo, como uma opção metodológica “saudavelmente dialética: seu conceito de *langue*, espaço do *sistemático*, não sobreviveria, teoricamente, sem o conceito de *parole*, espaço do *assistemático*, do *idiossincrático*, do *variável*” (ABAURRE, 1996: 114).

processo de alfabetização que conferem legitimidade às vantagens da escrita sobre a “pobreza” da oralidade. Dentre esses mitos, destacamos: assumir que a aquisição da escrita implique que o sucesso social e econômico esteja diretamente associado a saber ler e escrever e – talvez os mais comuns nas escolas – que haja uma letra para cada som, que se escreva como se fala e que se fale de uma única maneira e, finalmente, que saber ler seja saber “falar direito” (ROJO, 2009).

A “grande divisão” começa ser questionada somente a partir dos anos 80 quando, segundo Marcuschi (2001), nos Estados Unidos e na Inglaterra, sugere-se que exista uma relação contínua entre oralidade e letramento, movimento a partir do qual se evitou tanto o conceito de autonomia da escrita quando de sua supremacia. Os trabalhos desenvolvidos desde então passaram a se interessar pela identificação de especificidades da oralidade e da escrita, partindo de formas típicas de funcionamento e dos processos de significação, associando-as, ainda, aos seus contextos de produção. Segundo Marcuschi (2001: 28), “surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito”.

Street (1995) critica esse *continuum fala-escrita*⁷⁹ por acreditar que os novos estudos não inovaram profundamente no modo de compreensão dessa relação, sendo mais “retóricos que reais”, uma vez que ainda se baseiam nos pressupostos teóricos e analíticos das teorias que sustentam a “grande divisão” (MARCUSCHI, 2001). Em outras palavras, os trabalhos que defendiam esse contínuo negavam que a escrita apresentava, por exemplo, elementos paralinguísticos e não-verbais⁸⁰. Street afirma que se trata de uma visão que manteve a supremacia cognitiva da escrita e propõe, como maneira de abandonar esse posicionamento, que seja adotado um “modelo ideológico” de letramento que considere a “inserção dos estudos da relação da fala e escrita no contexto de práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade” (MARCHUSCHI, 2001: 27).

⁷⁹ Marcuschi (2001) indica alguns autores importantes que trabalharam com a noção do *continuum fala-escrita*, dentre os quais citamos Coulmas e Ehlich (1983), Nystrand (1982), Tannen (1982).

⁸⁰ Apesar de apresentarmos uma abordagem linear dos posicionamentos sobre a relação oral/escrito, faz-se necessário pontuar que todos esses olhares sobre a relação ainda coexistem nos diversos estudos e práticas pedagógicas e de avaliação de linguagem, o que também justifica nossa reflexão sobre o modo como nos posicionamos sobre o tema.

Street aponta também mitos decorrentes da “grande divisão”, ainda presentes em muitos trabalhos dos anos 80:

(a) ideia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralinguísticos como centrais; (b) a ideia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional); (c) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala serve do contexto e das condições da relação face a face (MARCUSCHI, 2001: 29).

A mudança significativa ocorre, segundo Marcuschi (2001), quando estudos etnográficos e de análise do discurso são inseridos na reflexão, passando a incorporar, nas reflexões sobre a relação oral/escrito, os pressupostos dessas áreas – como a face ideológica da linguagem, além de sua característica intrinsecamente social – permitindo que escrita e oralidade passassem a ser vistas de outra forma e que aspectos morfossintáticos e lexicais da linguística tradicional não fossem considerados pontos únicos de análise⁸¹. Para Street, os autores interessados por esse novo olhar sobre a relação oral/escrito perceberam que as práticas de letramento deveriam estar “inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e [deveriam] reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos” (STREET, 1993: 07 *apud* MARCUSCHI, 2001: 27).

Seguindo essa mudança de perspectiva, Marcuschi (2001) assume não compartilhar nem do modelo autônomo de letramento, nem da visão de *continuum fala-escrita* como formulada inicialmente e criticada por Street. Nas palavras de Marcuschi (2001: 35-36):

⁸¹ Marcuschi aponta os estudos de Heath (1983) e Shuman (1993), que desconstruem as considerações feitas sobre o afastamento intrínseco entre práticas orais e escritas, como exemplos de trabalhos que incorporaram os pressupostos etnográficos e discursivos. O trabalho de Heath, por exemplo, mostra que tanto fala quanto escrita podem operar como formas de organização de trocas em situação de comunicação. Já o trabalho de Shuman mostra, a partir de um estudo sobre escrita colaborativa, como fala e escrita podem ser utilizadas com o objetivo de aproximar e afastar seus interlocutores, diferentemente do que apontava Tannen (1982), por exemplo, que utilizava como critério de diferenciação a suposta capacidade de afastamento (da escrita) e de aproximação (da oralidade).

O que me interessa defender não é uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

O autor apresenta, assim, uma nova proposta sustentada na concepção de que “o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001: 23). Para ele, dever-se-ia observar as práticas orais e escritas em uma base de relações múltiplas a partir de “domínios discursivos⁸²”, ou seja, as relações entre oralidade e escrita deveriam ser caracterizadas em termos de *propriedades emergentes* em contextos de uso, superando – não apenas retoricamente, como criticou Street – o posicionamento autônomo e a supremacia cognitiva ou social da escrita. Para tanto, Marcuschi confere aos gêneros textuais (devido a suas formas de padronização estáveis e adaptadas aos usos comunicativos) papel central para a compreensão da relação oral/escrito, uma vez que é a partir deles que essas propriedades emergentes podem ser avaliadas e inseridas na discussão sobre a relação entre práticas orais e escritas.

Podemos resumir o posicionamento do autor com suas palavras: “as relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais como eventos sociocomunicativos situados, culturais e históricos” (MARCUSCHI, 2001: 45).

Corrêa (1997, 2001), a partir das considerações feitas por Marcuschi (1995, 2001), apresenta uma nova perspectiva para a compreensão da relação oral/escrito, partindo não dos gêneros textuais, mas da diferenciação entre o que está na escrita e o que é constitutivo dela. Para explicar como os posicionamentos anteriores fundamentavam-se na ideia de que a oralidade não era constitutiva da escrita, o autor retoma uma distinção importante sobre o que considera ser o letramento em sentido restrito e em sentido amplo. Para ele, o primeiro

⁸² Retiro, de Marcuschi (2001: 39-40), a nota sobre a definição de domínio discursivo: “Entendemos aqui como *Domínio Discursivo* (por exemplo, *Discurso jurídico*, *Discurso Jornalístico*, *Discurso religioso etc.*) *instâncias de formação discursiva*. Pois a área jurídica, jornalística ou religiosa não abrange um gênero em particular. Constituem práticas discursivas mais amplas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais” (*grifo* do autor).

está ligado à condição do sujeito de exercer, direta ou indiretamente, práticas de leitura e escrita (resquícios de uma concepção de escrita como autônoma) e o segundo estaria ligado ao caráter *escritural* de certas práticas sociais, o que conferiria anterioridade histórica a essas práticas envolvendo escrita. Ou seja, Corrêa reafirma a relevância de se conferir anterioridade à condição de letrado em relação à alfabetização e ao contato com essas práticas para a mudança efetiva de olhar sobre a relação, sustentando-se nas considerações, por exemplo, da instrumentalização do poder através da língua e, mais ainda, através da escrita, como vimos anteriormente.

Ao assumir que “há em certas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética e que vem exemplificado nos estudos de literatura oral” (CORRÊA, 2001: 137), o autor chama a atenção para como a “palavra-testemunho”, por exemplo, do relato oral de certas comunidades ágrafas, permite que o ouvinte “compreenda e vivencie um fato à distância”, mostrando como linguagem e memória “são indissociáveis e se mesclam nas práticas de relato” (CORRÊA, 2001: 138), sendo, portanto, ao mesmo tempo, dado linguístico e registro de memória cultural. Retomo aqui uma referência importante para o autor – Bynum (1974) – sobre o trabalho com literatura oral: “Por muito tempo, o único meio pelo qual qualquer tipo de conhecimento pôde sobreviver de uma geração a outra foi a tradição oral. A fala rítmica foi o primeiro grande meio de comunicação de ideias complexas do mundo e certamente havia homens de mídia com habilidades surpreendente muito tempo antes de alguém na terra ter sabido escrever” (BYNUM, 1974: 01 *apud* CORRÊA, 2001:137).

Considerando os sentidos dados ao letramento e sua relevância para o tema, Corrêa descobriu, assim, um dos mitos decorrentes da dicotomização entre práticas orais e escritas: a permanência no tempo e a mobilidade no espaço passam a ser características observáveis, também, nas práticas orais, colocando em cheque, ainda, a consideração de que a alfabetização é o pré-requisito para qualquer possibilidade de letramento⁸³. Em linhas gerais, podemos dizer que Corrêa considera relevante o trânsito de *enunciações* entre práticas sociais – do campo das práticas orais (para ele, “o modo de enunciação oral”) e do campo das práticas letradas (“o modo de enunciação escrita”) – como maneira de justificar

⁸³ A esse respeito, Gnerre (1988) considera que “o que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos ‘escrita’” (GNERRE, 1988: 31), como símbolos de famílias na Europa e diferentes sistemas gráficos.

e compreender a presença de fatos linguísticos da fala na escrita. Em outras palavras, Corrêa aproxima práticas sociais orais e letradas às práticas sociais faladas e escritas, utilizando-se da expressão ‘relação oral/escrito’ para mostrar a interpenetração entre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. É justamente o sentido dessa expressão que evocamos ao longo deste texto quando usamos a expressão oral/escrito.

Trata-se, portanto, da convivência de marcas linguísticas dessas práticas nos vários estudos discursivos e nos gêneros escritos, a partir do conceito de enunciação. O ponto chave do posicionamento do autor é a postulação de que a heterogeneidade é constitutiva da escrita (interior a ela), não sendo, assim, pontual e exterior a ela. Para mostrar como tem sido o tratamento dessa relação, o autor considera duas formas de esquecimento da heterogeneidade da escrita: o esquecimento linguístico-pedagógico e o propriamente linguístico. No primeiro caso, há reconhecimento da falta de “genuinidade da escrita”, mas a presença de elementos orais no escrito é justificada a partir de fatores externos (extratextuais) que podem ser, segundo ele, sociais – a heterogeneidade presente na escrita seria decorrente da heterogeneidade linguística, ou seja, da procedência social, geográfica e cultural de quem escreve – ou estilísticos⁸⁴ – a heterogeneidade é justificada por meio da situação de comunicação, reduzindo-se a “mecanismos de ajustamento” da intenção do escrevente e do próprio texto.

No caso do esquecimento propriamente linguístico⁸⁵, não há reconhecimento da heterogeneidade da escrita. Em outras palavras, a relação oral/escrito é compreendida pelo critério de pureza a partir de um ideal de escrita. Nesse sentido, aqui, a presença do oral é vista como interferência que deve ser evitada, conferindo-se maior relevância, portanto, ao produto escrito e não ao processo de produção⁸⁶.

Para concluirmos nossa breve apresentação sobre alguns posicionamentos importantes sobre a relação oral/escrito, retomamos três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita apresentados por Corrêa (2001): (i) relativo a aspectos da

⁸⁴ Marcas estilísticas podem ser entendidas como marcas do trabalho do sujeito com a seleção de recursos linguísticos a partir das possibilidades da língua. A investigação dessas marcas contribuiu, por exemplo, nos estudos sobre aquisição de escrita, para que compreendêssemos o processo de emergência de estilo e de autoria, entendido, aqui, como o trabalho individual do sujeito com e na linguagem (ABAURRE, 1997, 2003).

⁸⁵ Corrêa (2001) utiliza “linguístico” com o sentido aproximado de gramatical, normativo.

⁸⁶ É interessante notar que, segundo o autor, a criação de critérios de avaliação do produto escrito, nas escolas e, podemos assumir, em muitas condutas terapêuticas que trabalham com práticas escritas, é decorrente desse esquecimento. Para ele, além de ser negada a heterogeneidade **da** escrita, recusa-se o reconhecimento, inclusive, da heterogeneidade **na** escrita.

representação gráfica; (ii) relativo à heterogeneidade da língua; e (iii) relativo à circulação dialógica do sujeito durante a produção de escrita.

Com relação ao primeiro modo, Corrêa evidencia, com sua análise⁸⁷, como o sujeito oscila entre dois aspectos importantes da representação da escrita alfabética: a representação dos sons de uma variedade linguística e a convenção ortográfica⁸⁸. Outra evidência diz respeito ao uso de vírgula em contexto não esperado, como na separação de sujeito com seu complemento. O que seria considerado erro de pontuação (visto em outros contextos de reflexão como “deformação da norma padrão”), pode ser compreendido, como na análise feita por Corrêa, como um jogo do escrevente com a articulação das frases, em que elementos prosódicos, por exemplo, aparecem delimitados por pontuação, indicando fronteira de enunciados e não simples desconhecimento de regras normativas.

De forma semelhante, o autor recorre à noção de heterogeneidade da língua como maneira de conceber a escrita como enunciação, reconhecendo que assim ela se aproximaria da fala. Ou seja, “registrar várias histórias por meio de eventos particulares de escrita implica trazer, para esse modo de enunciação, a heterogeneidade linguística marcada já nas práticas sociais mais amplas da oralidade e do letramento, presentes nessas várias histórias” (CORRÊA, 2001: 151).

Com relação ao terceiro modo de observar a emergência da heterogeneidade da escrita, Corrêa afirma que o sujeito, ao escrever, lida com três eixos⁸⁹: (a) o “eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita”, ou seja, com o que ele imagina que seja a “representação termo a termo da fala pela escrita”, (b) o “eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado”, ou seja, com o que ele imagina que seja “o código escrito institucionalizado”, e (c) o “eixo da dialogia com o já falado/escrito”, isto é, o que o indivíduo imagina ser “a relação apropriada com a

⁸⁷ Corrêa (2001) baseia-se nos dados de um trabalho anterior (1997), em que analisou textos dissertativos do vestibular Unicamp de 1992.

⁸⁸ Corrêa retoma o trabalho de Cagliari, autor que afirma que a função principal da ortografia seria a de “neutralizar a variação linguística” (CAGLIARI, 1996: 21 *apud* CORRÊA, 2001: 149), ou seja, a institucionalização de uma ortografia oficial teria como objetivo permitir que uma palavra fosse escrita apenas de uma forma, independentemente da maneira como ela é falada pelos falantes de variedades linguísticas distintas.

⁸⁹ Corrêa (2001) justifica a proposição da circulação do sujeito por esses três eixos nas seguintes considerações: a heterogeneidade é constitutiva da escrita, a “relação sujeito/linguagem registra as marcas linguístico-históricas na escrita”, o processo de produção do texto escrito deve ser o ponto de partida para a análise e a escrita é um modo de enunciação (e não um código) A esse respeito, ver Abaurre et al., 1997.

exterioridade que constitui o seu texto”; por exemplo, outros textos, a língua, outros sujeitos. Em suas palavras: “considerado o princípio dialógico da linguagem, assumo que o escrevente transita pelos dois primeiros eixos da mesma forma que dialoga com as variedades linguísticas que caracterizam a heterogeneidade estruturalmente marcada na língua” (CORRÊA, 2001: 153).

Procuramos mostrar, até o momento, alguns posicionamentos de como a relação entre oralidade e escrita vem sendo ressignificada porque, como já dissemos, são reflexões importantes para qualquer área que se dedique a trabalhar com práticas sociais de escrita. Compartilhamos, dessa maneira, do posicionamento de Corrêa sobre a heterogeneidade da escrita para que, assim, possamos pensá-la “como um modo de enunciação marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes” (CORRÊA, 2001: 164).

3.1.2. Considerações sobre a relação entre oralidade e escrita nos estudos das afasias

Os diferentes sentidos conferidos à relação oral/escrito, apresentados no item anterior, são relevantes para a discussão que fazemos neste momento, uma vez que buscamos a ressignificação dessa relação nos estudos das afasias.

Ao retomarmos, mesmo que brevemente, o modo como a afasiologia concebeu, ao longo de sua história, a relação entre oralidade e escrita, percebemos que até o século XIX, a escrita era vista unicamente como simulacro da fala e a linguagem oral era reduzida a um ato motor (SANTANA, 2002). Como consequência, a afasia era concebida como problema meramente fono-articulatório, confundido com fenômenos como *apraxia* e *disartria*⁹⁰. Segundo Santana & Macedo (2006: 216), “na literatura encontramos a descrição dos problemas de escrita em taxonomias, como paralexia, paragrafia, alexia ou mesmo dislexia, muitas vezes correlacionando as alterações da oralidade com as alterações da escrita”.

É interessante notar, também, como mostra Santana (2002), como alguns trabalhos importantes tentaram encontrar o lugar da escrita no cérebro. Segundo a autora, Exner

⁹⁰ Para uma discussão sobre a semiologia das afasias, com relação aos conceitos de afasia, apraxia e disartria, ver Freitas (1997).

(1881) foi o primeiro a conceber a ideia de que a escrita estaria localizada na segunda circunvolução frontal (doravante F2) do hemisfério esquerdo. Baseando-se em Exner, Charcot afirma que *agrafia* poderia ser decorrente de uma lesão ao pé da F2, formulando a noção de um *centro gráfico das palavras* que conteria os movimentos coordenados das mãos. Nesse sentido, para o pesquisador, a agrafia seria a perda de uma memória que permitiria representar as palavras pela escrita.

Déjèrine (1891) negou a existência desse centro, afirmando que pacientes com lesões frontais poderiam escrever se usassem a mão esquerda, por exemplo. Para ele, o ponto principal para a compreensão de dificuldades relacionadas à escrita relaciona-se à ideia de que o lóbulo occipital era o “centro da imagem óptica das letras”. A partir dessa afirmação, Déjèrine descreveu duas formas de “cegueira verbal”: a cegueira verbal causada por uma lesão no giro angular onde as imagens visuais das letras e palavras estariam armazenadas, acarretando agrafia e parafasia; e a cegueira verbal sem agrafia ou “pura”, causada por uma lesão no córtex visual enquanto o giro angular permaneceria intacto. Nesse caso, o sujeito seria capaz de copiar letras e palavras e informações auditivas e musicais poderiam ativar imagens visuais, além de estarem preservados a escrita espontânea e o ditado (SANTANA, 2002).

Em geral, nos trabalhos dessa época, a linguagem oral e a escrita estariam localizadas em áreas diferentes do córtex. Tradicionalmente, como afirma Santana, um dos objetivos das neurociências, ainda hoje, é encontrar o *locus* da escrita, considerando, para tanto, sua distinção em relação à linguagem oral.

Nesse sentido, Santana (2002) aponta que temos, atualmente, duas correntes teóricas, nos estudos relacionados à afasia, acerca da relação entre oralidade e escrita. A primeira assume que leitura e escrita sejam processos diferentes da oralidade – no sentido de “apartados”, sem relação – e a segunda, em contrapartida, postula que escrita e oralidade são partes do mesmo mecanismo linguístico-cognitivo, o que explicaria a impossibilidade de existência de distúrbios isolados. A nosso ver, grande parte das descrições neuropsicológicas que afirmam haver comprometimento seletivo – só da oralidade ou só da escrita – deriva do método de avaliação, centrado em uma única função da linguagem: a metalinguística, e tem como principal objetivo corroborar modelos componenciais

(modulares, computacionais) de organização linguístico/cognitiva (NOVAES-PINTO, 1999).

Contudo, como mostramos anteriormente, muitos trabalhos não inserem, em suas discussões e práticas, a reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita, nem o modo como a prática que considere essa relação pode contribuir para a reorganização da linguagem de sujeitos com afasia.

Contudo, Santana & Macedo (2006) acreditam que, como acontece na escola, o trabalho com a escrita na fonoaudiologia tradicional acaba por seguir novamente as etapas de aquisição, o que, segundo as autoras, configura-se como uma visão simplista da relação entre o sujeito e a escrita. Coudry (2010) e Bordin (2010) ressaltam a complexidade da escrita, a interdependência de leitura e fala, de escrita e oralidade, o que indica o trabalho complexo realizado pelo cérebro. A citação a seguir, de Coudry, ilustra esta complexidade nas atividades de leitura:

Na leitura, por exemplo, no processo de sua aquisição, há o predomínio do traçado visual que compõe a letra para que se possa reconhecer o que é letra e o que não é. Esse processo só se completa se houver reconhecimento da letra associado a um ou mais correspondentes acústicos. Dado o reconhecimento da letra e de sua imagem acústica, o próximo passo é sua realização motora, que se dá pela fala. Nesse momento, há leitura da letra em voz alta, o que possibilita sua combinação com outras para formar uma unidade de sentido, a palavra (Freud, 1891; Vygotsky, 1926; Luria, 1979). O que faz do conjunto de letras escritas uma palavra é seu reconhecimento pela fala da própria criança, dos adultos que a cercam, da televisão, enfim, da cultura em que está inserida (COUDRY, 2010: 95).

Em outras palavras, ler com compreensão significa fazer uma “leitura semântica (...) com entonação, ritmo, hesitações e pausas nos lugares adequados o que possibilita que as unidades se encadeiem para fazer sentido”, como aponta a autora.

Ancorada na perspectiva sócio-histórico-cultural, Coudry (2010: 95) afirma que o ato de escrever requer uma “concomitância entre o sonoro e o motor, imagens visuais das letras mais suas impressões dos movimentos das mãos (cinestésias) e dos olhos (controle óculo motor)”, o que cria “possibilidades de associar letras e sons de forma mais estável de acordo com o sistema escrito da língua”. Dito de outra maneira, para a autora, “fala, leitura e escrita se estruturam e se mantêm como em um tripé no processo de aquisição da escrita”, chamando a atenção, ainda, para a possibilidade de podermos, após o processo de sua

aquisição, retornar ao tripé quando, por exemplo, lemos um texto que consideramos difícil: “as palavras lidas para completarem o sentido voltam a precisar do apoio da fala e/ou da escrita” (COUDRY, 2010: 95).

Apoiados na perspectiva de que leitura e escrita são “processos distintos de *representação de sentidos* e que quando vistos sob uma determinada mediação, constituem-se como lugar de trabalho linguístico, histórico e social” (BORDIN, 2010: 52, *grifo* nosso), nossas reflexões caminham em direção a uma investigação sobre a relação entre linguagem, funcionamento cerebral e práticas sociais (*cf.* LURIA e VYGOSTSKY), por acreditarmos que o estudo dessas relações é relevante para o aprofundamento da compreensão do caso de AJ e do papel das práticas sociais de leitura e escrita nos estudos sobre afasia.

3.1.2.1. A escrita nas baterias de avaliação de linguagem

Para ilustrar a concepção da escrita na perspectiva mais tradicional, inserimos neste texto a cópia de uma tarefa⁹¹, extraída de uma bateria de avaliação⁹² (exemplos 1a e 1b) e de outra tirada de um material utilizado para acompanhamento terapêutico de sujeitos com afasia⁹³ (exemplos 2a e 2b).

Como podemos observar em 1a e 1b, as tarefas são apresentadas de forma que não há espaço para que o sujeito trabalhe com/na língua(gem), exercendo sua subjetividade. Na avaliação da Bateria de Boston, notamos, por exemplo, que o examinador deve pontuar a produção narrativa do sujeito a partir da organização textual e da presença/ausência de erros gramaticais e de palavras consideradas *a priori* relevantes. Busca-se avaliar a presença de substantivos, verbos e frases, o que evidencia uma visão de língua baseada apenas em seu aspecto estrutural. Podemos dizer que não é interesse do teste analisar, por exemplo, quais estratégias o sujeito utiliza para narrar, uma vez que o papel do avaliador é primeiramente o de pontuar.

⁹¹ Outros exemplos de tarefas de avaliação e acompanhamento encontram-se nos **Anexos** desta dissertação.

⁹² Test de Boston para el diagnóstico de la afasia – Adaptación española

⁹³ Manual Papaterra de Habilidades Cognitivas (PATATERRA, 2000).

Além disso, há um tempo limitado⁹⁴ para que o sujeito produza sua narrativa, assim como não há qualquer interação entre sujeito e avaliador, o que nos sugere uma concepção de escrita que não pressupõe uma atividade dialógica e compartilhada.

Exemplo 1.a.

Test de Boston: Adaptación española

5.D. FORMULACIÓN ESCRITA

INSTRUCCIONES

- a. ESCRITURA NARRATIVA (tarjeta 1). Se da al paciente una hoja de papel y se le muestra la tarjeta 1. «Escriba todo lo que vea que está pasando en esta lámina.» Se le dejan unos minutos, y más tiempo si su escritura es relevante pero lenta.
- b. ORACIONES ESCRITAS AL DICTADO. Se dictan las tres oraciones incluidas en la hoja de respuestas, sin tiempo límite, para que el paciente las escriba.

FORMA DE PUNTUAR

- a. ESCRITURA NARRATIVA (rodee con un círculo lo que corresponda):
 0. Escritura irrelevante. La escritura es ilegible o paragráfica. Puede haber algunos morfemas gramaticales, pero no sustantivos o verbos relevantes reconocibles.
 1. Cantidad limitada (1-4) de palabras relevantes. Es posible reconocer uno o más sustantivos o verbos relacionados con la lámina (aunque estén mal deletreados). Pueden aparecer como palabras aisladas o incluidas en una serie paragráfica. No hay frases legibles.
 2. Una o más frases. Hay por lo menos una combinación de palabras formando el núcleo de una frase, como, por ejemplo, sustantivo más verbo, o sustantivo sujeto más sustantivo objeto. No hay secuenciación de ideas.
O bien:
Lista extensa (cinco o más) de sustantivos o verbos aislados relevantes.
 3. Ideas conexas. Por lo menos hay dos acciones o descripciones en secuencia conexas. No se penalizan el agramatismo o los errores parafásicos.
 4. Relato organizado. Relato coherente con parafasias, errores gramaticales o errores de deletreo.
O bien:
Oraciones indebidamente simplificadas.
 5. Normal. Se considera normal respecto del nivel que tenía el paciente antes de sufrir el accidente.
- b. ORACIONES ESCRITAS AL DICTADO (valore cada oración según la siguiente escala. La puntuación directa es la suma).
 0. Menos de dos palabras son correctas.
 1. Por lo menos dos palabras son correctas.
 2. Más de media frase es correcta.
 3. Correcta, pero elaborada con esfuerzo o perífrasis.
 4. Escrita normalmente.

CLASIFICACIÓN DE SUSTITUCIONES PARAGRÁFICAS —En a. y b.—

0. Notoria.
1. Escasa.
2. Ausente.

⁹⁴ As indicações para o cumprimento da tarefa são “se le dejan unos minutos, y más tiempo si sus escritura es relevante pero lenta”.

De maneira semelhante, a segunda atividade de avaliação da linguagem escrita (exemplo 1b) é caracterizada pela realização de um ditado de três frases. Avalia-se a escrita considerando-se apenas os aspectos mais formais, pela quantidade de palavras escritas corretamente.

Exemplo 1.b.

Test de Boston: Adaptación española

FORMULACIÓN ESCRITA/Hoja de respuesta

a. ESCRITURA NARRATIVA

P. D.

b. ORACIONES ESCRITAS AL DICTADO

- La madre no los ve.
- El niño está cogiendo las galletas.
- Si no tiene cuidado, se caerá de la banqueta.

P. D.

Assim como nas tarefas de avaliação, as propostas para acompanhamento terapêutico (exemplos 2 e 3) pressupõem a escrita como um código. Assume-se uma postura que impede que o sujeito trabalhe com os recursos linguísticos disponíveis, mesmo quando se sugere que a “criatividade” seja trabalhada. O pressuposto presente nos dois exemplos é o de ensino e aprendizagem de “regras de escrita” e não o de uso *real* da linguagem.

Exemplo 2

Formação de palavras:

Coloque uma destas palavras nos espaços para formar novas palavras:

LUTA – FUMAR – PIA – GRAÇA – PELA

RATA – BRAVA – SAPO – ESTA – USA

PA_____RTE

PRINCI_____NTE

RE_____NTE

PO_____DA

EN_____DINHO

PA_____RIA

G_____NTE

DES_____MENTO

T_____MENTO

PER_____IA

TUDO – PLANA – MEL – TATU – AVE

TEMA – BIS – GATA – PULA – FIO

RES_____R

MA_____SO

ME_____LOGIA

ES_____DA

SAM_____TA

SIS_____TIZAR

SE_____HANTE

ES_____ETA

N_____GAR

PO_____R

Manual FAPATERRA de Habilidades Cognitivas

Nas tarefas metalinguísticas que compõem as baterias de avaliação não há possibilidade, como dissemos anteriormente, para qualquer tipo de criação subjetiva. Quando presentes, em geral, são compreendidas como *desvios* porque não fazem parte do esperado pelo protocolo.

Ressaltamos, ainda, que a riqueza linguística, presente na circularidade entre a criatividade na escrita e a criatividade na oralidade, como afirma Gnerre (1988), não é observada nessas tarefas que homogeneízam a prática da escrita e a destituem de qualquer significado para o sujeito.

Exemplo 3

Desenvolvendo um pensamento criativo

CRIATIVIDADE é definida como a capacidade de produzir idéias ou respostas originais ou fora do comum a uma determinada situação. É a capacidade de fazer existirem coisas novas e únicas.

As frases abaixo podem ser completadas de muitas maneiras diferentes.

Escreva todas as palavras, frases ou expressões que possam lhes dar sentido.

Ex:

1- Ele era magro como _____

(um palito; um bambu; meu primo; um subnutrido; a fome; um habitante da Somália; um esqueleto; etc, etc.

2- O bolo tinha gosto de _____

3- O pôr do sol parecia _____

4- O rapaz era tão alto quanto _____

Manuel PAPATERRA de Habilidades Cognitivas

Em contraposição a esses trabalhos, a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva entende que o sujeito que coloca em funcionamento as possibilidades da língua, em situações de uso de comunicação, é capaz de buscar sua *autonomia discursiva*

(COUDRY & POSSENTI, 1983), seja por meio da oralidade⁹⁵ ou da escrita, sendo, portanto, capaz de alcançar, mesmo que parcialmente, seu *intuito discursivo* (BAKHTIN, 1929/2003; NOVAES-PINTO, 1999, 2004), apesar das dificuldades impostas pela desorganização linguística e cognitiva causada pelas lesões.

A relação dinâmica entre sujeito/linguagem e o abandono teórico da dicotomia entre oralidade e escrita nos permitem voltar, portanto, para os sujeitos, como AJ, o que abre caminho para explorarmos teoricamente o fato de poderem usar as formas escritas e orais, o que por sua vez pode nos ajudar a melhor compreender o funcionamento da linguagem.

Finalizando este item, concordamos com Abaurre & Coudry (2008) quando as autoras afirmam que a produção escrita pode ter a função de *construção intermediária*, o que tem visibilidade no trabalho com sujeitos afásicos e, mais especialmente, no caso de AJ, para quem a escrita teve importância tão significativa ao longo da vida.

4. AJ na oralidade e na escrita

Apresentamos até o momento, aspectos essenciais para a constituição da reflexão que agora passamos a fazer, com a análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa. Reproduzimos um episódio dialógico *oral* de AJ de 2011 – lembrando que o episódio transcrito no Capítulo 1 era de 2008 – já que nosso objetivo é ilustrar a interação entre este sujeito e seus interlocutores e comparar características dos enunciados analisados por Canoas-Andrade com sua produção atual. Além disso, entendemos que o dado referido contribua para subsidiar nossa discussão sobre a relação entre oralidade e escrita, uma vez que também a produção escrita se dá num contexto dialógico.

Antes de iniciarmos a análise e discussão dos dados, vale a pena reafirmar a instabilidade do quadro de AJ – importante, e em certo sentido determinante, para o trabalho realizado –, visto, por exemplo, que em algumas sessões o sujeito se recusava a conversar ou a realizar as atividades previstas, respondendo às perguntas apenas com “uhum”. Em uma das sessões de 2011, por exemplo, AJ estava mais quieto que o normal e

⁹⁵ Para alguns sujeitos afásicos, nesse sentido, utilizar-se de gestos ou de desenhos pode ser até mais produtivo do que escrever, se o que está em jogo é a comunicação nos processos interativos. Entretanto, mesmo nesses casos, o simples gesto da escrita de uma única letra pode servir como prompting para a linguagem oral, como nos mostra, por exemplo, Nandin (2009).

menos sorridente também. Nessa sessão, não consegui desenvolver nenhuma das atividades previstas porque sempre que iniciava uma conversa, ele repetia apenas “uhum” ou produzia o enunciado /hoi/... /hoi/... /hoi/... /hoihoihoihoihoi/, sempre no mesmo ritmo, como se estivesse a cantarolar. Como percebi que ele não estava bem como de costume, perguntei se alguma havia acontecido algo, mas ele apenas repetia “triste... triste”. Ao final da sessão, quando conversamos com sua esposa, ela disse que uma das filhas tinha voltado para a Alemanha no domingo anterior, o que nos faz pensar que AJ, provavelmente, recordou-se disso durante a sessão, mas não conseguiu explicar porque estava triste, o que nos mostra como o estado emocional de AJ interfere nas possibilidades de realização das atividades.

Considerando essa característica do quadro de AJ, portanto, sempre tínhamos em mente uma atividade que pudesse ser adaptada, conforme seu nível de atenção e, principalmente, de seu interesse.

4.1. A produção escrita de AJ *antes dos eventos neurológicos*

No início desta dissertação, justificamos que um dos fatos que tornam o estudo do caso de AJ *singular* é que temos dados de sua produção escrita anterior aos eventos neurológicos. Vale a pena, neste momento, portanto, mostrar como era essa escrita. Seleccionamos dois artigos, o primeiro, de 15 de Junho de 1997, e o segundo, de 19 de Abril de 1998, que AJ publicou no editorial de seu jornal, *Folha de Campinas*, com duas temáticas distintas – um sobre economia (sua área de formação) e outro sobre a eleição de reitor na Unicamp.

Produção escrita anterior aos eventos neurológicos 1

Economia formada na política

A economia, em qualquer parte e sob qualquer regime, tem a arte de, se não bem dosada, enveredar na feitura de um modelo traçado ao agrado do seu mentor. Desta guerra de interesse que pode perder a identidade quanto ao aspecto econômico, diluindo com a força do poder político. Com a globalização da economia, associada ao avanço tecnológico com a produção das loucuras das rápidas movimentações do sistema financeiro, torna o capital nômade, sem pátria e insensível aos infortúnios sociais. O capital, agora viaja pelo mundo atrás de lucrativos negócios e a curto prazo, credenciando a desestruturar economias maquiadas e sabidas como fortes. Tome-se o exemplo dos tigres asiáticos, que agora como gatos estão acuados pelos cachorros da economia. Tal como o Rei, que estava nua, a política econômica desta região ficou nua e totalmente despida de suas vaidades e tentam esquivar-se do abraço de tamanduá do Fundo Monetário Internacional (FMI). Quê fazer com uma economia formada na política? Claro está que para evitar os erros no passado o primeiro passo é reavaliar a política administrativa, conter os gastos e reduzir os juros que inflacionam a dívida. Urge também capacitar e habilitar politicamente, objetivando coibir os abusos com os privilégios e as impunidades de quaisquer espécies. A economia formada na política além de inúmeros defeitos (privilegios/impunidades), amordaça e sufoca a capacidade produtiva e gera a dependência econômica e política do País.

Antonio José Romão Neto
Economista

Jornal *Folha de Campinas* de Junho de 1997

É importante ressaltar que não é objetivo desta dissertação *comparar* as escritas de AJ no sentido de dizer o quê ainda resiste ou não, mas, explorar a relação desse sujeito com a escrita em momentos distintos de sua vida, a fim de compreender como tal prática é significativa para sua reorganização linguístico-cognitiva e para pensar como isso pode ser relevante para o trabalho realizado com sujeitos afásicos.

Como podemos notar nesse pequeno trecho do jornal *Folha de Campinas*, uma das características da escrita de AJ que nos chama atenção é a presença frequente de metáforas cristalizadas, ou criadas por ele mesmo, como “a economia tem (...) a arte de, se não bem dosada”; “tome-se o exemplo dos tigres asiáticos⁹⁶ que como gatos estão acuados pelos cachorros da economia”; “a política econômica dessa região ficou nua e totalmente despida de suas vaidades”; “e tentam esquivar-se do abraço do tamanduá do Fundo Monetário Internacional (FMI)”.

É interessante notar como, para apresentar seu ponto de vista sobre o aumento da influência política nas decisões econômicas, AJ utiliza esse jogo para estabelecer as mais diversas relações: a economia, para ele, é tanto uma arte quanto um remédio (ou uma droga) que deve ser dosado para que se obtenha o resultado esperado; as economias dos países chamados na época de “tigres asiáticos” deixaram de ser agressivas como tigres e passaram a se comportar como economias mais fracas, afrontadas pelos mais fortes que

⁹⁶ A partir da década de 1980, alguns territórios do Pacífico (Hong Kong, Cingapura, Coréia do Sul e Taiwan) começaram a apresentar altos índices de crescimento econômico e influência no mercado mundial, sendo, por isso, chamados de *tigres asiáticos*.

ditam as regras; e a economia dessas regiões tenta se livrar das rígidas regras e políticas econômicas impostas pelo FMI.

De maneira semelhante, observamos a presença de metáforas e outras figuras de linguagem no artigo de opinião (que se segue abaixo, na íntegra) feito por AJ sobre a eleição do reitor da Unicamp em 1998⁹⁷, como em: “num ritual que vai do pitoresco ao esquisito”; “questão de visão política, a arte de gerir o engana que eu gosto”; “Cabe ao novo reitor reavaliar os procedimentos passados, aparar todas as arestas e devolver à universidade a vontade de vencer exorcizando os seus demônios”. Notamos como AJ utiliza tais expressões para analisar o processo de eleição – para ele, um ritual estranho e exótico – por estar associado a posicionamentos políticos, que, por sua vez, são definidos pela comparação à “arte de gerir o engana que eu gosto”. Da mesma maneira, o sujeito associa os erros do passado a serem resolvidos ao ato de “aparar arestas”, corrigir imperfeições e assim “exorcizar seus demônios”.

O gênero de opinião permite que o autor se posicione subjetivamente e criticamente, mas AJ cria um efeito de certa obscuridade em alguns momentos do texto, dificultando nossa compreensão sobre seu posicionamento (neutro, a favor ou contra o processo de eleição e o novo reitor). Inicialmente, parece que ele se coloca em oposição à eleição de Hermano; nos leva a crer que a influência da política é ruim para a administração de uma universidade, como vemos no trecho: “Na Unicamp, segundo o que se propala foi eleito/escolhido um opositor, isto é, venceu a eleição, ou melhor, conseguiu a indicação aquele que em suas manifestações políticas contrariava o “status quo” reinante. Será? Questão de visão política, a arte de gerir o “engana que eu gosto”. Será que o opositor desmontará todas as composições políticas nocivas ao enriquecimento técnico-científico da Unicamp?”.

No mesmo texto, encontramos afirmações intrigantes, como quando AJ refere-se a Zeferino Vaz, que teria dito que “quando a política entrar pela porta de entrada da universidade, a ciência e a técnica sairão pela janela”. Durante a análise, em vista do contexto do discurso produzido por ele, chegamos a pensar que não se tratava de uma referência verdadeira. Poderíamos pensar que esse discurso já poderia ser um índice do

⁹⁷ O reitor eleito em 1998 foi Hermano Medeiros Ferreira de Tavares, sucessor de José Martins Filho. Consta nos arquivos da Unicamp que Hermano Tavares foi eleito com 70% dos votos e nomeado pelo então governador de São Paulo, Mário Covas.

início da patologia, considerando que o texto foi produzido no ano em que AJ apresentou os primeiros sinais neurológicos, mas resolvemos investigar e encontramos a referência abaixo, no site da Unicamp:

Em breve, alguns cursos da Cepal, até então dados apenas no Chile, passaram a ser oferecidos pela Unicamp, numa iniciativa inédita no país. Em plena vigência do AI-5, a Universidade investia no espírito crítico. Ao mesmo tempo, os cepalinos tinham a cautela de não fazer panfletagem. Mesmo porque isso Zeferino não admitia: “O dia em que a política entrar pela porta da frente, a ciência vai sair pelas janelas do fundo”, pregava o reitor. E insistia na produção de pesquisa: “Não basta à universidade só transmitir conhecimento; é preciso também produzi-lo”,⁹⁸

Contudo, os enunciados com que dá continuidade nos sugerem que esteja a favor da escolha do reitor, como observamos em “Que desta transparência emergja a lucidez de princípios e que se some a ela uma ínfima e reveladora vontade de copiar em gênero, número e grau os erros (e não os acertos) catalogados pela incompreensão do Prof. Dr. Zeferino Vaz. O reitor que viveu e morreu pela universidade declinou de diversos chamados para ocupar postos mais elevados, porque somente pensava no desenvolvimento da Unicamp”. Ou seja, para AJ, o *erro* de Zeferino foi assumir plenamente o interesse pelo desenvolvimento da Unicamp, abdicando de posições “superiores”.

Outro ponto que nos chama atenção são as escolhas lexicais do sujeito que ora parecem adequadas, como no caso em “eleito/escolhido”, e ora parecem ambíguas ou inexatas, deixando que o leitor exerça seu direito à interpretação.

⁹⁸ Acessado em 29/08/2012 http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju324pag03.html

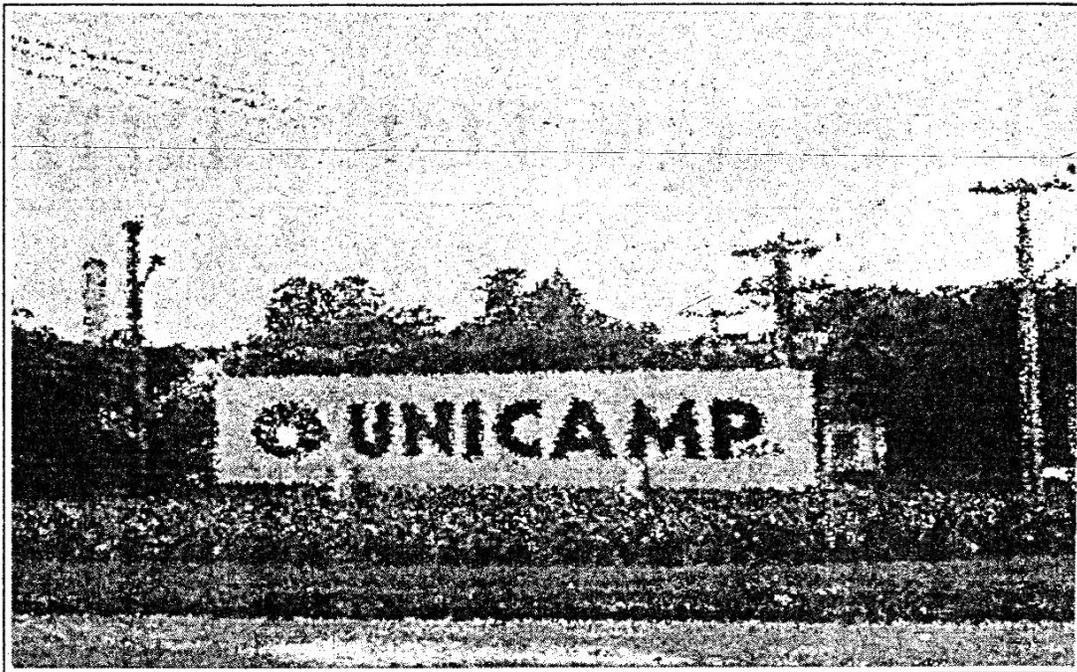
Editorial

Habemus Reitor

Num ritual que vai do pitoresco ao esquisito, as Universidades no Estado escolhem os seus reitores. Na Unicamp, segundo o que se propala foi eleito/escolhido um opositor, isto é, venceu a eleição, ou melhor, conseguiu a indicação daquele que em suas manifestações políticas contrariava o "status quo" reinante. Será? Questão de visão política, a arte de gerir o "engana que eu gosto". Será que o opositor desmontará todas as composições políticas nocivas ao enriquecimento técnico-científico da Unicamp?. Até que ponto a autonomia universitária será autêntica sem nenhuma conotação política? Um ponto da história da Unicamp revela que o reitor Prof. Zeferino Vaz quando detectou a presença crescente da política na vida da comunidade universitária assim se expressou " quando a política entrar pela porta de entrada da universidade, a ciência e a técnica sairão pelas janelas". É preciso crer que não foi a oposição que venceu, e sim, uma exposição de um posicionamento muito mais transparente que os demais, ante aos desafios presentes, que aflorou no momento da escolha. Que desta transparência emerge a lucidez de princípios e que se some a ela uma ínfima e reveladora vontade de copiar em gênero, número e grau os erros (e não os acertos) catalogados pela incompreensão do Prof. Dr. Zeferino Vaz. O reitor que viveu e morreu pela universidade declinou de diversos chamamentos para ocupar postos mais elevados, porque somente pensava no desenvolvimento da Unicamp.

Houve de tudo no passado, /Esforço, carinho e vontade, /Rendeu à ciência o tratado, / Mudando canavial em universidade. / Ainda desconhecem o local, / No mato ficou um marco, /Onde perpetua um ideal.

⁹⁹ Devido às características do texto, consideramos relevante, para a análise que apresentamos, dividi-lo. O texto, sem recorte, encontra-se nos Anexos.



Dos erros e acertos têm vida a realidade que apresenta quem, sem rancores e vaidades processa a estima e a gratidão. Cabe ao novo reitor reavaliar os procedimentos passados, aparar todas as arestas e devolver à universidade a vontade de vencer exercizando os seus demônios. O Professor da Faculdade de Engenharia Elétrica, Hermano Tava-

res, o novo reitor, tem o respeito da comunidade universitária e por certo entre os desafios que vai enfrentar, o mais ousado será o da concessão do aumento salarial para os servidores. Pela transparência das ações das gestões passadas torna-se fácil devido às concessões de aumentos sinalizadas pela produtividade. Destas decisões, se justas e

coerentes, já é meio caminho andado para os ajustamentos desde que não sejam os gerados pelos desacertos ocasionados por política, que na maioria das vezes premiam aduladores e incompetentes. Se ajustados os descontamentos da área todos os outros terão maior viabilidade de acertos. Habemus Reitor! Ave Hermano!

Jornal Folha de Campinas de Abril de 1998

O uso da metáfora e de outras figuras de linguagem como recurso estilístico, de maneira geral, parece ainda estar presente na linguagem de AJ, principalmente na produção oral, presente nos dois textos analisados. As metáforas são irônicas para tratar de temas densos como a política econômica e a eleição do reitor de uma universidade.

Para concluir essa discussão, chamamos atenção para o fato de que não buscamos uma “verdade” sobre AJ e possíveis sinais de patologia nos textos analisados. Entretanto, chama atenção o discurso e os efeitos de sentido produzidos. Embora haja marcas do que

poderíamos considerar como *estilo*, ou seja, marcas do trabalho de AJ com a linguagem, o estranhamento que causa nos leitores pode indicar a presença do normal no patológico e a presença do patológico na normalidade, ainda mais quando comparado com o texto anterior, produzido apenas um ano antes, que na literatura neuropsicológica tradicional poderia caracterizar o chamado *estado pré-clínico*, ou seja, anterior ao declínio cognitivo, já discutido anteriormente.

Isso nos leva novamente à questão de que uma avaliação que leve em consideração questões pragmáticas e discursivas pode se antecipar e colaborar no diagnóstico de demências. De acordo com Beilke (2010), existem na literatura referências a esse respeito como se pode observar na passagem em que o autor cita alguns desses trabalhos que nos remetem às dificuldades de AJ na oralidade e que transparecem de alguma forma nos textos escritos analisados:

Há evidências de que alterações de linguagem estejam presentes, já nas fases iniciais (DAMASCENO, 1999; NITRINI ET AL., 2005; COUDRY & MORATO, 1990; NOGUCHI, 1998; MANSUR & RADANOVIC, 2004; BEILKE & NOVAES-PINTO, 2007). Ocorre que, por serem mais sutis, normalmente não são notadas nas entrevistas iniciais, nem detectadas nos testes neuropsicológicos. Damasceno (1999) afirma que, dentre as várias alterações da linguagem que aparecem nas fases iniciais da DA, destacam-se perturbações em processos de significação, alterações nas relações de sentido, problemas com pressupostos interpretativos, violação de leis conversacionais ou discursivas, dificuldades com operadores argumentativos, alterações de mecanismos de coesão e coerência textual, dificuldades com acesso e manutenção de tópicos. Dentre os poucos trabalhos em Linguística que avaliam mais adequadamente as alterações de linguagem presentes desde o início do quadro demencial, destacam-se o de Noguchi (1998), Cruz (2004/2008) e o de Marmora (2005), que chamam a atenção para as alterações discursivas e pragmáticas (BEILKE, 2010:50).

4.2. A produção oral e escrita de AJ posterior dos eventos neurológicos

A partir deste momento, passamos a apresentar episódios com os seguintes objetivos: (i) mostrar como acontece, atualmente, a interação entre AJ e seus interlocutores; (ii) evidenciar suas estratégias para driblar suas dificuldades e o que consideramos mais relevante para nossos propósitos, (iii) mostrar, na transcrição e análise dos dados, a co-

ocorrência entre a produção oral e escrita, o que corrobora a discussão feita neste capítulo, mas também os efeitos das lesões na produção de ambas, e, sobretudo, o efeito das práticas sociais com a linguagem para a estabilização do quadro. Apesar de todas as alterações, bastante visíveis quando comparamos o *antes* e o *depois*, chamamos atenção para a presença de AJ como um sujeito que ainda não se *perdeu de si mesmo*, metáfora que nos vem à mente pelo relato de Auguste D., paciente do Dr. Alzheimer, falando de sua condição: “eu me perdi de mim mesma”.

Passemos, então, para análise do primeiro dado, que inserimos na íntegra, embora bastante longo, pois somente assim os fenômenos sobre os quais nos ocupamos têm visibilidade. Ou seja, é possível observar características da produção, da interação e da relação entre oralidade e escrita.

Dado 1 (7/6/2011): Nessa sessão, **AJ** conversa com a autora desta dissertação, **Ilm**, e com as duas estagiárias do curso de fonoaudiologia que nos acompanharam, **Ifcm** e **Iffb**. Retomamos a atividade que realizamos na sessão em grupo, em que fizemos um jogo mostrando fotos que representam expressões idiomáticas e perguntamos para os presentes quem saberia reconhecer, a partir das fotos, que expressão idiomática estaria sendo representada. Decidimos, também, qual seria o convite para a festa junina que encerraria as atividades do semestre e encerramos a sessão do grupo com um café comunitário.

No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
1	Ilm	tudo bem seu AJ?	
2	AJ	tudo bem o...	AJ ri
3	Ilm	hmm... senhor gostou da atividade hoje? Lá... no grupo? Que que o senhor achou da atividade?	
4	AJ	e...e... a:... ela... ela... che:GOu...chegou... já tá o::u	
5	Ilm	quem que chegou?	
6	AJ	EI	AJ faz gestos com a mão
7	Ilm	de quem que o senhor tá falando?	
8	AJ	qu... eu... eu eu pa... pa... pa:: a:: Rosana	
9	Ilm	aham... para a Rosana...	
10	AJ	Rosana e:	AJ fala ao mesmo tempo que Ilm
11	Ilm	a Rosana não veio hoje, né?	
12	AJ	não... fu.. é... não veio não	

13	Ilm	é, então, o senhor percebeu que ela não veio hoje?	
14	AJ	não veio, né?	
15	Ilm	é então... faz falta, né?	
16	AJ	Falta	
17	Ilm	o senhor sabe pra onde que ela foi? Ela foi viajar	
18	AJ	vi:aJAr	O enunciado de AJ é acompanhando com gestos
19	Ilm	fo::i viajar	
20	AJ	ó:	Risos
21	Ilm	semana que vem... semana que vem ela ainda não vai tá aqui... ela só vai chegar no final do mês.	Risos
22	AJ	no final?	
23	Ilm	é... a gente vai ficar três semanas sem a Rosana	
24	AJ	e... vocês... /hahahahaha/	AJ faz gestos com a mão incluindo eu e as duas estagiárias que nos acompanhavam nessa sessão.
25	Ilm	exatamente... a gente não... a gente vai ficar com o senhor	
26	AJ	é:	
27	Ilm	o senhor não vai... não vai ter folga!	Risos
28	AJ	hmm...	Risos
29	Ilm	sabe pra onde que a Rosana foi?	
30	AJ	ela fo::i pra Réldorado	
31	Ilm	pra Eldorado? olha, não que eu saiba... tem alguma história assim? não, ela foi pra Madrid.	Risos
32	AJ	Madri?	
33	Ilm	uhum... na Espanha... foi trabalhar, né... coitadinha... só viaja pra trabalhar	
34	AJ	trabalha... trabalha	
35	Ilm	foi pra um congresso... apresentar, né... dar palestras... essas coisas... não é chique? ir pra Espanha... pra congre::sso	AJ ri
36	AJ	congresso... muito bonito	Risos
37	Ilm	muito legal, né? a gente podia: escrever, é::... alguma coisa pra ela, né?... já que ela não veio... pra contar pra ela que aconteceu	

38	AJ	escrever? agora? Escrever	AJ faz gestos com a mão de escrever, apontando para as estagiárias
39	Ilm	que que o senhor acha? o senhor quer que ELA escreva? Nananananão!	AJ faz gesto para as estagiárias escreverem
40	AJ	não?	Risos
41	Ilm	a gente pode escrever todo mundo junto, que tal?	
42	AJ	<i>EI</i>	
43	Ilm	vamo escrever uma carta pra ela pra contar que que aconteceu hoje?	
44	AJ	VAmo	
45	Ilm	vamo! vamo... então... que que o senhor acha que a gente tem que contar pra Rosana? que que aconteceu hoje... lá no grupo? que que a gente fez?	Ilm coloca uma caneta em cima da mesa, na frente de AJ
46	AJ	fez... fez... a:: PA	longa pausa
47	Ilm	a gente conversou... né?	
48	AJ	uhum... conversamo... cara... cara... cara... põe o!	
49	Ilm	cada um falou sobre uma coisa né? eu perdi a primeira parte da sessão... você tava Ecm?	Falando com a estagiária Ifcm
50	Ifcm	foi isso mesmo... falamos sobre as novidades... dai já passou pra atividade	
51	Ilm	a gente sempre faz isso, né? a gente conversa... sobre as novidades da sema::na, o que que acontece::u, que que fez...	
52	AJ	que aconteceu... /hohohoho/... /HOHOHO/	
53	Ilm	as novidades, né... e o que mais que a gente fez? a gente conversou sobre o que aconteceu? e no final, que a gente tava mostrando aqueles slides... lá no... o senhor lembra que tinham algumas imagens... que que a gente tinha que fazer?	Fazendo gesto mostrando algo no alto
54	AJ	tinha fazer... adivinhar	Referindo-se à atividade de adivinhação.
55	Ilm	i::sso... tinha que advinhar, né, tinha que lembrar	
56	AJ	é:: fazer...	
57	Ilm	tinha que lembrar expressões...	

58	AJ	expressões... aiaiai...	
59	Ilm	lembra? carta fora do baralho... entrar pelo cano... lembra? vamo contar isso então pra Rosana?	
60	AJ	<i>EI</i>	Ilm entrega a caneta que estava em cima da mesa para AJ
61	Ilm	vamo escrever uma carta pra ela, né, Rosana... vamo lá	AJ pega a folha de sulfite que está em cima da mesa e a coloca em ordem, como se fosse um calhamaço de folhas. Em seguida, passa a mão algumas vezes “limpando”, “alisando” a folha
62	Ilm	Querida Rosana... como que a gente	
63	AJ	Ca:::Ra	AJ interrompe Ilm
64	Ilm	Rosana	
65	AJ	Cara?	
66	Ilm	uhum... cara? pode ser”	
67	AJ	Ca:::ra:::	AJ fala enquanto escreve
68	Ilm	Cara Rosana... uhum... cara Rosana... acho que ela vai gostar...Ro-sa-na... i::sso... e aí? que que a gen... que que o senhor quer contar pra ela? Cara Rosana...	AJ escreve
69	AJ	Cara Rosana	
70	Ilm	uhum... o senhor tá com saudade dela já? que que o senhor quer escrever pra ela? o que que a gente fez hoje?	AJ continua mexendo com a caneta, mas não escreve.
71	AJ	ho::je... foi feito	
72	Ilm	então... aham... começa assim	
73	AJ	ho::jê	AJ fala enquanto escreve
74	Ilm	i::sso... ho::je... aham...hoje, o que?	
75	AJ	xi:::...	AJ se refere à mudança de local da câmara que Ilm aproxima para mostrar ele escrevendo
76	Ilm	hoje o que?	
77	AJ	é... hoje... tem	
78	Ilm	que que teve hoje? hoje teve... café!	
79	AJ	Café	
80	Ilm	hoje a gente teve café, né, como sempre	
81	AJ	Café	AJ fala enquanto escreve

			café
82	Ilm	aham... café... aham	
83	AJ	Café	AJ fala enquanto escreve
84	Ilm	hoje, uhum... que mais que teve? pronto.... coloca um ponto final aí.	
85	AJ	o:: ponto!	
86	Ilm	e o quê? o conto? o ponto... i::sso, o ponto.... que mais que a gente vai escrever pra Rosana?	
87	AJ	bão...	
88	Ilm	a gente tem que contar pra ela tudo o que aconteceu, né?	
89	AJ	conta pra ela... tudo que aconteceu...o::o::o	
90	Ilm	então, que que aconteceu hoje? conversa::mos	
91	AJ	ho::jê	
92	Ilm	conversamos, né?	
93	AJ	conversa:mos	
94	Ilm	Uhum	
95	AJ	co::nve:rsa::::mo... conversa:::MO	AJ fala enquanto escreve
96	Ilm	conversamos... aham... sobre o que?	
97	AJ	SO:::bre	
98	Ilm	sem gritar, né? so::bre?	
99	AJ	o: so:bre... sobre o acontecimento!	Risos
100	Ilm	sobre o acontecimento... muito bem... sobre:... os acontecimentos da semana	
101	AJ	cime::nto	AJ fala enquanto escreve
102	Ilm	mento da semana, né?	
103	AJ	da:ta:...A::O:: /HOHO/	
104	Ilm	do quê, seu AJ?	
105	AJ	/HOHOHO/	AJ continua escrevendo enquanto fala
106	Ilm	perá!... ó... que que o senhor escreveu aqui?	Ilm aponta para um trecho do texto de AJ
107	AJ	Ó::Ó:/HOHO/	
108	Ilm	seu AJ... seu AJ, que que o senhor escreveu aqui?	Ilm toca na mão de AJ enquanto chama por ele e em seguida aponta para um trecho do texto dele
109	Ilm	acontecimento da... e aqui?	Lendo o trecho escrito por AJ
110	AJ	da...	
111	Ilm	que que tá escrito aqui?	
112	AJ	ah, aqui...	

113	Ilm	ah... a Rosana não vai entender o que está escrito aqui	AJ escreve com letra ilegível
114	AJ	ela vai... vai...	
115	Ilm	acontecimento do que? da semana, né? da... semana... seu AJ... ó... a gente tá escrevendo a carta pra Rosana, né? Se o senhor não caprichar na letra, ela não vai entende::	AJ escreve, mas não escreve o que Ilm sugere
116	AJ	ela não... num vai entender?	
117	Ilm	nã::o	
118	AJ	ela vai entender.	
119	Ilm	a Rosana tá acostumada a ler coisas no computador...	
120	AJ	então... ela vai... /hoihoihoi/	AJ faz gestos com as mãos enquanto fala
121	Ilm	o senhor acha que ela vai entender?	
122	AJ	vai... vai	
123	Ilm	então tá bom... que mais que o senhor quer escrever?	Risos
124	AJ	a a aqui...	
125	Ilm	que mais?	
126	AJ	vai falar... fala... fala	
127	Ilm	conversando...então coloca isso... fala, fala, fala, conversamos um monte, né?	
128	AJ	o...o... <i>EI</i> ... te:ve...te:ve... /hai/... /hai/ /hai/... /haihaihai/	AJ fala enquanto escreve
129	Ilm	não, sem cantar, seu AJ... a Ecm tá cantando? ela vai querer cantar também... imagina se a gente for ficar	
130	AJ	<i>EI</i>	Risos
131	Efb	eu canto muito mal... vou querer cantar também	
132	AJ	festa	
133	Ilm	junina, quando que ela vai ser?	
134	AJ	junina...teve	
135	Ilm	mas ela não aconteceu ainda, seu AJ	
136	Ecm	ó... a Rosana vai achar que ela não foi na festa se o senhor escrever desse jeito	
137	AJ	te::ve... uma...	
138	Ilm	o senhor tem que convidar ela pra festa, seu AJ	
139	AJ	fe::sTA::fesTA::	

140	Ilm	como é que pode, né? ele não está prestando a menor atenção	Ilm comentando com a Ifcm
141	Ifcm	ele não está nem aí...	Ifcm comentando com Ilm
142	AJ	lá:::	
143	Ilm	ó, seu AJ, eu vou escrever uma carta pra Rosana	
144	AJ	/ha/... /ha/... /ha/... /HAHAHAHAHA/	
145	Ilm	seu AJ, ó... quer que eu escreva a carta pra Rosana?	
146	AJ	Escrever	
147	Ilm	ó... cara... Rosana	
148	AJ	Rosana	
149	Ilm	me ajuda... Cara Rosana	
150	Iffb	vamo ajudar ela	
151	AJ	É	
152	Ilm	tivemos... café hoje	Ilm fala enquanto escreve
153	AJ	café hoje	
154	Ilm	e sentimos sua falta	
155	AJ	e sentimos a sua FAL::ta	
156	Ilm	que que o senhor acha, tá bom?	
157	Iffb	o bolo...	Risos
158	Ilm	e sentimos sua falta e do bolo	
159	AJ	e do BO::lo	
160	Ilm	o senhor lembra do bolo?	
161	Iffb	ela não traz o bolo quando vem?	
162	AJ	Bolo	
163	Ilm	da sua mãe... que mais que a gente pode escrever?	
164	AJ	saf::...é a festa... do::	
165	Ilm	do CCA...	
166	AJ	do::da::poi <i>EI</i>	AJ bate a tampa da caneta na mesa enquanto fala
167	Ilm	festa junina?	
168	AJ	la... la... da	
169	Ilm	tá...vou colocar aqui a festa... queremos convidar você para a festa, né?	Ilm fala enquanto escreve
170	AJ	Uhum	
171	Ilm	para a festa junina... quando que vai ser a festa junina?	Ilm fala enquanto escreve
172	Iffb	dia vinte...vinte e oito	
173	AJ	vinte e oito	
174	Ilm	no dia vinte e oito de junho	
175	AJ	de juNHO... /hohoho/	
176	Ilm	muito bem	

177	AJ	põe ponto final aí	Risos
178	Ilm	eu coloquei o ponto final... coloquei... que mais que a gente pode escrever pra Rosana?	
179	AJ	e:: sere::	
180	Ilm	Aham	
181	AJ	e::: bom:...a mão dela dela	
182	Iffb	ajuda?	
183	Ilm	ajuda dela?	
184	Ilm	gostari::amos: de pedir sua mão	Ilm fala enquanto escreve
185	AJ	de sua mão... /hoihoihoi/	
186	Ilm	para organizar	
187	AJ	orga... nizar... organizar	
188	Ilm	a festa, né? mas como que ela vai ajudar se ela está lá na Espanha?	
189	AJ	ah::: ela vem...vem	
190	Ilm	ela vem, né? ela vem	
191	AJ	vem vem	
192	Ilm	uhum...muito legal... que mais que a gente pode por? ah, a gente pode desejar...	
193	Iffb	ah tem que colocar o horário, né, pra ela saber...	
194	Ilm	que horas que vai ser? Vai ser de manhã, né?	
195	AJ	ah põe... de manhã... /hahaha/	AJ bate com a tampa da caneta na mesa enquanto diz “rarara”
196	Ilm	a fe::sta será de manhã	Ilm fala enquanto escreve
197	AJ	de manhã... e... o o festa... será de manhã... para... /hohoho/	
198	Ilm	para... pra gente comemorar o final do semestre, né?	
199	AJ	é...	
200	Ilm	e vamos comemorar o final do semestre...	Ilm fala enquanto escreve
201	AJ	...	
202	Ilm	que mais que o senhor quer que a gente diga... quer ler pra ela? Cara Rosana...	
203	AJ	Cara... Ro:::sana... Ro:::sana... tivemos	AJ começa a ler a carta café hoje... a
204	Ilm	e...	
205	AJ	motivo para falta de /aha/	
206	Ilm	do bolo	
207	AJ	Bolo	

208	Ilm	da sua...	
209	AJ	da festa... da mãe mãe queremos <i>EI</i>	
210	Ilm	Convidar	
211	AJ	<i>EI</i> ... que a será... a... tá... tá...	
212	Ilm	queremos convidar você...	Ilm lê para AJ
213	AJ	você...	AJ acompanha a leitura em voz alta
214	Ilm	para a festa...	
215	AJ	para a festa...	
216	Ilm	junina...	
217	AJ	junina...	AJ boceja
218	Ilm	do CCA... tá com sono, seu AJ?... no dia vinte e oito de junho	
219	AJ	junho... ponto final	
220	Ilm	ponto final... eu coloquei o ponto final	Risos
221	Ilm	gostari...	
222	AJ	po::nto o:: fina::l	AJ interrompe a leitura de Ilm e mostra com a caneta o ponto final do texto
223	Ilm	muito bem	
224	AJ	aii...	
225	Ilm	tá aqui o ponto final	Ilm fala junto com AJ enquanto ele marca com a caneta o ponto
226	AJ	po::nto final	AJ marca o ponto final com a caneta
227	Ilm	gostaríamos de...	Ilm continua com a leitura
228	AJ	de...	AJ lê junto com Ilm
229	Ilm	pedir...	
230	AJ	pedir... a sua mão para organizar	AJ lê enquanto Ilm vai seguindo a leitura dele com uma caneta
231	Ilm	a...	
232	AJ	a festa	
233	Ilm	a fe::sta... isso mesmo	
234	AJ	a fe::sta junto do	
235	Ilm	será:: de manhã::	
236	AJ	<i>EI</i>	
237	Ilm	e vamos	
238	AJ	vamo...	
239	Ilm	comemorar....	AJ e Ilm falam e leem juntos
240	Ilm	o final	
241	AJ	o:: fina::l de	
242	Ilm	do semestre	

243	AJ	<i>EI</i>	
244	Ilm	do semestre	
245	Ilm	eu acho que a gente podia falar pra ela... é... aproveitar a viagem, né?	
246	AJ	aproveitar a viagem	
247	Ilm	né?	
248	AJ	é?	
249	Ilm	que que o senhor acha?	
250	AJ	então você põe aproveitar a viagem	AJ faz gesto de escrever, com as mãos
251	Ilm	escreve aí... pode terminar então... aproveite a viagem	
252	AJ	aproveita::r...	AJ coloca um ponto final no final da frase
253	Ilm	aham... ponto final... vai lá... aproveitar	
254	AJ	aproveitar... apro::veita::r	AJ fala enquanto começa a escrever
255	Ilm	aproveitar... a viagem	Ilm fala junto com AJ
256	AJ	a festa	Risos
257	Ilm	a viagem	tom de correção
258	AJ	a festa::do::jardim	
259	Ilm	do jardim? que jardim, seu AJ?	Risos
260	AJ	jardim...de... fe::sta	
261	Ilm	tá... deixa eu terminar então... é... aproveite a viagem	Ilm fala enquanto escreve
262	AJ	hmm... e	
263	Ilm	vou assinar aqui ó... Larissa... vai lá, Fer... tá todo mundo, né, escrevendo a carta pra ela... Fernanda... Carol... e... quem que falta colocar ai?	
264	AJ	/ahahahaha/	
265	Ilm	falta colocar o nome de quem aí? da Larissa... da Fer... da Carol e do...	Ilm aponta para os nomes na carta
266	AJ	e?	
267	Ilm	e o seu nome!... coloca o seu nome aí... e	
268	AJ	seu nome... do...	
269	Ilm	Antonio	
270	AJ	Anto::ni::o::... Antonio	
271	Ilm	uhum... agora a gente tem que botar a data de hoje, né? que dia que é hoje?	Enquanto Ilm fala, AJ continua escrevendo
272	AJ	...	
273	Ilm	do Antonio que...	Ilm lê o que AJ escreveu

274	AJ	Antonio que aproveitou	
275	Ilm	que aproveitou... o que?	Risos
276	AJ	aprovei:to:u a:: fe::sta	Risos
277	Ilm	ó, não é por nada, não...a Rosana vai brigar comigo, tá?	
278	AJ	Não	
279	Ilm	va::i...ela vai ficar achando que o CCA foi uma festa... foi uma bagunça	
280	AJ	ah... <i>EI</i> festa... aproveitou a festa	AJ faz gesto com a mão como quem diz “ah, tanto faz”
281	Ilm	tá... ponto final	
282	AJ	ponto fina::l	
283	Ilm	bota um ponto final aí... a gente tem que colocar a data de hoje na carta... como que coloca lá embaixo? que dia que é hoje? hoje é dia sete, né?	
284	AJ	Campinas:::	AJ escreve enquanto fala
285	Ilm	aee... campi::nas... sete de junho	
286	AJ	sete de julho?	
287	Ilm	aham...de juNHO	Enquanto Ilm fala, AJ escreve
288	AJ	de:: JUNHO:: /hahahaha/	
289	Ilm	de...ju...	Ilm fala enquanto AJ escreve
290	AJ	a juNHO	
291	Ilm	pronto! temos DUAS cartas pra Rosana agora... será que ela vai gostar? vamos dobrar? vocês sabem fazer dobraduras bonitinhas? não? vamos lá, dobra sua carta, seu AJ... ó... a gente tem que dobrar a carta... não? pena que não tem um envelope, né? devia ter trazido um envelope... posso dobrar sua carta?	Ilm comenta com Efb e Ecm
292	AJ	não... a...	
293	Ilm	ah... já acabamos, né?	
294	AJ	aquí... ai ai... ta... <i>EI</i>	
295	Ilm	assinamos as cartas...	
296	AJ	<i>EI</i>	
297	Ilm	eu vou entregar as cartas pra Rosana...	
298	AJ	não... <i>EI</i>	AJ segura a carta dele e não quer entregar para Ilm
299	Ilm	não... vou mandar essa... por que que	AJ não deixa Ilm pegar a

		o senhor não quer que eu entregue aquela?	carta
300	AJ	eu... <i>EI</i>	AJ faz gesto de escrever com as mãos
301	Ilm	o senhor que escreveu	
302	AJ	ahh...	
303	Ilm	mas tá bonitinho...	
304	AJ	aiaiai...	AJ tira do alcance de Ilm a carta que tem nas mãos
305	Ilm	seu AJ... ela vai gostar tanto de ter visto que o senhor escreveu... não, seu AJ!	Ilm tenta pegar a carta de AJ
306	AJ	Aiaiai	
307	Ilm	eu vou falar pra dona TR... a dona TR vai mandar o senhor entregar essa carta pra mim	Risos
308	AJ	/HAHAHA/... /HAHAHAHAHA/... /HAHAHA/	
309	Ilm	seu AJ... passa aqui a carta	
310	AJ	Não	
311	Ilm	eu te entrego esta	Ilm aproxima uma folha de papel em branco para AJ

Como dito anteriormente, o estado emocional de AJ e seu interesse são muito relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Mas gostaríamos de chamar atenção para o fato de ele ter iniciado um dos tópicos da sessão. Como podemos ver, ao ser perguntado sobre o que tinha achado da reunião do grupo, AJ refere-se à ausência da professora Rosana, iniciando um tópico discursivo, o que indica, contrariamente ao que nos sugerem as descrições na literatura sobre o tipo de afasia de AJ, que ele posiciona-se como sujeito social e da linguagem – ainda que não com grande frequência – outra singularidade de seu caso em relação ao diagnóstico de afasia fluente e progressiva.

Apesar da necessidade de apoiar-se nos enunciados de seus interlocutores, como podemos observar nos turnos 16 e 48, por exemplo, esse dado nos releva, também, que AJ é capaz de trabalhar com recursos da língua para constituir o seu *querer-dizer* (cf. BAKHTIN). Nesse sentido, aquilo que parece mera repetição (turnos 34, 114 e 126, por exemplo) pode indicar uma das estratégias de AJ para se reorganizar e manter seu turno. Conforme Bakhtin, esses enunciados se constituem também como uma forma de dar *acabamento* ao enunciado do outro, buscando compreendê-lo. É interessante notar que essa repetição, que na literatura neuropsicológica tradicional é interpretada negativamente como

ecolalia, pode ser interpretada, de acordo com os princípios bakhtinianos, como uma *reverberação*, ou seja, uma forma positiva de apropriar-se, parcial ou completamente, do enunciado do outro. Embora, aparentemente, os enunciados sejam marcados por muitas características que à primeira vista são consideradas negativas no fluxo discursivo (pausas, hesitações e repetições), esses *indícios* ainda mostram o sujeito trabalhando com os recursos linguísticos para constituir seu *intuito discursivo*.

Um dos principais *sinais* que tornam esse dado singular diz respeito aos papéis que AJ é capaz de assumir ao longo dessa interação, que dá visibilidade, por sua vez, ao fluxo constante entre produção escrita e produção oral. Em linhas gerais, em virtude de sua resistência em querer escrever, seu interlocutor, em geral, assume o papel de escrevente. Trata-se de uma escrita, portanto, dialógica e compartilhada, como normalmente é o processo de escrita – ainda que muitas atividades com a escrita procurem apagar tais características, como mostramos ao longo deste trabalho. É interessante notar, nesse sentido, como AJ passa a ter necessidade de construir um diálogo com um *parceiro de comunicação* (cf. BAKHTIN) para que possa dialogar *nos três eixos*¹⁰⁰, como mostra Corrêa (1997, 2001). Em outras palavras, a análise do dado nos sugere que a condição de AJ impede, de certa maneira, que o sujeito assuma completamente seu lugar nesse processo complexo de diálogo entre o eixo da gênese da escrita, da representação do código escrito institucionalizado e o do já falado/escrito, o que o levaria a utilizar-se da fala com o outro para organizar sua escrita, que deixa de ser *simbolismo de primeira ordem* (cf. VYGOSTSKY).

No entanto, é interessante notar como AJ assume bem o papel que nessa situação lhe cabe, dizendo o que pode ser escrito. Nos chama a atenção, ainda, como o gênero *carta* é mobilizado, logo que surge a ideia de escrever para a professora. Em outras palavras, AJ sabe como uma carta deve ser escrita e sabe o que quer que seja escrito, rejeitando algumas ideias e mantendo outras, ao longo da interação.

Apesar das dificuldades para selecionar palavras (o que tem levado AJ a produzir enunciados às vezes ininteligíveis ou a produzir jargões, como no turno 24, quando diz: “e vocês... /hahaha/... /hahahahaha/”), ele sugere que iniciemos a carta para a professora

¹⁰⁰ Os eixos (i) “da representação que o escrevente faz da gênese da escrita”, (ii) “da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado” e (iii) “da dialogia com o já falado/escrito”.

Rosana com “cara” (turno 63), forma fixa do gênero formal de carta, ao invés de escrever “querida Rosana”, forma encontrada em cartas mais íntimas e sugerida por Ilm.

De maneira semelhante, ao ser solicitado a finalizar a carta, agora assumindo o papel de escrevente, AJ escreve “Campinas” e em seguida *verifica* a data, confirmando se seria sete de *junho* ou de *julho*. Dito de outro modo, isso revela que apesar de se tratar de um quadro bastante complexo – com o declínio das funções superiores como a atenção, por exemplo – o sujeito não está “assujeitado” (o tempo todo, pelo menos) pela sua condição e é capaz de trabalhar com e na linguagem. A instabilidade do quadro, portanto, deve ser levada em consideração no trabalho de acompanhamento e também nas análises dos dados, já que ela está atrelada à condição físico-emocional do sujeito naquele momento (podemos citar, por exemplo, o uso de medicação e como isso altera o comportamento do sujeito), mas, sobretudo, à qualidade da interação, como dito anteriormente.

Chamamos atenção, neste momento, para a presença do gênero *carta* na escrita de AJ – já que é nos *gêneros* que nos movimentamos na língua (cf. BAKHTIN) –, pensando em suas atividades profissionais nos cargos públicos que ocupou, mas também, especialmente, quando era editor do jornal *Folha de Campinas*, como apresentamos no Capítulo 1. A movimentação, ainda que restrita, de AJ por esse gênero, observável com os recursos linguísticos escolhidos por ele, nos faz pensar (i) como as práticas sociais de escrita, anteriores aos eventos neurológicos, devem ter contribuído, ainda que parcialmente, para a reorganização linguístico-cognitiva de AJ e (ii) como as práticas sociais com a escrita, hoje, possibilitam que esses *sinais* de práticas antigas emerjam na produção de AJ. É interessante notar, ainda, que no caso da escrita tanto de uma carta, quanto de um editorial, o escrevente pode expressar diretamente sua opinião (ou desejos e crenças), sem obrigação de ser imparcial ou de apresentar um texto objetivo. Dito de outra maneira, se considerarmos que gêneros são formas *relativamente estáveis de enunciados* (cf. BAKHTIN), há algo em comum nesses dois gêneros (presentes na vida de AJ antes de ser acometido pelos eventos neurológicos) que os tornam semelhantes: eles possibilitam que o leitor seja capaz de ver o posicionamento do escrevente, o que é relevante para nossa discussão, já que isso evidencia uma das práticas sociais de escrita de AJ para constituir seu *querer-dizer*.

Nesse momento, vale a pena falarmos sobre um evento ocorrido em Junho de 2012, já que no primeiro semestre deste ano havíamos decidido trabalhar com AJ utilizando o computador. Consideramos que seria interessante realizar esse trabalho, porque poderíamos acessar diferentes fontes de informação (imagens, textos, vídeos, áudios) a depender do rumo que a interação tomasse – conferindo maior dinamicidade ao nosso trabalho e contribuindo para manter o interesse e atenção de AJ durante as atividades – e, porque acreditamos que ele poderia ter interesse pelo próprio computador.

Nas primeiras sessões, AJ mostrou certa dificuldade, como esperávamos, para entender a relação entre o teclado e a tela, já que, diferentemente do papel e da caneta, ou mesmo comparando com sua máquina de escrever, ele teria que procurar as letras no teclado para escrever, por exemplo, e observar a escrita na tela, mudando o foco da visão. O que nos surpreendeu, contudo, foi a rapidez com que AJ assimilou essa relação e a localização espacial de teclas de comandos importantes como a de espaçamento e a de apagamento. Consideramos esse fato relevante fundamentalmente por ser contrário à literatura mais tradicional sobre casos como os de AJ, em que não se acredita serem possíveis “novos aprendizados” – lembrando que AJ não teve contato com o computador, antes dos eventos neurológicos, como afirma TR (esposa de AJ). A inesperada rapidez de seu aprendizado pode ser explicada, em parte, pela associação ao uso da máquina de escrever, com a qual AJ teve maior intimidade ao longo de sua vida, mas, certamente, houve novos aprendizados.

Essa atividade, realizada durante algumas sessões do primeiro semestre de 2012, torna-se relevante para a discussão que fazemos porque não apenas mostra o sujeito estabelecendo novos sentidos através das práticas sociais com a linguagem, ou seja, *ressignificando* sua relação com a escrita, mas porque evidencia AJ driblando as imposições do seu quadro neurológico. Isso é evidenciado quando, depois de algumas semanas trabalhando com o computador nas sessões individuais, TR nos contou que, ao chegar em casa, AJ pediu para que pegasse sua máquina de escrever antiga. Nesse dia, segundo ela, AJ passou horas escrevendo o texto a seguir:

Entendemos que AJ *escolhe* e ainda é capaz de ocupar, apesar das dificuldades já apresentadas, um lugar de *escrevente*, lidando de maneira adequada – ainda que restrita – com os diversos imaginários dessa prática (*cf.* CORRÊA): o que está escrevendo, para quem está escrevendo e a linguagem adequada – o que pode ser decorrente das suas práticas com esses gêneros discursivos opinativos, como o editorial, ao longo de sua vida.

Além de reconhecermos, no início desse texto, “A/C”, como “aos cuidados de”, também índice do gênero *carta*, notamos a recorrência da palavra “aprovado” e suas variantes (aprovado, aprova) junto com a expressão “deixe que”, “não deixei que”, o que pode estar relacionado a suas atividades profissionais, enquanto economista que lidava com a gestão de recursos financeiros. Em outras palavras, isso pode ser indício de uma *memória* remota que vem à tona quando ele lida com a atividade escrita.

Retomando a discussão sobre o **Dado 1**, consideramos interessante a manutenção dos chamados *rituais* da escrita (**procedimentos** que envolvem a prática de leitura e escrita, como folhear jornal): o modo como AJ organiza a folha de papel em que iria escrever a carta ou a própria escrita do texto – da esquerda para a direita, respeitando os espaços entre as palavras, a formatação do texto, a criação de linhas inexistentes no papel em branco.

Chama-nos a atenção, também, quando ele assume o papel de quem *dita o que deve ser escrito*, movimentando-se adequadamente pelas práticas escritas e orais. AJ não perde o interesse, nem diminui seu estado de atenção quando assume esse papel, participando ativamente do processo de escrita, apesar de não conseguir mais continuar escrevendo, com a produção oral. Isso pode ser visto, por exemplo, quando pede para que sua interlocutora coloque o ponto final (turno 177, por exemplo), assim como ela havia feito anteriormente, quando ele era o escrevente (turno 84).

É interessante notar, ainda, como AJ consegue manter-se na interação, ao longo de toda a atividade. Podemos observar esse aspecto quando, ao ser questionado sobre o que mais gostaria de incluir na carta, inclui um novo tópico conversacional sobre o qual ainda não haviam conversado: “festa” (turno 132), o que nos leva a redirecionar o motivo pelo qual estávamos escrevendo. Vale a pena lembrar que essa postura de negociar, com o sujeito, as atividades e seus conteúdos resulta da orientação teórico-metodológica desenvolvida no âmbito da neurolinguística do IEL/UNICAMP. Em outras palavras, tal

prática, ao contrário da clínica tradicional, não fixa de antemão uma tarefa que não considere o sujeito e o funcionamento da linguagem.

Apesar da presença de AJ na interação, mais adiante, ele caracteriza a “festa”, tópico escolhido por ele, como uma festa “do jardim” (turno 258), o que impede que seus interlocutores consigam conferir um *acabamento* adequado a esses enunciados, levando-os a uma espécie de deriva. Isso, por sua vez impacta a interação, exigindo, novamente, a necessidade de se negociar sentidos, como já mostrava Canoas-Andrade (2009). Atualmente, percebemos que essa deriva fica marcada nos momentos em que AJ cantarola ou utiliza esses jargões.

Chamamos a atenção, finalmente, para outro ponto central sobre a escolha do **Dado 1**: a produção dialógica da escrita. Ao longo de toda a interação, como pudemos ver, tanto AJ quanto seus interlocutores assumem papéis diferentes no processo. Apesar de ser dado a AJ o *tempo necessário* para que ele possa trabalhar sobre os recursos disponíveis, há uma intervenção, por parte dos interlocutores, o que o auxilia na reorganização de seus enunciados, orais e escritos. Essa negociação é o que permite que ele se mova de uma posição a outra e de uma prática a outra, mesmo que de maneira limitada pela condição patológica. Além disso, notamos que, ao longo da sessão, AJ está falando enquanto escreve e escrevendo enquanto fala (turnos 69, 73 e 81, por exemplo), o que também mostra, como afirmam Coudry (2010) e Bordin (2010), a presença da fala na produção da escrita.

Para darmos continuidade à nossa análise, apresentamos, a seguir, os textos escritos nessa interação (**Dado1**). Vale ressaltar que é por meio da interação que AJ fala *sobre a escrita*, o que justifica que apresentemos tanto a transcrição da oralidade quanto os dados de sua produção escrita. Essa decisão teórica e metodológica é importante para as questões que levantamos nesta dissertação e está de acordo com os pressupostos já apresentados no Capítulo 2.

Produção textual posterior aos eventos neurológicos 3: Carta escrita por AJ em sessão individual (07/06/2011)

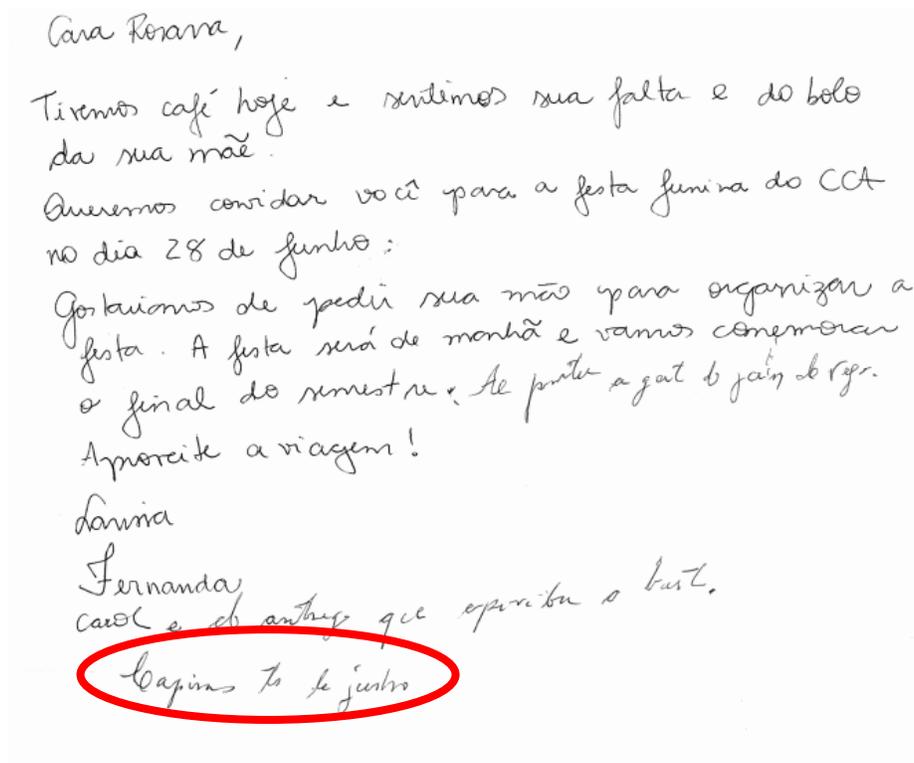
Cara Rosana hoje tão de café hoje tão a cantar
o começar de a esquentar toda esquentar a noite
o malícia deve largar hoje vai des o parte -
A Tony vai ser o vai pela pag. de barão boia
alguns ganhar uma feij; Jamo Kucua a barão boia
F. jdy se tem este um livro vai.
Acho jmina de uma vez de jdy boia uma festa jdy

No primeiro texto escrito por AJ, temos grande dificuldade para ler o que escreveu, mas notamos como certas propriedades da escrita estão preservadas: enunciados que contêm palavras funcionais adequadas como artigos, preposições, conjunções, assim como a estruturação lexical e sintática, relativamente bem preservadas como: “Cara Rosana”, “hoje”, “tão de café”, no início da carta. Chama atenção a relevância que AJ dá às marcas de pontuação. Parece-nos que há um fluxo contínuo na combinação dos grafemas, apesar das dificuldades, o que nos sugere que os problemas não sejam vistos como sendo de natureza motora, mas como decorrentes das dificuldades de seleção e de combinação em vários níveis de organização linguística (cf. JAKOBSON, 2005).

Essas dificuldades podem explicar, por exemplo, o que ocorre no **Dado 1**, a respeito do intenso uso de jargões marcados sempre com o mesmo ritmo (por exemplo, nos turnos 24, 103, 105, 144, 195, 264). É evidente que há outras questões cognitivas que contribuem para explicar suas dificuldades, como o nível de atenção, que está bastante prejudicado. Vale resgatar também a afirmação de Canoas-Andrade com relação ao fato de AJ dizer “não sei”, ou “mais tarde eu me lembro”, ou ainda que “esqueci agora”, quando tinha dificuldades em selecionar palavras. Acreditamos, nesse sentido, que essas estratégias

usadas por AJ para driblar suas dificuldades podem ter sido substituídas por esses jargões ritmados. Nesse sentido, torna-se relevante, ainda, o fato de AJ perder a noção (ou o controle) da altura de sua voz nesses momentos, o que nos leva, frequentemente, a pedir que não “cante”, ou que “fale mais baixo”.

Produção textual posterior aos eventos neurológicos 4: Carta de AJ escrita por Ilm em sessão individual (07/06/2011)



Cará Rosara,
Tivemos café hoje e sentimos sua falta e do bolo da sua mãe.
Queremos convidar você para a festa junina do CCA no dia 28 de junho:
Gostaríamos de pedir sua mãe para organizar a festa. A festa será de manhã e vamos comemorar o final do semestre. *Além disso a gente tá já tá de rgr.*
Aproveite a viagem!
Dánnia
Fernanda
Carol e do aninho que escrevem o bust.
Capim to se junho

Os próximos dados que apresentamos também se referem à escrita de uma carta. Chamamos a atenção, logo de início, para a recusa de AJ em escrever. Percebemos, ao longo desses quase dois anos de acompanhamento, que ele vem se relacionando diferentemente com a produção escrita, em momentos diferentes. Às vezes, ao fazermos palavras cruzadas, por exemplo, ele tem interesse, mas em outros se recusa a pegar a caneta e o papel e a colocar-se a escrever, como mostra o **Dado 2**, no qual ele pede para que eu escreva mas concorda em assumir o papel de quem diz o que quer escrever.

Dado 2 (14/07/2011): Estão presentes nessa sessão **AJ, Ilm** e duas estagiárias que nos acompanharam, **Iffb** e **Ifcm**. A atividade dessa sessão era escrever uma carta de amor a **TR**, esposa de AJ sobre quem AJ constantemente se refere.

Trecho 1			
No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
1	Ilm	e ai seu AJ... eu tinha imaginado da gente escrever uma carta de amor pra dona TR... que que o senhor acha?	
2	AJ	Escreve	
3	Ilm	o senhor gostaria de escrever uma carta pra ela? Pra dona TR?	
4	AJ	escreve... escreve... é...	Enquanto AJ fala, faz gesto com a mão apontando o papel em branco que está em cima da mesa e fazendo gesto de escrita
5	Ilm	toma a caneta	Ilm dá uma caneta a AJ
6	AJ	não... não... i::	AJ faz gesto negativo com as mãos
7	Ilm	eu vou escrever?	
8	AJ	É	AJ aponta para Ilm
9	Ilm	por que? tá bom... eu posso escrever, mas o senhor me diz o que eu vou escrever	AJ não gosta da ideia fazendo uma careta e mexendo a cabeça negativamente

Vejamos a seguir, o **Trecho 2 do Dado 2:**

Trecho 2			
No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
38	AJ	esc... reve... se... ponto final aí	
39	Ilm	ponto final aqui... tá bom... vou colocar ponto final	
40	AJ	ae... começa outra vez... outra vez para dizer	AJ fala bem devagar, quase sílaba por sílaba
41	Ilm	para dizer	
42	AJ	é... EI	

43	Ilm	com amor?
44	AJ	com amor
45	Ilm	É... vamos ver... vou dizer que tenho bom amor
46	AJ	bom amo::r

De maneira semelhante ao **Dado 1**, podemos notar, no **Trecho 2 do Dado 2**, o envolvimento na atividade com a escrita da *carta* quando o sujeito, por exemplo, pede para que eu coloque o ponto final: “es... creve... se... ponto final aí” (turno 38). AJ não assume somente o papel de dizer “o quê” escrever, mas também “como” escrever, ou seja, a forma da escrita – que o fim da sentença deve ser marcado com um ponto final. É interessante notar também que AJ *narra* o que sua interlocutora deveria fazer em seguida: “ae... começa outra vez... outra vez para dizer” (turno 40), o que indica, em certa medida, que ele é capaz de *falar sobre a escrita*.

O próximo trecho (**Trecho 3 do Dado 2**) revela que AJ está atento ao que acontece nas sessões em grupo, apesar de muitas vezes considerarmos que ele está alheio ao que se passa.

Trecho 3

No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
104	Ilm	só isso?	
105	AJ	não só isso... ela [diz] ah aproveitar	
106	Ilm	aproveitar... uhum	
107	AJ	aproveitar... o... Jô	
108	Ilm	Você	
109	AJ	o:: falar falar sobre o::	
110	Ilm	falar sobre o?	
111	AJ	o que? sobre o que...	
112	Ilm	sobre o que?	
113	AJ	vai dizer a:: Larissa	
114	Ilm	sobre o que vai dizer a Larissa?	
115	AJ	a Larissa	
116	Ilm	no caso... eu!	Risos
117	AJ	você que é Larissa?	
118	Ilm	eu que sou a Larissa, seu AJ	
119	AJ	o:::lha por	AJ faz careta de dúvida
120	Ilm	o senhor acha que eu to mentindo pro senhor?	

121	AJ	eu procurei você	
122	Ilm	o senhor tava me procurando, né?	Ilm olha para Efb e Ecm que confirmam que durante a reunião em grupo ele procurou por Ilm que não estava no início da sessão.
123	AJ	<i>EI... você</i>	
124	Ilm	então seu AJ... é que é assim... ó... eu tenho aula das 8h às 10h da manhã... então eu só consigo chegar aqui no CCA às 9h30... quinze pras 10... entendeu? por isso que eu chego assim tão atrasada!	AJ faz que sim com a cabeça
125	AJ	então... chega atrasada?	AJ fala bem devagar
126	Ilm	eu chego atrasada... to::da terça-feira... mas semestre que vem eu prometo que não vou chegar atrasada	
127	AJ	não?	
128	Ilm	Não	
129	AJ	vai... e o o...vai... cê vai chegar atrasada	
130	Ilm	semana que vem acho que não	
131	AJ	Não	
132	Ilm	não... semana que vem eu acho que não tenho mais aula... hoje foi o último dia	
133	AJ	último dia?	
134	Ilm	último dia... da aula	
135	AJ	o:: vai vai parabéns pra	AJ olha para Efb e Ecm
136	Ilm	obrigada, obrigada... foi o último dia, é... tomara que eu passe na matéria...vamos ver	Risos
137	AJ	tomara que passe.. eu também	
138	Ilm	o senhor também passe?	Risos
139	AJ	ah... eu vou vou vou	
140	Ilm	não o senhor vai continuar aqui no CCA... vamos ver... se o senhor terminar essa carta... aí eu vou vou passar o senhor, pode ser?	
141	AJ	apressar... o o	

Enquanto escrevíamos a carta, ao ser questionado o que deveria ser escrito naquele momento, AJ diz “vai dizer a Larissa” (turno 113). Parece que AJ não percebe – ou não sabe ou ainda não se lembra – que seu interlocutor é a pessoa sobre quem ele está falando. Ao ser chamada a sua atenção a respeito disso, o sujeito afirma que havia me procurado durante a sessão em grupo, o que nos mostra que não estava desatento, como muitas vezes

supomos. Acreditamos que um dos motivos que pode nos levar a considerar que AJ não esteja atento, em todo momento, ao que acontece nas atividades em grupo é a ausência de iniciativa durante as interações nas sessões coletivas ou, ainda, o efeito dos remédios. Entretanto, tanto no **Dado 1** (ao chamar a atenção para a ausência da coordenadora do grupo), quanto no **Dado 2** (quando mostra que percebeu que uma das investigadoras não estava presente nessa sessão) essa impressão nem sempre se sustenta.

Como AJ percebe minha ausência na sessão em grupo, explico para ele o motivo de eu não estar presente na maior parte da sessão. Após minha explicação, AJ faz um comentário pertinente, dando-me os parabéns por eu terminar o curso (turno 135) e mostrando, mais uma vez, que está na interação. De maneira semelhante, AJ “surpreende” seus interlocutores quando afirma “eu procurei você” (turno 121) ou quando, no **Dado 1**, refere-se à viagem da professora Rosana, afirmando “congresso... muito bonito” (turno 36).

A seguir, apresentamos a carta escrita para TR, durante o diálogo transcrito no **Dado 2**, na qual AJ vai dizendo o que sua interlocutora deve escrever.

Produção textual posterior aos eventos neurológicos 5: Carta de AJ para TR em sessão individual (14/07/2011)

Tereza,
Como vai você
Eu Antonio estou bem na sua.
Vai dizer que tenho bom amor.
Eu agora estou de bem.
Eu quero ^{dizer} dizer que ~~eu~~ você está bem para mim.
Apreciei falar sobre o que vai dizer a Larissa
Parabéns pelo seu aniversário!!!
Que você passe bem outra vez
A de junho que é 2.11
Abraços e beijos

O próximo dado diz respeito ao trabalho com a *leitura*, o que nos possibilita criar algumas hipóteses sobre como os recursos linguísticos estão presentes na produção oral de AJ e como são explorados para que ele possa driblar as dificuldades impostas pela afasia, a

fim de constituir seu *intuito discursivo*. Trata-se da leitura do primeiro parágrafo do texto referido no **Dado 3** (*Ponte Preta, o primeiro time do Brasil*¹⁰²), com destaque em **negrito** para as partes que AJ leu de maneira inesperada. Em seguida, apresentamos a transcrição da interação que ocorreu durante essa leitura:

O ano era 1900 e na, cidade de Campinas, **um grupo de alunos do Colégio Culto à Ciência** passava suas tardes jogando bola em campos improvisados de **um bairro de nome curioso: Ponte Preta. A vizinhança fora batizada em virtude de uma ponde de madeira** feita pela ferrovia **e que, para ser melhor** conservada, havia sido **tratada com piche**.

Dado 3 (13/04/2010): ocorrido em sessão de acompanhamento individual no CCA, a investigadora **IIm** apresenta a **AJ** um pequeno texto sobre a história do time da Ponte Preta para que conversem depois respeito.

Trecho 1			
Trechos do Texto Original	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
um grupo de alunos AJ um grupo dedicado	AJ	um grupo dedicado	
	IIm	de alunos	
	AJ	de alunos	
Colégio Culto à Ciência	AJ	colégio culto e ciência	
um bairro de nome curioso	AJ	um bairro chamado de... nome curioso... curioso	Pausa longa
a vizinhança fora batizada	AJ	EI enfatizada	
	AJ	Enfatizada né?	
	IIm	batizada	
	AJ	batizada	
de uma ponte de madeira	AJ	ponte que mandava	
	IIm	opa...	
	AJ	ponte de madeira	
	IIm	aham	
e que, para ser	AJ	e que... ser melhor	Longa pausa

¹⁰² Texto retirado do site da Ponte Preta e pode ser acessado nesse endereço: <http://www.pontepreta.com.br/v2/index.php?acao=exibirDoc&idDoc=5>

melhor		
tratada com piche	AJ	ponte com /p ^l tʃsch/
	Ilm	tratada com...
	AJ	com /p ^e sch/
	Ilm	com piche
	AJ	piche
	Ilm	com piche
	AJ	piche

Na leitura de AJ, podemos destacar algumas hipóteses iniciais sobre os “erros” cometidos por ele enquanto lia. Acreditamos, por exemplo, que a troca de “um bairro de nome curioso” por “bairro chamado de” poderia ser explicada pela emergência de sintagmas cristalizados que, durante a produção, surgem sem serem “controlados” por quem os produz – fenômeno muito comum em comprometimento de lobos frontais. A produção de “paralexia semântica” também é uma hipótese considerada, já que é possível que a troca de “nome” por “chamado” tenha motivação semântica. Há, ainda, a possibilidade de que outra produção inesperada, a troca de “vizinhança fora batizada” por algo incompreensível, seguido por “ênfaticada”, seja decorrente de uma produção de “paralexia fonológica”, isto é, a leitura de uma palavra que não está no texto é realizada no lugar de outra pretendida, tendo motivações sonoras, como semelhanças fonético-fonológicas.

Apesar de os dados serem insuficientes para observar *regularidades* e verificar essas hipóteses, eles apontam para a necessidade de que isso seja feito como maneira de compreendermos o papel da leitura e da escrita no processo de (re)organização cognitiva e da linguagem.

Trecho 2

No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
1	Ilm	é por isso que chama ponte preta, seu AJ... eu não sabia disso	
2	AJ	...	AJ permanece em silêncio olhando para o texto
3	Ilm	tinha a ponte... de madeira	
4	AJ	Sabe que eles davam nome de	AJ fala ao mesmo tempo que Ilm

		piche	
5	Ilm	Uhum	
6	AJ	davam nome, davam nome de.. de nego	
7	Ilm	ah! de nego!	
8	AJ	É	
9	Ilm	uhum...porque é dessa cor, né? muito negra?	Ilm aponta para a cadeira onde AJ estava sentado
10	AJ	eles davam o nome de negro	
11	Ilm	piche?	
12	AJ	então ponte preta de negro	
13	Ilm	ah... por causa da cor do piche, né?	AJ confirma com a cabeça

Podemos observar que no momento da interação (**Dado 3**), o enunciado “então ponte preta de negro”, parecia fazer apenas uma referência direta a uma possível relação entre o a relação “piche – negro”. Contudo, a análise microgenética, na medida em que nos permite analisar dados e levantar hipóteses para compreender melhor os fenômenos envolvidos, fez-nos pensar também que a leitura do texto trouxe à tona uma *memória discursiva*: o enunciado em questão estaria fazendo referência ao fato desse time ser o primeiro time da chamada democracia racial do futebol. A referência histórica¹⁰³, que diz respeito à inclusão de jogadores negros na formação do time, é conhecida por grande parte dos torcedores e tem uma forte possibilidade de ser parte da memória de AJ, devido ao trabalho desenvolvido por ele como tesoureiro da instituição no fim da década de 60 e início da década de 70. Vale ressaltar que AJ é torcedor fanático do time campineiro. Vemos, portanto, a importância da narrativa como gênero (várias histórias numa

¹⁰³ No site da instituição, encontramos o seguinte trecho sobre a declaração de a Ponte Preta ser “a primeira democracia racial”: “Já a Ponte Preta não faz distinção de raça desde sua fundação, em 1900 - portanto bem antes do Vasco. Entre os fundadores da Ponte existiam negros e mulatos, sendo que um deles, Miguel do Carmo, se tornou jogador titular do primeiro elenco alvinegro, ainda no ano da fundação. A Ponte Preta inclusive já requisitou junto à Fifa o reconhecimento internacional por ter sido o primeiro time de futebol do mundo a aplicar o conceito de democracia racial. Mais ainda, a Ponte abraçou esta democracia em suas mais profundas raízes, a ponto de ter transformado preconceito em honra. A torcida do clube sempre foi animada e acompanhava o time em todos os jogos do interior do Estado de São Paulo. Por ter na torcida uma base popular e operária, e por ter muitos negros tanto em campo quanto fora dele torcendo pelo sucesso do time, muitas vezes o time era recebido nos estádios adversários de maneira hostil. Em uma época em que o conceito de racismo mal era conhecido, os rivais falavam que a torcida era formada por “macacos”, que o time era uma “macacada”. Em vez de brigar, a torcida transformou hostilidade em bom-humor e assumiu o apelido: a Ponte tem orgulho desde sempre de ser a Macaca, todos os seus torcedores amam a Macaquinha e fazem questão de ser os macacos do alambrado”. O texto pode ser encontrado na íntegra no endereço: <http://www.pontepreta.com.br/v2/index.php?acao=exibirDoc&idDoc=4766>

história/memória discursiva) que possibilitou a (re)organização dos processos linguísticos e cognitivos, principalmente a memória, mas também atenção, mostrando quais os outros arranjos/modos que AJ utiliza para produzir sentido e assumir sua posição de sujeito. A produção oral de AJ (**Trecho 2**), com base na leitura que fez (**Trecho 1**), apesar de aparentemente “desorganizada”, dá-nos *indícios* dessa (re)organização e mostra AJ *resistindo como sujeito social e de linguagem*.

Outro dado, cuja análise apresentamos neste momento, diz respeito ao trabalho realizado por AJ para solucionar alguns problemas de linguagem.

Dado 4 (23/08/2011): Nessa sessão individual, **Ilm** e **AJ** fazem palavras cruzadas.

No.	Sigla	Transcrição	Observações relativas às condições de produção verbal e não verbal
1	Ilm	e aí? qual que a gente vai fazer?	AJ folheia a revista de palavras cruzadas enquanto Ilm arruma a câmera. Ilm pega a revista
2	AJ	Uhum	
3	Ilm	vamo fazer uma?	
4	AJ	Uhum	
5	Ilm	uhum... uhum. Vamos fazer essa?	
6	AJ	...	AJ esfrega as mãos e depois passa uma por cima da outra como se as secasse
7	Ilm	mãos à massa! muito bom... vou dar uma caneta pro senhor e a gente vai fazendo juntos, tá?	
8	AJ	Uhum	
9	Ilm	vamo lá? escolhe uma aqui... vamo escolher uma	
10	AJ	...	AJ acompanha mas se mantém em silêncio.
11	Ilm	ó essa daqui.	
12	AJ	...	AJ acompanha mas se mantém em silêncio.
13	Ilm	a pessoa com quem se dança	Ilm lê
14	AJ	<i>EI</i> se dança?	
15	Ilm	se eu danço com o senhor o senhor é o que meu? é o meu...?	
16	AJ	pa...	
17	Ilm	meu par, exatamente. vamo marcar aqui, ó? Par	Ilm aponta para AJ onde ele deveria escrever
18	AJ	par... par	

19	Ilm	isso, tá vendo? um, dois, três... aqui... aqui, ó, par. P... A	Ilm mostra os espaços onde AJ deve escrever as letras
20	AJ	a:	
21	Ilm	Isso, começa aqui, ó	
22	AJ	i:	
23	Ilm	aqui ó, seu AJ ó, tá vendo. Isso começa ai... Isso	Ilm aponta o quadrado inicial com o dedo.
24	AJ	...	AJ escreve
25	Ilm	opa, não.... quer ver, ó? deixa eu pegar outra cor... certo?	Ilm escreve "par"
26	AJ	Par	AJ lê
27	Ilm	isso... muito bom! vamo vê, ó... outra	
28	AJ	Outra	
29	Ilm	Hmmm	
30	AJ	ó:	
31	Ilm	é... vamo escolher uma aqui...	
32	AJ	ó:	AJ aponta para as palavras cruzadas
33	Ilm	ah, olha aqui ó... meio de locomoção... como que as aves voam? com o que que as aves voam?	Ilm lê
34	AJ	Voam	
35	Ilm	com o quê? Que que as... as aves... passarinho... que que elas usam pra voar?	AJ ergue os ombros
36	AJ	Usam	
37	Ilm	que que elas usam? como que chama? o senhor lembra? são as...	Ilm faz gestos de asas
38	AJ	Asas	
39	Ilm	a:sa:s. exatamente... muito bom! escreve aqui, ó: asa	
40	AJ	Asa	
41	Ilm	isso ó, aqui ó um, dois, três... asa	Ilm aponta com o dedo o local onde ele deveria escrever a palavra
42	AJ	aqui a:	AJ fala enquanto escreve
43	Ilm	isso... deixa eu pegar outra caneta pro senhor... com essa tá difícil, né? toma! opa, essa não.... toma. aqui... A... a-s-a... uhum... isso... falta só o primeiro A	
44	AJ	hmm?	
45	Ilm	falta só o primeiro A... aqui, ó... esse daqui... isso é que tava com a outra caneta, né? uhum... isso	

Chama-nos também a atenção o fato de AJ ter bastante dificuldade para lidar com a complexidade que as palavras cruzadas exigem em termos de espacialidade, o que não vimos em outras práticas de escrita. AJ consegue, com a ajuda de sua interlocutora, descobrir quais palavras devem ser escritas, sugerindo que ele sabe o que fazer. Contudo, ao longo de toda a sessão, AJ mostra grande dificuldade para marcar as palavras, cada letra em seu respectivo quadrado. Coudry (2010: 95) afirma que o domínio da soletração “envolve o cruzamento de conhecimentos da escrita (coordenadas visuo-espaciais e temporais) com os da oralidade (aspectos acústicos, motores e visuais)”, evidenciando a complexidade de tal tarefa, especialmente para AJ.

Considerando-se as dificuldades que AJ tem com as coordenadas visuo-espaciais, o trabalho com as palavras cruzadas provavelmente teria sido ainda mais difícil se não fosse o fato de ele ter feito, durante muitos anos após o AVC, *sudoku*, por incentivo e com o acompanhamento de sua esposa, TR. Práticas sociais de escrita, ainda que sob a forma de jogos de linguagem, como essas, deixam suas marcas na relação do sujeito com a escrita, assim como todas as outras que foram descritas nos dados anteriores e que nos revelam um pouco da história da relação entre a linguagem e AJ, que ainda resiste apesar da severidade de sua condição.

4.3. O que o caso de AJ nos diz sobre a *relação entre escrita e oralidade*

Antes de concluirmos este capítulo, consideramos relevante enfatizar que o estudo do caso de AJ, a nosso ver, dá visibilidade à *relação entre escrita e oralidade*. Esta foi, de fato, uma preocupação central na dissertação, para a qual nos voltamos em cada um dos capítulos.

Quanto às questões neurolinguísticas propriamente ditas, isto é, questões que relacionam o funcionamento cerebral e o funcionamento linguístico – abordadas no Capítulo 1 –, o estudo revela que, apesar de todos os episódios neurológicos que acometeram AJ e dos prognósticos indicativos de um declínio cognitivo irreversível, as práticas de/com linguagem – sobretudo as realizadas com atividades de leitura e escrita – tiveram o *efeito* de (relativamente) estabilizar o quadro, embora progressivo. Em termos neuropsicológicos, podemos dizer que essas práticas agem a favor da neuroplasticidade,

como uma influência epigenética importante. Corroboram, ainda, a concepção de que também a linguagem (assim como o cérebro) é um sistema funcional complexo e confirmam o quanto é redutora a tentativa de correlacionar aspectos específicos do funcionamento linguístico-cognitivo a substratos neurais específicos (discretos), como tendem a fazer grande parte dos estudos na área, que “congelam as dificuldades dos sujeitos em um momento artificial, da aplicação dos testes, e que impedem que se observe a linguagem e demais processos cognitivos em funcionamento” (CANOAS-ANDRADE, 2009:12).

Os episódios neurológicos que acometeram AJ poderiam nos levar a supor que ele seria incapaz de continuar se constituindo como interlocutor e, principalmente, incapaz de *significar* por meio de práticas orais e escritas (como sugere a literatura tradicional). Entretanto, além da presença da doença, constatamos a presença de um sujeito que luta para driblar suas dificuldades para, como afirma Canguilhem (1995), buscar um estado de equilíbrio. Podemos citar, como exemplo recente dessa luta, o desejo de AJ de voltar a usar a máquina de escrever. Este, dentre tantos outros, é um sinal das presenças do *sujeito* e do *normal* na doença.

No Capítulo 2, buscamos explicitar a metodologia do trabalho realizado com AJ – que respalda os estudos neurolinguísticos de orientação enunciativo-discursiva – bem como os conceitos bakhtinianos, compatíveis com as abordagens sócio-históricas, para, neste último capítulo, analisar os dados de situações dialógicas com AJ que dão visibilidade para a relação constitutiva entre oralidade e escrita.

Observamos, também, o fato de AJ ser capaz de (re)organizar memórias durante as práticas de linguagem, ainda que o sujeito dependa cada vez mais de seus *parceiros da comunicação* para constituir seu *querer-dizer*, o que evidencia o caráter mediador e constitutivo da linguagem para as demais funções cognitivas/superiores. As *adaptações* (estratégias para reagir aos eventos neurológicos) de AJ, diante da gravidade de seu quadro afásico, podem estar relacionadas, como já dissemos, tanto ao efeito das práticas sociais de linguagem, quanto ao seu alto nível de letramento e ao papel que a escrita sempre teve em sua vida.

Enfatizamos também, no contexto dessas discussões, a relevância dos *estudos de caso*, que possibilitam a *reconstrução de um estágio de desenvolvimento* de um processo,

como requer a abordagem microgenética de Vygotsky, e que nos permitiram desenvolver as reflexões apresentadas nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato ético e responsável no trabalho com sujeitos afásicos

É *outra* palavra no sentido de que não é palavra própria, seja porque palavra do outro *de* mim, palavra do outro, seja porque palavra do outro *de* mim, aquele outro eu que o eu identitário nega e censura: em todo caso, palavra que se dá na *escuta*, no “dar um tempo ao outro”. Da centralização do eu à centralização do outro: é a revolução bakhtiniana. Augusto Ponzio, in *Procurando uma palavra outra* (2010).

Procuramos refletir, ao longo deste trabalho, sobre o efeito das práticas com a linguagem no “desenvolvimento” do quadro de AJ, chamando atenção para uma inesperada “estabilização” que foi se revelando ao longo de nossa pesquisa. Destacamos como o estudo de caso de AJ dá visibilidade ao efeito das práticas sociais com a linguagem (especialmente com atividades com a modalidade escrita) na reorganização linguístico-cognitiva, contribuindo tanto para evidenciar a importância do estudo de caso nos estudos em Neurolinguística, quanto no desenvolvimento teórico acerca do funcionamento da linguagem nas patologias e no acompanhamento terapêutico de sujeitos com comprometimentos linguístico-cognitivos.

Finalizamos esta dissertação, contudo, relacionando o que foi discutido e demonstrado nos três capítulos a outras questões – subjacentes e fundamentais para o trabalho realizado – relativas a uma postura que Bakhtin assume como *ética* e que envolve o ato de *pensar* – segundo o autor, um dos mais importantes atos éticos. Nesse contexto, fazemos uma última reflexão sobre os *encontros* e *(re)encontros* que moveram o trabalho.

No Capítulo 1, discorremos sobre AJ a partir do trabalho de Canoas-Andrade (2009), primeira pesquisadora a se encantar com a(s) *singularidade(s)* de seu caso. Trata-se, assim, do *primeiro encontro*: do trabalho daquela autora com as nossas inquietações, na tentativa de compreender o que Sacks (2006) considera um milagre – a maneira como as áreas do cérebro cooperam e se integram “na criação de um eu”. Nos encontramos, ainda, com o sujeito AJ na fase inicial da doença.

No Capítulo 2, apresentamos os princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística enunciativo-discursiva, na qual esta pesquisa se desenvolve, e buscamos

identificar as várias vozes presentes em cada conceito, em cada concepção teórica e posição metodológica. Nos (re)encontramos com Vygotsky, Luria, Ginzburg, Miceli, Franchi, Coudry, Geraldi, Freitas, Góes, Novaes-Pinto, Abaurre, Bakhtin, dentre outros, tendo ainda nos deparado com *companheiros de viagem* (expressão bastante utilizada por Geraldi) mais recentes em nossas reflexões, como Simmons-Mackie, Daminco, Lyon, Minayo, Clark, Holquist, Daleht, Faraco e Ponzio.

No Capítulo 3, por meio dos enunciados orais e escritos de AJ, (re)encontramos o sujeito em fase mais avançada da doença, mas ainda lutando para buscar um estado de equilíbrio. Apesar da gravidade do caso, não desistimos de AJ, nem ele desistiu de nós; desde 2006, frequenta o Grupo 3 do Centro de Convivência de Afásicos, espaço que lhe propicia o (re)encontro com as práticas sociais com a linguagem, espaço que cada pesquisador procura ocupar de forma responsável e crítica, desde os primeiros trabalhos realizados por Coudry, na década de 80.

Segundo Sobral (2007: 116): “é ético o pesquisador que se empenha em promover, se necessário, revisões da teoria, ou que a abandona caso ela já não sirva a esse objeto”. O posicionamento do pesquisador nas Ciências Humanas, defendido por Vygotsky e Bakhtin, dentre outros, é ponto de partida para uma discussão que diz respeito à relação eu/outro, que caracteriza as pesquisas desenvolvidas com sujeitos afásicos ou acometidos por outras patologias – sujeitos em sofrimento. Essa relação tem sido amplamente discutida por perspectivas que se interessam pelos temas de educação e de políticas linguísticas. Dada sua complexidade, parece-nos que muitas reflexões não encontram em algumas perspectivas pontos de (re)encontros, de convergência e apoio, o que pode explicar, pelo menos parcialmente, a existência de barreiras quase intransponíveis, principalmente de ordem metodológica.

É interessante observar como são raras as oportunidades em que campos do saber são capazes de se olhar (para si e entre si) na busca de conhecimentos que sejam mais condizentes com o que Bakhtin chama de “mundo da vida”. O *olhar* de uma Neurolinguística tradicional – à qual nos contrapomos – tem se caracterizado, basicamente, por um “fechamento em si mesmo”, uma centralização em suas práticas e teorias que objetivizam, mas ao mesmo tempo neutralizam, obscurecem, apagam traços do outro e o silenciam. Trata-se de um olhar que *atravessa* o outro sem ser por ele influenciado.

Para entender a necessidade de revisitarmos essa relação *eu/outro*, é importante considerarmos que o lugar que o sujeito ocupa é singular; é o lugar de sua assinatura, o que o torna *responsável*. Nas palavras de Bakhtin:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [*moë ne-abili v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único* (BAKHTIN, 1920-24/2010: 96-97) (*grifos do autor*).

Torna-se imprescindível, portanto, pensarmos na condição do *outro* em nossas escolhas teórico-metodológicas, em nossas práticas de pesquisa e nos acompanhamentos terapêuticos. Contudo, como temos visto em muitos estudos, a busca pela compreensão do *outro* (da língua do outro, de sua patologia, de sua condição), ainda se sustenta no referencial único do terapeuta/pesquisador.

Há de se criar um “profundo silêncio” para que uma “metamorfose” aconteça, é o que afirma Skliar (2003). Só o silêncio nos permite chegar ao outro, a *ouvir* o outro e então “abandonar a homodidática para heterorrelacionar-se”: qualquer atitude contrária a essa premissa torna qualquer prática pedagógica (e nós acrescentaríamos, terapêutica e de pesquisa) improdutiva. A renúncia à transparência (do outro, do discurso, de mim) é o que garante o posicionamento responsivo e *ético* do pesquisador.

Essa discussão feita por Skliar, com a qual me (re)encontrei em 2010, me inquietou e me motivou a pensar a relação pesquisador/pesquisado, buscando romper com o que o autor tem chamado de “reforma da mesmidade” no âmbito das pesquisas educacionais: reformas que se dizem de caráter múltiplo, dinâmico, que olham para o outro e o incluem em sua condição e em sua prática, mas que, na verdade, centram-se nelas mesmas – não são olhadas por esse outro e por ele influenciadas. É esse tipo de olhar que mantém a “mesmidade” e não avança no aprofundamento de questões relativas à prática (ética e responsável), pedagógica, terapêutica e de pesquisa.

Revisitar essa questão é uma maneira de, movidos pelo desejo de mudança, não esbarrarmos na “burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu folclore, seu

exotismo, sua pura biodiversidade” (SKLIAR, 2003: 197) e, acrescentamos, sua doença, sua (a)normalidade. Os caminhos traçados por essas perspectivas, estejam elas no âmbito da educação ou das patologias, ainda se sustentam na criação de “novas terminologias sem sujeitos”, mostrando-se ainda emblemático e perigoso justamente porque raramente nos damos conta de quais são e serão as consequências que essas normatizações e rotulações podem suscitar nas vidas desses sujeitos, que existem apesar de não serem vistos, que lutam contra suas condições, mas que muitas vezes são deixados de lado pelo olhar do outro que não os enxerga.

O conceito de *exotopia*, de Bakhtin, exige que repensem a condição do outro para constituirmos essa “compreensão em profundidade”: o sujeito com alterações de linguagem, como AJ, apesar de todas as avaliações e prognósticos pessimistas, *resiste* e consegue manter sua condição de humanidade graças a sua relação com os outros que o constituem e ao trabalho que é realizado nessa interação entre pesquisador e sujeito. Casos como os de AJ, que acompanhamos e que nos movimentam no Grupo III do CCA, fazem-nos repensar nossas condições e práticas incessantemente. Pedem-nos para serem ouvidos, para que o humano que há neles não seja normatizado, fixado, apagado e silenciado, o que influencia o tipo de pesquisa realizada.

Uma das implicações de se revisitar a dinâmica entre eu e o outro na relação entre pesquisador e seu “objeto de pesquisa” é constatar que a prática ética do pesquisador não pode reduzir qualquer tentativa de pluralidade – com o(s) outro(s) – a um modelo fixo, estável e asséptico, ou a uma relação de compreensão que parta unicamente de si para o outro. O trabalho que desenvolvemos – tanto de acompanhamento quanto de pesquisa – fundamenta-se, assim, na busca por uma prática que não emudeça os sujeitos, mas que possibilite a indeterminação, a multiplicidade, a singularidade (como coloca BAKHTIN) e a “babelização” (como afirma SKLIAR). Ou seja, uma prática que não seja homogeneizadora, irreal e abstrata, em que a saída para a crença de que “não há mais nada a ser feito”, não seja *ética*.

A importância da inconstância e da instabilidade na/da relação eu/outro (pesquisador/pesquisado) parece ser um caminho interessante para o reconhecimento de que, sem o outro, eu nada seria: cairia na “vacuidade”, como coloca Skliar. Essa mudança de perspectiva e esse apelo à instabilidade dessa relação (que não nega seu caráter

conflituoso) são libertários, pois não nos exige enquadramentos e conclusões que levam a dogmas, preconceitos, falsas mudanças e falsas respostas.

Em outras palavras, o lugar de *tensão* entre pesquisador e pesquisado, entre a imagem que construo de alguém e a imagem que faço de mim mesmo, assim como a que esse outro faz de si e de mim é o lugar irrepetível e singular onde tanto o ato ético quanto a pesquisa acontecem. Como afirma Amorim (2003: 14), para que essa prática ética seja possível, o conceito bakhtiniano de *exotopia* é fundamental: “Minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. Para que isso ocorra de maneira a não cairmos na mesmidade, acreditamos que seja necessário que se estabeleça uma relação *outra*, um (re)encontro de palavras, com esse que me significa: é necessário saber ouvir e, portanto, calar-se, silenciar-se.

Espero, assim, ter conseguido mostrar, apesar das incompletudes e imperfeições, os muitos (re)encontros que esta dissertação procurou proporcionar: encontro com a dissertação de Canoas-Andrade, importante referência sobre o estudo de caso de AJ e a partir do qual pude iniciar esse caminho de reflexões; encontro com as produções de AJ anteriores aos eventos neurológicos e com as produções posteriores a eles; encontro entre o sujeito fluente que AJ era e que não é mais; entre o pesquisador e o pesquisado; entre teoria e metodologia; encontro das *vozes* que colocamos em diálogo para fundamentar as discussões, tão preciosas para nossas reflexões; encontro entre a pesquisadora em formação e a orientadora que inspira.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. (1994). Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. In: **Estudos Linguísticos XXI**, **Anais de Seminários do GEL**, v. 1, São Paulo, SP: USP. pp. 367 -372

_____ (1996) Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**.

_____ (2003). Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, 44. Campinas, SP: Unicamp.

_____ ; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. & GERALDI, W. (1995). Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 25: pp. 5 – 23. Campinas, SP: IEL/UNICAMP.

_____ ; FIAD, R.S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997). *Cenas de Aquisição da Escrita: O Trabalho do Sujeito Com O Texto*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ & COUDRY, M. I. (2008). Em torno de sujeitos e olhares. In: **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, pp 1 -10.

AMORIM, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. de; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, SP: Cortez.

ANNUNCIATO, N. (1995). Plasticidade Neuronal e Reabilitação In: **Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística**. Vol. 4. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp).

BAKHTIN, M. (1920-24/2010). **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

_____ (1929/1995/2003). Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

BEILKE, H. M. B. & NOVAES-PINTO, R. C. (2007). On the relation Language-Memory: considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer's Dementia. In: **II Composium Internacional da IALP (International Association of Logopedics and Phoniatics)**. Anais do II Composium Internacional da IALP, São Paulo: SP.

_____; _____ (2010). A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das memórias por meio de práticas dialógicas. In: **Estudos Linguísticos**, vol. 39, pp.557-567.

BEILKE, H. M. B. (2010). **Linguagem e memória na doença de Alzheimer: uma contribuição da neurolinguística para avaliação de linguagem**. Tese (mestrado) – IEL/UNICAMP.

BORDIN, S. S. (2010). **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**. Tese (doutorado) – IEL/UNICAMP.

BYNUM, D. E. (1974). **Four generations or oral literary studies at Harvard University**. Harvard College. Disponível em <http://www.faz.harvard.edu/~mpc/oralhistory.html> Acesso em 14 de maio de 2001.

CAGLIARI, L. C. (1996). A escrita do português arcaico e a falsa noção de ortografia fonética. In: EARLE, T. F. (org.). **Actas do V Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**. Coimbra: AIL., 1998, pp. 57 – 69.

CANGUILHEM, G. (1943/1978). **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

CANOAS-ANDRADE (2009). **Questões neuropsicológicas e neurolinguísticas de uma afasia fluente/progressiva: inferências a partir de um estudo de caso para a clínica fonoaudiológica**. Tese (mestrado) – IEL/UNICAMP.

CASTILHO, A. T de (2006) (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

_____ (2010). Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro: novos desdobramentos. In: SOUZA, E. R. F. (org.). **Gramática, texto e discurso**

CHAUÍ, M. (1994) **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática

CLARK, K. & HOLQUIST, M. (1998). **Michail Bakhtin**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva.

CLARKE, P.; MARSHALL, V; BLACK, S. E.; & COLANTONIO, A. (2002). Well-being after stroke in Candian seniors: findings from the Canadian study of health and aging. **Stroke**, vol. 33, pp. 1016-1021.

COUDRY, M. I. H. (1986/1988). **Diário de narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos**. São Paulo: Martins. Fontes, 2001

_____ (1993). Neuropsicologia: aspectos biológicos e sociais. In: **I Congresso Brasileiro de Neuropsicologia e II Congresso Latino-Americano de Neuropsicologia**, São Paulo, SP: Tec Art, pp. 38-57.

_____ (1996). O que é o dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. de (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem.**

_____ (2010). **Diálogo com a neurolinguística: para uma formação de professores.**

_____ & MORATO (1990). **Alterações neurolinguísticas na Demência do tipo Alzheimer.** Congresso Brasileiro de Psiquiatria Biológica.

_____ & POSSENTI (1983). Avaliar discursos patológicos. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 5 pp 99 – 109.

CORREA, M. L. (1997). **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** Tese (doutorado) IEL/UNICAMP

_____ (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.), **Investigando a relação oral/escrito.** Campinas, SP: Mercado das Letras.

COULMAS, F. & EHLICH, K. (eds.) (1983). **Writing in focus.** Nova York: Mouton.

CRUZ, F. M. (2004). **Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da neurolinguística.** Dissertação (mestrado) – IEL/UNICAMP.

CYTOWIC, R. E. (1996). What is neuropsychology?. In: **The neurological side of neuropsychology.** Massachusetts: The MIT Press Cambridge

DAHLET, P. (2005). Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da Unicamp.

DAMASCENO, B. P. (1990). Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** vol. 19, pp. 147-157, Campinas, SP.

_____ (1999). Envelhecimento cerebral: o problema dos limites entre o normal e o patológico. In: **Arquivos de Neuro-Psiquiatria.** vol. 57, no. 1, pp. 78-83.

DAMICO, J.; OELSCHLAEGER, M.; & SIMMONS-MACKIE, N. (1999). Qualitative methods in aphasia research: conversation analysis. In: **Aphasiology**, Vol. 13, (n. 9-11), pp. 667-679.

FARACO, C. A. (2009). **Linguagem e diálogos: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo, SP: Parábola Editora.

FREUD, S. (1891/1973). **A interpretação das afasias.** Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FOLSTEIN, M.F.; FOLSTEIN, S.E.; MCHUGH, P.R. (1975). Mini-Mental State: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinicians. In: **Journal of Psychiatric Research**. v. 12, pp. 189-198.

FONSECA, R. P.; FERREIRA, G. D.; LIEDTKE, F. V. (2006). Alterações cognitivas, comunicativas e emocionais após lesão hemisférica direita: em busca de uma caracterização da Síndrome do Hemisfério Direito. In: **Psicol. USP**, vol. 17, no. 4, pp. 241-262.

FOULCAULT, M. (1970) **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCHI, C. (1977). **Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem**. Tese (doutorado) IEL/UNICAMP

FREITAS, M. S. (1997). **Alterações fono-articulatórias nas afasias motoras: contribuições para uma caracterização linguística na afasia**. Tese (doutorado) – IEL/UNICAMP

FREITAS, M. S. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. S.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, SP: Cortez Editora.

FREITAS, M. T. de A (2010) Discutindo sentidos da palavra *intervenção* na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A. & RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREUD, S. (1891). **A interpretação das afasias**. Edições 70. Lisboa, 1977

GERALDI, J. W. (1990). **Linguagem, interação e ensino**. Tese (doutorado) – IEL/UNICAMP.

_____ (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2003). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. S.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, SP: Cortez Editora.

GINZBURG, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____ **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

GNERRE, M. (1988). **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

GÓES, M. C. R. de (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, no. 50, pp 9-25.

GOMES, T. M. (2007). **Quatro estados de afasia em um sujeito da linguagem: um estudo neurolinguístico**. Dissertação (mestrado) – IEL/UNICAMP.

GOODY, J. (1977). **Domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press

GRICE, H. P. (1982). Lógica e conversação. In: M. DASCAL (org.), **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Vol. 4. Campinas, SP: EDITORA DA UNICAMP.

HABERMAS, J. (1976). ¿Qué significa pragmática universal? In: **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradução de Manuel Jimenez Redondo. 2ª ed. Madrid: Cátedra, pp.299-368, 1994. [1ª publicação: Was heißt Universalpragmatik? In: APEL, Karl-Otto (org.) Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, pp. 174-272, 1976].

HEATH, S. B. (1983). **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press

HUBEL, D. H. & WIESEL, T. N. (1965). Binocular interaction in striate cortex of kittens reared with artificial squint. **Journal of Neurophysiology**, vol. 28, pp. 1041-1059.

JAKOBSON, R. (2005). **Linguística e comunicação**. São Paulo, SP: Cultrix

KANDEL, E. R.; SHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. (2003). **Princípios da neurociência**. Barueri: Manole.

KATZMAN, R. (1993). Education and the prevalence of dementia and Alzheimer's disease. **Neurology**, vol. 43, pp. 13-20.

KLEIMAN, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 173-203.

KONORSKI, I. (1948). **Conditioned reflexes and neuron organization**. Cambridge: Cambridge University Press.

KOTIK-FRIEDGUT, B. (2006) Development of the Lurian Approach: a cultural neurolinguistic perspective. In: **Neuropsychology Review**. Vol. 16 No.1 March 2006.

LENT, R. (2001). **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo, SP: Atheneu.

LURIA, A. R. (1970). The functional organization of the Brain. In: **Scientific American**, vol. 222, no. 3, pp. 66-78.

_____ (1973). **The working brain**. Londres: Penguin Books.

- _____ (1981). **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP.
- _____ (1990). **Cognitive Development: its cultural and social foundations**. Cambridge, Massachusetts. London: Harvard University.
- _____ (1991). **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro, RJ: Brasileira.
- LYON, J. G. (1999). A commentary on qualitative research in aphasia. In: **Aphasiology**, vol. 13, nos. 9-11, 689-690.
- MANSUR, L. L.; RADANOVIC, M. (2004). Desenvolvimento da linguagem no adulto e no idoso. In: **Neurolinguística – princípios para prática clínica**. São Paulo: Edições Inteligentes.
- MARCUSCHI, L. A. (1995). **Oralidade e escrita**. (Texto da Conferência pronunciada no I Colóquio franco-brasileiro sobre linguagem e educação. UFRN, 26-28 de junho, pp 1-17).
- _____ (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.), **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- MARMORA, C. H. C. (2005). **Hipótese funcional para (a)praxia no curso da doença de Alzheimer**. Tese (doutorado) – IEL/UNICAMP.
- MICELI, G. (2001). Disorders of single word processing. In: **JON**, n° 517, pp 658 - 664
- MINAYO, M. C. de S. (2004). **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Hucitec.
- MORATO, E. & NOVAES-PINTO, R. C. (1998): Aspectos enunciativos da jargonafasia. In: **Estudos Linguísticos**, vol. 37, pp. 296-401.
- MORTIMER, J. A.; SCHUMAN, L. & FRENCH, L. (1981). Epidemiology of dementing illness. In: MORTIMER, J.A. & SCHUMAN, L. (Eds.) **The epidemiology of dementia: monographs in epidemiology and biostatistics**. New York: Oxford University Press.
- NANDIN, T. L. C. (2009). Estudo de caso de um sujeito com afasia motora eferente na perspectiva da neurolinguística discursiva. In: **Língua, Literatura e Ensino**, v. 4.
- NITRINI, R.; CARAMELLI, P.; BOTTINO, C. M. C.; DAMSCENO, B. P.; (2005). Diagnóstico de doença de Alzheimer no Brasil – avaliação cognitiva e funcional. In: **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**.
- NOGUCHI, M. S. (1998). **A linguagem na doença de Alzheimer: considerações sobre um modelo de funcionamento linguístico**. Dissertação (mestrado) – IEL/UNICAMP.

NOVAES-PINTO (1992). **Agramatismo**: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem. Dissertação (mestrado) – IEL/UNICAMP.

_____ (1999). **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. Tese (doutorado) – IEL/UNICAMP.

_____ (2004). A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos. In: **Lingua(gem)**, vol. 01. Macapá, AP: ILAPE.

_____ (2007). Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise discursiva de episódios dialógicos. In: **Veredas**, vol. 1, pp. 02-12.

_____ (2011). Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. In: **Estudos Linguísticos**, vol. 40, pp. 966-980.

_____ (2012) Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. In: **Letras Hoje**

_____ & Santana, A. P. (2009). Semiologia das afasias: uma discussão crítica. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 22 (3), pp. 413-421 Porto Alegre, RS.

NYSTRAND, M. (ed.). (1982). **What writers know: the language, Process and Structure of Written Discourse**. Nova York: Academic Press.

OLSON, D. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. In: **Harvard Educational Review**. Vol. 47, p. 254-279

ONG, W. (1982). **Literacy and orality: the technologizing of the word**. Nova York/Londres: Methuen.

OSAKABE, H. & PÉCORRA, A. (1988) Introdução. In: **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

PAPATERRA, F. L. (2000). **Manual de Habilidades Cognitivas**. Pancast Editora, São Paulo, SP

PARENTE, M. A. M. P.; SCHERER, L. C.; ZIMMERMANN, N. & FONSECA, R. P. (2009). Evidências do papel da escolaridade na organização cerebral. In: **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, vol. 1, no. 1, pp. 72-80.

_____ & LECOURE, A. R. (1998). Participação do hemisfério direito na recuperação das afasias de analfabetos. In: **Neuropsicologia Latina**, vol. 4, no. 2, pp. 73-78.

PAULA, A. de (2007). Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita: uma análise de dados longitudinais.

PERRONI, M. C. (1996) O que é o dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, M. F. P. de (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**.

PONZIO, A. (2010). **Procurando uma palavra outra**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

POSSENTI, S. (1996) *O dado dado e o dado dado: o dado em análise do discurso*. In: CASTRO, M. F. P. de (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**.

RADANOVIC, M.; MANSUR, L. L.; AZAMBUJA, M. J.; PORTO, C. S. & SCAFF, M. (2004). Contribution to the evaluation of language disturbances in subcortical lesions. In: **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, vol. 62, no. 1, pp. 51-57.

ROJO, R. (2009). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

ROSENZWEIG, M. R. (1996). Aspects of the search of neural mechanisms of memory. **Annual Review of Psychology**, vol. 47, pp. 1-32.

SACKS, O. (2006). **Um antropólogo em Marte – sete histórias paradoxiais**. São Paulo: Companhia de Bolso.

SANTANA, A. (2002) **Escrita e afasia: o lugar da linguagem escrita na afasiologia**. São Paulo, SP: Plexus.

SANTANA, A. & MACEDO, H. de O. (2006). Afasia, práticas de letramento e implicações terapêuticas. In: BARBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. C. M. (orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo, SP: Plexus.

SCARPA, E. (1995). Sobre o sujeito fluente. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Vol. 29, pp. 163 -184

SHUMAN, A. (1993). Collaboration writing: appropriating power or reproducing authority? In: STREET, B. (ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 247-271.

SIMMONS-MACKIE, N. & DAMICO, J. (1999). Qualitative methods in aphasia research: ethnography. In: **Aphasiology**, Vol. 13, No. 9-11, pp. 681-687, 1999.

SKLIAR, C. (2003). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora

SOARES, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 143-160.

SOBRAL, A. (2007). Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**.

STERN, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. In: **Journal of the International Neuropsychological Society**, vol. 8, pp. 448-460. Cambridge University Press.

STREET, B. (1993). Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21.

_____ (1995). Social literacies. Critical approaches to literacy. In: **Development, ethnography and education**. Londres: Longman.

TANNEN, D. (1982a). The myth of orality and literacy. In: FRAWLEY, W. (ed). **Linguistics and literacy. Proceedings of the Delaware Symposium on language studies**. Nova York: Plenum.

_____ (1982b). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Nova Jersey, Ablex: Norwood.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1991). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

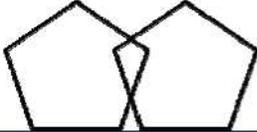
_____ (1926/1996). **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

_____ (1934/1987). Problems of general psychology. In: **The collected works of L.S. Vygotsky**, vol. 1. Nova York: Plenum.

WAJMAN, J. R.; BERTOLUCCI, P. H. F. F. (2010). Intellectual demand and formal education as cognitive protection factors in Alzheimer's disease. In: **Dement Neuropsychol**, vol. 4, no. 4, pp. 320-324.

ANEXOS

I – Tarefas e pontuação do Mini Exame do Estado Mental - MEEM

Mini Exame do Estado Mental – MEEM (Adaptado de: Folstein, M.E. <i>et. al.</i> J Psychiat. Res. 1975. :12. p.189-198)			
Função Avaliada	Solicitação / Tarefa	Pontuação	
Orientação Temporal (10 pontos)	Dia da semana	1 ponto	
	Dia do mês	1 ponto	
	Mês	1 ponto	
	Ano	1 ponto	
	Hora aproximada	1 ponto	
Orientação Espacial (10 pontos)	Local Geral	1 ponto	
	Local Específico	1 ponto	
	Bairro	1 ponto	
	Cidade	1 ponto	
	Estado	1 ponto	
Repetição (3 pontos)	Repetir e memorizar as palavras <i>caneca, tijolo e tapete</i>	1 ponto para cada item correto	
Atenção e Cálculo (5 pontos)	Solicitar ao paciente que subtraia 7 de 100 por cinco vezes	1 ponto por resultado correto	
	Ou soletrar a palavra <i>mun</i> do, de trás para frente		
Evocação (3 pontos)	Lembrar as três palavras repetidas anteriormente	1 ponto para cada item correto	
Linguagem (8 pontos)	Nomeação	<i>caneta</i>	1 ponto
		<i>Relógio</i>	1 ponto
	Repetição	<i>Nem aqui, nem ali, nem lá</i>	1 ponto
	Compreensão Auditiva	Pegue esse papel com a mão direita, dobre ao meio e coloque no chão	1 ponto para cada item correto
	Compreensão Escrita	Feche os olhos	1 ponto
	Escrita	Escrever uma frase	1 ponto
Função Executiva (1 ponto)	Solicitar que faça um desenho 	1 ponto	
Total de Pontos		30 pontos	

II – Outras atividades de avaliação e acompanhamento

i. Manual Pataterra de Habilidades Cognitivas

Palavras formadas a partir de outras:

A primeira palavra de cada item é a maior do grupo. As que se seguem são formadas por letras que pertencem a esta primeira palavra.

- 1- _____ (homem do mar)
_____ (mesmo som na terminação de palavras)
_____ (soberano)

- 2- _____
(sair para fora das bordas, derramar)

(fazer trabalho com agulha e linha, em relevo, sobre tecido)
_____ (sofrimento físico ou moral)

- 3- _____ (ramo, buquê de flores)
_____ (objeto onde colocamos roupas em viagens)
_____ (atmosfera)

- 4- _____ (animada)
_____ (amarrota)
_____ (doença respiratória)

A mesma letra está faltando nas três palavras de cada linha. Complete-as e escreva esta letra na linha à direita.

___ADA	___EM	JU___TO	_____
___LA	B___LA	___M	_____
___AL	___EL	BE___	_____
___EM	___IO	___OMAR	_____
___VA	___M	ME___	_____
___OR	___IA	___ENTE	_____
___VO	B___M	___URO	_____
___UE	___UINZE	___UER	_____
___RSO	P___LSO	TAT___	_____
AV___	C___M	L___R	_____
A___	MA___	LA___	_____
S___R	PEL___	M___L	_____
___UA	SA___	BA___A	_____
G___LA	Q___E	S___L	_____
PA___	___ERO	CRU___	_____
P___	CHAL___	BON___	_____
M___TO	MED___	M___ÇA	_____
CH___TAR	J___NTAR	B___RRO	_____
___ATO	BA___	PA___	_____
V___CÊ	V___Z	PR___VA	_____

Pronto? Agora leia as letras escolhidas verticalmente e descubra um conhecido provérbio.

Palavras Imbricadas:

Complete a seqüência de palavras sobrepostas. Cada letra é colocada em um quadrinho. A definição diz onde colocar cada palavra. O final da anterior é o começo da palavra seguinte.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

- 1 - 6 fumo;
- 5 - 9 serpente
- 7 - 12 alvo
- 11 - 16 peça de vestuário sem mangas
- 15 - 24 comunicação por telefone
- 23 - 25 oceano
- 24 - 25 instrumento de ataque ou defesa
- 26 - 30 mistura de farinha com água
- 29 - 31 cloreto de sódio
- 30 - 35 verdura usada em saladas
- 34 - 40 raiz comestível, alaranjada, alongada

ii. Test de Boston para el diagnóstico de la afasia – Adaptación española

Test de Boston: Adaptación española

4. COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

4.A. DISCRIMINACIÓN DE LETRAS Y PALABRAS (Tarjetas 8 y 9)

INSTRUCCIONES

Primero se presenta la tarjeta 8 y luego la 9. El examinador señala el modelo y pide al paciente que indique en la fila de abajo el que es *equivalente*, diciendo: «¿Cuál de éstas es *equivalente a ésta?*»

Si el paciente no entiende, diga: «¿Cuál de éstas dice lo mismo que ésta?»

FORMA DE PUNTUAR

Se da 1 punto por ítem correcto. La puntuación total es la suma de puntos.

ÍTEMS

EN	_____	flor	_____
G	_____	B	_____
H	_____	plomo	_____
sal	_____	F	_____
K	_____	más	_____

P. D.

4.B. ASOCIACIÓN FONÉTICA

INSTRUCCIONES

- a. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS (tarjetas 10 y 11). Se pide al paciente que señale la palabra que el examinador le dice. Debe indicársele la línea en que aparece dicha palabra en la tarjeta. Por ejemplo, «Dígame dónde está aquí (señalando la línea) la palabra —masa—».
- b. COMPRENSIÓN DEL DELETREO ORAL. El examinador deletrea las palabras de la hoja de respuesta (aproximadamente dos por segundo), y después pide al paciente que diga qué palabra era la que él ha deletreado.

FORMA DE PUNTUAR

- a. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS. Se da 1 punto por palabra correctamente reconocida. La puntuación total es la suma de puntos.
- b. COMPRENSIÓN DEL DELETREO ORAL. Se da 1 punto por elemento correcto. La puntuación total es la suma de puntos.

ASOCIACIÓN FONÉTICA/Hoja de respuestas

a. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

MASA _____	LADRÓN _____
LECHO _____	COMER _____
HUECO _____	RIMA _____
PELEAR _____	ATAR _____

P. D.

b. COMPRENSIÓN DEL DELETREO ORAL

N-O	Q-U-E-S-O
P-A-N	D-I-S-C-O
L-A-Z-O	A-R-C-H-I-V-O
T-R-E-N	H-E-R-R-E-R-O

P. D.

4.D. LECTURA DE ORACIONES Y PÁRRAFOS
(Tarjetas 12, 13, 14, 15, 16, presentadas sucesivamente)

INSTRUCCIONES

Las tarjetas se van presentando sucesivamente. Se pide al paciente que lea para sí mismo las oraciones (o los párrafos, en su caso) y que las complete señalando de entre las alternativas la correcta. En la hoja de respuestas se subraya la alternativa seleccionada por el paciente. Se empieza por los ejemplos, aquí se le puede ayudar, incluso leyéndoselos en voz alta y señalándole una por una las respuestas, pero no luego, en el test propiamente dicho. Es muy importante que antes de comenzar el test en sí las instrucciones hayan quedado *absolutamente* claras para el paciente.

Se le puede decir algo como: «Mire usted esta frase que está sin terminar (señalándola), e indíqueme con el dedo cuál de estas palabras (señalando) es la adecuada para acabarla.»

FORMA DE PUNTUAR

Se da 1 punto por ítem correcto. La puntuación total es la suma de puntos.

(Las respuestas correctas se han marcado con un asterisco a la izquierda de la palabra en cuestión, con el fin de simplificar la tarea de corrección al examinador.)

LECTURA DE ORACIONES Y PÁRRAFOS/Hoja de respuestas

TEST

EJEMPLOS

En verano hace...

Miedo *Calor Frío Rojo

El mar es...

Río Padre Malo *Azul

ÍTEMS

1. Los perros...
Hablan *Ladran Cantan Gatos
2. La niña compra...
Reír Blanco *Manzanas Tienda
3. Una silla tiene...
Colchón Limpiar Cocina *Patas
4. Manolo trabaja en un taller arreglando coches, es un...
*Mecánico Peluquero Reparación Dentista
5. Muchos pájaros regresan en verano y construyen...
Gorriones Huevos *Nidos Iglesias
6. Para hacer puentes y carreteras se necesita mucho dinero. El Estado lo obtiene a través de...
Casas *Impuestos País Policía
7. Hay artistas que pintan cuadros o hacen estatuas. Otros artistas son...
Biblioteca *Músicos Redondo Grabados
8. Hubo un tiempo en que costaba mucho dinero refinar al aluminio. Hoy en día, la electricidad ha resuelto este problema, por lo que el aluminio es ahora...
Muy fuerte Electrónico Un minero *Más barato
9. Antiguamente, la nieve se utilizaba para conservar alimentos. Hoy día, los adelantos en la técnica del frío permiten además producir hielo, acondicionar ambientes, e incluso se han dado los primeros pasos para prolongar la vida humana. El aprovechamiento del frío es, pues, resultado de...
La vida artificial
La temperatura del ambiente
El enfriamiento de la nieve
*Los avances tecnológicos

III - Produção escrita de AJ anterior aos eventos neurológicos.

2 - FOLHA DE CAMPINAS

DOMINGO, 19 DE ABRIL DE 1998

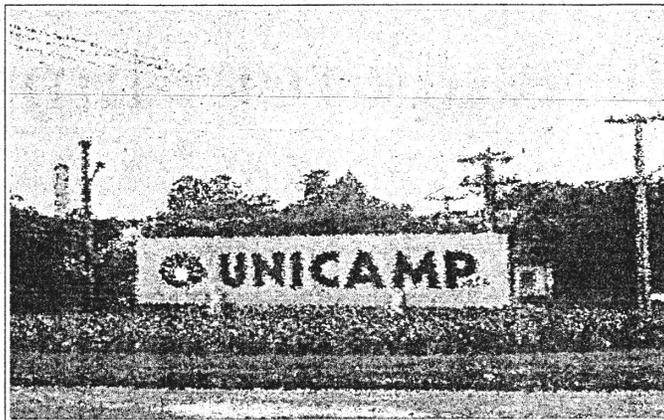
Editorial

Habemus Reitor

Num ritual que vai do pitoresco ao esquisito, as Universidades no Estado escolhem os seus reitores. Na Unicamp, segundo o que se propala foi eleito/escolhido um opositor, isto é, venceu a eleição, ou melhor, conseguiu a indicação aquele que em suas manifestações políticas contrariava o "status quo" reinante. Será? Questão de visão política, a arte de gerir o "engana que eu gosto". Será que o opositor desmontará todas as composições políticas nocivas ao enriquecimento técnico-científico da Unicamp? Até que ponto a autonomia universitária será autêntica sem nenhuma conotação política? Um ponto da história da Unicamp revela que o reitor Prof. Zeferino Vaz quando detectou a presença crescente da política na vida da comunidade universitária assim se expressou "quando a política entrar pela porta de entrada da universidade, a ci-

ência e a técnica sairão pelas janelas". É preciso crer que não foi a oposição que venceu, e sim, uma exposição de um posicionamento muito mais transparente que os demais, ante aos desafios presentes, que aflorou no momento da escolha. Que desta transparência emerge a lucidez de princípios e que se some a ela uma infima e reveladora vontade de copiar em gênero, número e grau os erros (e não os acertos) catalogados pela incompreensão do Prof. Dr. Zeferino Vaz. O reitor que viveu e morreu pela universidade declinou de diversos chamamentos para ocupar postos mais elevados, porque somente pensava no desenvolvimento da Unicamp.

Houve de tudo no passado, /Esforço, carinho e vontade, /Rendeu à ciência o tratado, / Mudando canavial em universidade. / Ainda desconhecem o local, / No mato ficou um marco, / Onde perpetua um ideal.



Dos erros e acertos têm vida a realidade que presenteia quem, sem rancores e vaidades processa a estima e a gratidão. Cabe ao novo reitor reavaliar os procedimentos passados, aparar todas as arestas e devolver à universidade a vontade de vencer exorcizando os seus demônios. O Professor da Faculdade de Engenharia Elétrica, Hermano Tava-

res, o novo reitor, tem o respeito da comunidade universitária e por certo entre os desafios que vai enfrentar, o mais ousado será o da concessão do aumento salarial para os servidores. Pela transparência das ações das gestões passadas torna-se fácil devido às concessões de aumentos sinalizadas pela produtividade. Destas decisões, se justas e

coerentes, já é meio caminho andado para os ajustamentos desde que não sejam os gerados pelos desacertos ocasionados por política, que na maioria das vezes premiam aduladores e incompetentes. Se ajustados os descontentamentos da área todos os outros terão maior viabilidade de acertos. Habemus Reitor! Ave Hermano!