

Tatiana de Melo Gomes

***Quatro estados de afasia e um
sujeito da linguagem: um estudo
neurolingüístico***

**UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Dissertação de Mestrado
2008**

Tatiana de Melo Gomes

***Quatro estados de afasia e um sujeito da linguagem:
um estudo neurolingüístico***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, na Área de Neurolingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

G585q Gomes, Tatiana de Melo.
Quatro estados de afasia e um sujeito da linguagem : um estudo neurolingüístico / Tatiana de Melo Gomes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria Irma Hadler Coudry.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Afasia. 2. Lingüística. 3. Escrita. 4. Neurolingüística. 5. Linguagem. I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Four states of aphasia and one subject of language: a neurolinguistic's study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Aphasia; Linguistic; Writting; Neurolinguistic; Language.

Área de concentração: Lingüística.

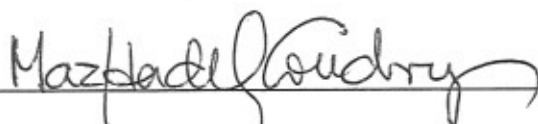
Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (orientador), Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre e Dra. Fernanda Maria Pereira Freire. Suplentes: Prof. Dr. Antonio Guilherme Borges Neto e Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto.

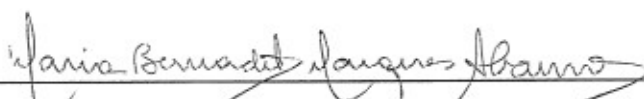
Data da defesa: 20/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

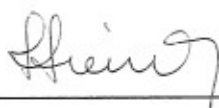
Esta Dissertação foi apresentada e defendida perante Comissão Examinadora
constituída dos seguintes professores:



Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry – Orientadora
(IEL – UNICAMP)



Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre
(IEL – UNICAMP)



Dra. Fernanda Maria Pereira Freire
(NIED – UNICAMP)

Prof. Dr. Antonio Guilherme Borges Neto - suplente
(FCM – UNICAMP)

Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto - suplente
(IEL – UNICAMP)

***A RS, que percorreu comigo este
caminho em meio às nossas
instabilidades de vida e por quem
tenho grande admiração.***

AGRADECIMENTOS

À Maza, pelas orientações e discussões sempre brilhantes e pela crença na minha capacidade, sempre.

À Fernanda, que me guiou pela mão no início da minha trajetória com RS e com seu olhar eficiente e carinhoso leu este trabalho e contribuiu com tantas questões relevantes.

À Professora Bernadete, pela dedicação no Exame de Qualificação desta Dissertação, que me levou a outras reflexões.

Aos professores Guilherme Borges e Rosana Novaes, por aceitaram o convite de integrar a Banca.

À minha mãe, Márcia, que proporcionou com muito amor, entusiasmo e admiração todas as condições possíveis para que este trabalho se realizasse e junto comigo ajudou a construí-lo.

À minha irmã, Janaína, por todas as conversas divertidíssimas e pelos cinemas nos momentos mais necessários.

A Sônia, Ana Paula, Francine e Fernando, que com muito afeto sempre estiveram presentes para me ajudar, rir e conversar.

A todas as meninas da Neurolingüística, que construíram um grupo de estudos exemplar, regido por companheirismo, admiração mútua, alegria e solidariedade, sem evitar discussões.

Ao André, que rodou o mundo virtualmente para me dar os livros necessários para que esta Dissertação tivesse a teoria que tem.

Ao Glauco, pelos cafés e pelas ilustrações que contribuíram para melhorar este trabalho.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

“A linguagem e a vida são uma coisa só.”

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

Resumo	9
Abstract	10
Apresentação	11
CAPÍTULO I – Freud, Luria e as Afasias	17
<i>A Afasia</i> , de Freud	20
Luria e o <i>Sistema Funcional Complexo</i>	23
<i>As afasias</i> de Jakobson	40
A Neurolingüística Discursiva (ND)	49
CAPÍTULO II – As Afasias de RS	55
O Sujeito	55
A Avaliação Neurolingüística	55
O Dado	59
1. Bicicleta → Bicedo	59
2. “B” de quê?	63
3. Bicedo → Bice	73
4. Bice → Bicicleta	93
CAPÍTULO III – O acompanhamento longitudinal e estados de afasia	114
As intervenções	114
1. As relações associativas de Freud	114
2. O trabalho com o jornal	133
3. A volta às aulas	134
As relações dinâmicas: plasticidade e heterogeneidade	143
1. Plasticidade cerebral	143
2. A heterogeneidade da afasia	145
Considerações Finais	150
Referências Bibliográficas	156

RESUMO

Este trabalho apresenta o estudo de caso de um jovem (RS) que, aos 21 anos, sofreu um grave traumatismo crânioencefálico (TCE) que acometeu todo o hemisfério esquerdo de seu cérebro, além de regiões subcorticais, deixando como principais seqüelas uma hemiplegia à direita e dificuldades relacionadas a linguagem, corpo, gestos e percepção.

O estudo visa compreender o funcionamento da linguagem de RS, dadas a extensão e a profundidade da lesão e, a partir do estudo do caso, trazer à reflexão questões neurolingüísticas relevantes como: a importância da orientação para o discurso da prática clínica (o exercício da linguagem de forma ativa); a visão, baseada na teoria de Freud (1891/1973), da afasia como desintegração das associações entre elementos visuais, acústicos e cinestésicos que compõem os processos lingüístico-cognitivos (sobretudo em processos superassociativos), mas cuja reconstituição é possível através dos elementos mais preservados que atuam de forma solidária nos processos de significação e no acesso aos elementos mais prejudicados (oferecendo um caminho para a prática clínica); a heterogeneidade da afasia e a problemática da classificação afasiológica; as relações entre a afasia e a aquisição da linguagem; a relevância do letramento na afasia; e a importância do fator social para a melhora dos quadros afásicos, como, no caso de RS, sua (re)inserção nos estudos e no trabalho, aspecto clinicamente restaurador das atividades lingüístico-cognitivas e da subjetividade.

Palavras-chave: afasia; lingüística; escrita; neurolingüística; linguagem.

ABSTRACT

This study will present the case of a young man (R.S.) who, at 21, suffered a severe cranio-encephalic trauma (CET) which affected his whole left hemisphere as well as sub-cortical regions, leaving as main sequels right-side hemiplegia and difficulties in terms of language, body, gestures and perception.

The study will try to understand the workings of R.S.'s language, given the extent and severity of his injuries and, using his case as a springboard, to bring up some considerations on relevant neurolinguistic issues, such as the importance of discourse-oriented clinical practice (the importance of actively exercising language); aphasia, as seen according to Freud's theory (1891/1973), as a disassociation (especially in super-associative processes) between visual, acoustic and kinesthetic elements which make up linguistic-cognitive processes, but whose recovering is possible by means of the more well-preserved elements acting jointly in meaning-creating processes and in accessing the most damaged elements (offering thereby a path to clinical practice); aphasia's heterogeneity and its attendant classification problems; the relationships between aphasia and language-acquisition; the relevance of literacy in aphasia; and the importance of the social factor in the recovering process as, in R.S.'s case, his (re)insertion in the realm of study and work, clinically healing aspects for his linguistic-cognitive activities and his subjectivity.

Keywords: Aphasia; linguistic; writing; neurolinguistic; language.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho consiste no estudo de caso de RS, brasileiro, do sexo masculino, solteiro, destro. RS estudou até o terceiro ano do ensino médio e, à época do acidente que provocou sua afasia, freqüentava um curso pré-vestibular. Seu objetivo era entrar na faculdade de Engenharia Mecânica, pois sempre demonstrou gosto pela área de exatas. Em março de 2002, aos 21 anos, sofreu um traumatismo cranioencefálico (TCE) que o fez permanecer 44 dias em estado de coma, além de necessitar de uma craniotomia descompressiva, do que resultou uma lesão extensa e profunda nos lobos frontal, temporal, parietal e occipital no hemisfério esquerdo.

O objetivo deste estudo é mostrar a afasia como um processo de desintegração (sobretudo em processos superassociativos) das associações entre os elementos (visuais, acústicos e cinestésicos) que compõem os processos lingüístico-cognitivos (FREUD, 1891/1973). Tal visão do funcionamento lingüístico-cognitivo como uma rede associativa integrada, proposta por Freud (e posteriormente por Luria, 1973/81), aponta para duas questões, quando tal rede é interrompida pela afasia. Por um lado, mostra que há sempre uma “alteração funcional” (FREUD, 1891/1973), de modo que todo o cérebro sofre sua ação, podendo haver alteração de diversos campos e sistemas associativos. Por outro, mostra que os elementos mais preservados atuam de forma *solidária* (FREUD, 1891/1973) nos processos de significação, tanto para ajudar no acesso dos elementos mais prejudicados quanto para estabelecer processos alternativos que atuam na (re)construção de outras associações junto às associações afetadas, relação produtiva na prática clínica.

Dessa forma, o caso de RS evidencia não apenas a inter-relação entre esses processos como também a ocorrência de novos trajetos. Outras associações (alternativas de que RS se vale) ocorrem para gerar sentido e reelaborar relações entre elementos do sistema lingüístico e de sistemas não verbais, ambos desassociados pela afasia.

O trabalho visa ainda mostrar, com base em teorias lingüísticas, neurológicas (incluindo o tema da plasticidade cerebral) e neuropsicológicas, que esse movimento para estabelecer novas associações é possível desde que o sujeito exerça a linguagem de forma *ativa*, assentada na interação, imerso em práticas discursivas significativas, de modo compatível com a dinamicidade cerebral e com o funcionamento da linguagem. Por isso, destaca-se aqui a importância do trabalho com jornal (COUDRY, 1986/88; 2003) nas versões protocolares que guiam a avaliação e o acompanhamento dos sujeitos. Trata-se de um material que apresenta uma

diversidade de gêneros discursivos que abrangem e convocam, além do trânsito entre sistemas semióticos (verbal e não-verbal), percepção, memória e linguagem; trata-se ainda de uma prática discursiva presente na relação de RS (e de muitos outros sujeitos) com o mundo, com fatores antropoculturais, com seus pares e com a vida, relações vitais para a atividade cerebral e, conseqüentemente, para sua reestruturação. No caso específico de RS, entra em cena também seu *retorno aos estudos* como fator clinicamente restaurador das atividades lingüístico-cognitivas e da subjetividade. Destaca-se também o aprofundamento reflexivo teórico da inter-relação dos três autores (em relação intrínseca com a prática de acompanhamento), e, como contribuição, um aprofundamento reflexivo das idéias de Jakobson (1964), apontadas por Coudry (2002).

Este estudo está inserido em um conjunto de pesquisas no âmbito da Neurolingüística Discursiva (COUDRY, 1986/88; 2002; 2003; 2007), fundamentada em uma visão abrangente e heterogênea de linguagem, que a concebe como um *trabalho* de natureza indeterminada, por um lado e, ao mesmo tempo, histórica, social e heterogênea (FRANCHI, 1977), por outro; natureza essa que se estende aos sujeitos e às relações que estabelecem com a linguagem, uma vez que diferentes pessoas mantêm as mais variadas relações sociais por meio de práticas discursivas também diversas (MAINGUENEAU, 1987/89). Ou seja, trata-se de uma visão que entende a linguagem como um “trabalho” constituído e delineado coletivamente ao longo da história, que se realiza e se atualiza (BENVENISTE, 1966) na interlocução entre diferentes sujeitos. Daí sua indeterminação, conforme propõe Franchi: as estruturas e recursos da língua, suas relações e usos se estabelecem em uma certa direção e com um determinado sentido na própria interação entre os sujeitos nas práticas sociais de que participam.

Dada essa visão, toma-se como princípio que o funcionamento da língua não se restringe à manipulação apenas do sistema lingüístico. Envolve questões internas à língua, embora esse próprio sistema também não seja fechado e estável (se modifica historicamente e é atualizado na enunciação), e questões externas à língua, ou seja, outros sistemas de referência de diversas ordens (FRANCHI, op. cit.) – constituídos pelos sujeitos a partir de suas práticas sociais – e que contam ainda com leis pragmáticas e as condições de produção do discurso (FRANCHI, op. cit; POSSENTI, 1992). Os sujeitos elaboram esses múltiplos sistemas de referência que, numa complexa via de mão dupla, interferem um no outro.

É a partir da visão abrangente e heterogênea de linguagem e de sujeito, integrada aos postulados neuropsicológicos de Luria (1973/81), à teoria do funcionamento bipolar da linguagem de Jakobson (1969) e à análise crítica das afasias

desenvolvidas por Freud (1891/73), articulação teórica postulada por Coudry (2002¹; 2003; 2006 e 2007), que é interpretado o quadro de RS e, ao mesmo tempo, delineado seu acompanhamento longitudinal. Cada um dos autores são estudiosos da afasia, cujas teorias e hipóteses se complementam e, em alguns momentos, são similares. Luria e Jakobson fazem referência ao trabalho um do outro, ambos citam o estudo crítico de Freud sobre afasia e os três, por sua vez, conforme argumenta Freire (2005), se baseiam em Jackson. Em suma, como postula Coudry (2002), são três autores que estudam a afasia do ponto de vista de **relações**, e não de **dissociações**, como no caso das propostas teóricas representadas por Broca, Meynert, Wernicke e Lichtheim (COUDRY, 2002).

Destacamos que o título desse estudo é baseado na classificação neuropsicológica das afasias, proposta por Luria (1973/81), pela análise sofisticada e complexa sobre o funcionamento cerebral, a linguagem e, conseqüentemente, sobre o fenômeno afásico. Como aponta Jakobson sobre os estudos de Luria, baseados em uma enorme quantidade de material clínico:

se despliega una habilidad lingüística cada vez mayor y una orientación hacia la ciencia del lenguaje crecientemente pronunciada e nos ofrecen los fundamentos válidos de una completa integración de las investigaciones médicas y lingüísticas sobre la patología del lenguaje (JAKOBSON, 1964:181).

Dessa forma, será apresentado um conjunto de *dados-achados* (COUDRY, 1996) que envolvem fala, escrita, leitura e cálculo em situações interativas, dando visibilidade às ações de RS *com*, *sobre* e *na* linguagem (COUDRY, 1986/88), além de apontar para outras questões importantes para a área: a relação entre fala/escrita, a relevância do letramento na afasia, a importância da linguagem como reflexão na interação e como reguladora e reestabelecadora das desassociações causadas pela afasia, a heterogeneidade da afasia e a problemática das classificações afasiológicas

¹ Data de 2002 a Tese de Livre-Docência da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (COUDRY, 2002) que insere as contribuições dos estudos de Freud (1891/1973) sobre a afasia nos estudos da Neurolingüística Discursiva e integra o estudo dos três autores citados. Trata-se de um refinamento teórico da proposta de uma neurolingüística discursivamente orientada, instituída pela autora em 1986, em sua Tese de Doutorado (publicada em 1988). A partir de 2002, tais pressupostos teóricos incorporados foram sendo sofisticados pelas pesquisas da autora e por alunos de pós-graduação sob sua orientação. Data de 2003 a incorporação dessas reflexões no Relatório do *Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados* (CNPq projeto nº. 521773/95-4), coordenado por Maria Irma Hadler Coudry desde 1992, visando ao aprimoramento e refinamento teórico sobre o fenômeno da afasia no projeto de pesquisa. A partir deste ano, as produções dentro do Projeto (dissertações e teses orientadas pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry) tomam esse *corpus* teórico como base para as pesquisas. Destacam-se Freire (2005) e Bordin (2006).

e sobre as questões que aparecem nos dados de RS a respeito das relações com o processo de aquisição da linguagem.

Os dados de RS apresentados neste trabalho foram recortados de sessões de acompanhamento (individual e em grupo – CCA grupo II, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry) realizadas no LABONE/CCA/IEL/UNICAMP, no período de abril de 2004 a setembro de 2006. A maior parte dos dados apresentados foi registrada em vídeo e transcrita de acordo com as normas do BDN (Banco de Dados em Neurolinguística), além de anotações em diários de pesquisa.

A análise dos dados de RS é conduzida de maneira qualitativa, privilegiando o funcionamento da linguagem em atividades exercidas por ele em situação de interação com o interlocutor. Assim, o olhar da investigação está voltado para o exercício da linguagem de RS, para a maneira como soluciona ou não suas dificuldades na interação, e não para uma única resposta do tipo “certo” ou “errado”. Interessa saber que caminho RS percorre e a complexidade do ponto de vista lingüístico-cognitivo que envolve cada atividade proposta a ele. O que dizer sobre o dado a seguir?

Dado 1 – “*bicicleta*”

No dia 23/3/2006, RS chegou ao CCA pedindo que Itm² o ajudasse em uma tarefa solicitada pela professora do cursinho pré-vestibular³, que passou a frequentar em agosto de 2005⁴. Como não estava conseguindo explicar o que fora pedido, mostrou a cópia que fez da lousa em seu caderno.

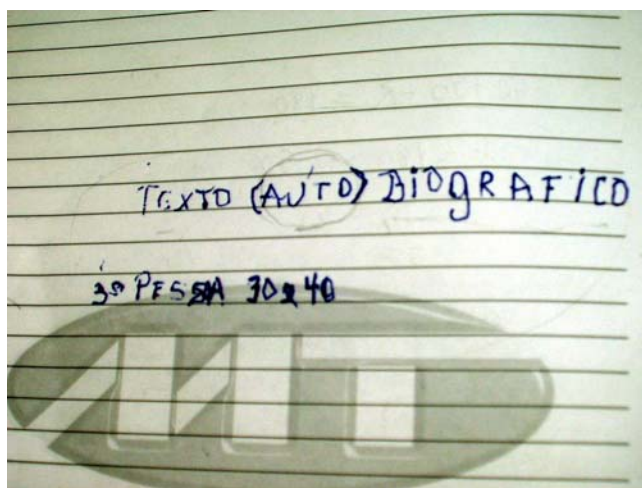


Figura 16. Cópia do enunciado escrito na lousa pela professora.

² Itm é a autora deste trabalho.

³ Trata-se do *Cursinho Popular Machado de Assis*, sediado no IEL/UNICAMP, gerenciado pelos alunos de graduação do centro acadêmico, sob a coordenação do Instituto até o final do ano de 2006.

⁴ Assunto sobre o qual nos aprofundaremos no Capítulo III.

A proposta da professora era a escrita de um texto autobiográfico de 30 a 40 linhas em terceira pessoa. Itm pergunta a RS, então, o que gostaria de contar sobre sua vida e ele diz que não sabe. A investigadora lhe propõe começar pela sua infância: como foi a infância, o que gostava de fazer, o que ele gostaria de contar sobre esse período. Ainda assim, é difícil para ele elaborar o que quer dizer. Pára, pensa, mas continua afirmando que não sabe o que dizer. A investigadora relembra que em sessões anteriores ele já havia contado que gostava de andar de bicicleta e lhe propõe escrever essa palavra, ao que ele responde que não consegue. Itm oferece-lhe, então, a primeira letra da palavra, dizendo seu nome ([be]). Ele escreve a letra que corresponde ao nome e diz que se lembrou da palavra e quer escrever sozinho. Escreve “bicedo” e diz que acabou. A investigadora lê a palavra como está escrita e diz a palavra-alvo “bicicleta”. RS observa o que escreveu, estranha a letra “o” final, apaga-a e olha para a investigadora, que lê como ficou: [bised]. RS se espanta e pergunta “outra?! Tá bom, vai...”, apaga a letra “d” e olha para Itm. A investigadora lê novamente ([bise]) e repete a palavra “bicicleta” em seguida. RS olha para o que está escrito e acrescenta a letra “a” no final, deixando um espaço em branco entre “bice” e “a” (“bice a”), dizendo que sabe que a última letra é “a”.

Itm repete a palavra desejada, com ênfase na sílaba “ci”, lê a sílaba escrita, “ce”, e marca oralmente com RS as diferenças acústico-articulatórias entre as vogais [e] e [i]. RS apaga a vogal “e” e escreve “i”. A investigadora retoma novamente a palavra e diz que a próxima sílaba da palavra é “cle”. RS pára, pensa e não sabe como escrever. Retomamos que o som [kl] é a junção de dois sons [k] e [l] e, nesse caso, de duas letras, “c” e “l”. Para a letra “c”, escreve “k”. A investigadora diz que há outra letra que representa esse som. RS não se lembra. A investigadora diz “casa” e ele escreve a letra “c”. Na sequência, Itm diz o nome da letra “l”, que RS escreve, e diz que a próxima letra que compõe a sílaba é a letra “e” (pelo nome da vogal), e ele escreve.

Itm lê como está escrito, diz novamente a palavra inteira e que a próxima sílaba é a “ta”, contando com a letra “a” já escrita. RS escreve “d”. Lemos “bicicleda”. A investigadora chama a atenção de RS para a diferença de sonorização entre os dois sons [t] e [d], pedindo a RS que coloque uma das mãos sobre o pescoço e repita os sons que ela realiza, respectivamente [t] e [d], de modo que ele sinta que, no caso do primeiro som, não há vibração das cordas vocais, enquanto no segundo há. Ele percebe, mas escreve “n”. Lemos novamente a palavra “biciclena”. Marcamos a diferença acústico-articulatória entre [t] e [n], pela realização separada dos sons. Por fim, escreve “t”.

O que esse dado revela sobre a afasia, sobre o estado afásico de RS e sobre o funcionamento da linguagem de RS após o acidente cerebral?

A metodologia em relação ao desenvolvimento deste texto é a de oferecer a trajetória da avaliação e do acompanhamento de RS, as questões por esse estudo levantadas e as mudanças que ocorreram no funcionamento da linguagem de RS, sobretudo após sua volta aos estudos, fato que se mostrou um divisor de águas em seu acompanhamento e em sua reestruturação.

Dessa maneira, no Capítulo I, serão explanadas as bases teóricas subjacentes a esse estudo; no Capítulo II, apresentadas as análises dos dados de RS e as reflexões que estas suscitam; e no Capítulo III trazemos para discussão questões neurolingüísticas importantes apontadas pelos dados de RS para o estudo da afasia.

CAPÍTULO I

*“O mundo ali tinha de
ser de se recomeçar.”*

Guimarães Rosa

FREUD, LURIA, JAKOBSON E AS AFASIAS

Na Apresentação deste trabalho foi dito que serão trazidos, para estudo do caso de RS, três autores-chave que compõem o corpo teórico da Neurolingüística Discursiva em razão dos seus estudos da afasia do ponto de vista de **relações**, e não de **dissociações**⁵ (COUDRY, 2002 e 2003). Isso significa que a afasia é tomada a partir das **relações** entre as diferentes estruturas cerebrais, entre as atividades mentais superiores (como linguagem, memória, praxia, gnosis), entre as estruturas cerebrais e as atividades superiores e entre a estrutura e o funcionamento cerebral, ou seja, estrutura hereditária da espécie e seu uso, em relação direta com as práticas sociais, a inter-subjetividade e a intra-subjetividade.

Freud revê criticamente a dissociação feita entre centros e vias do aparelho de linguagem e, conseqüentemente, a relação, até então dissociada, entre percepção e associação (processos físico e psíquico), reformulando-as como processos “concomitantes e dependentes”. Luria funda a Neuropsicologia, que tem por objetivo estudar o funcionamento das atividades mentais superiores, suas inter-relações, bem como a inter-relação entre as unidades cerebrais. Jakobson aponta para as alterações na estrutura hierárquica complexa do sistema lingüístico e no seu funcionamento nos casos de afasia.

Trata-se de estudiosos da afasia cujas teorias e hipóteses, embora de áreas diferentes (Freud e Luria do ponto de vista da Neurologia e Jakobson do ponto de vista da Lingüística), complementam-se por observar a afasia do ponto de vista do *funcionamento* do cérebro e da linguagem (bem como da relação entre eles) caracterizando-os pela dinamicidade e integração entre seus elementos constitutivos, organizados hierarquicamente. Ou seja, o que os une é “a noção subjacente e

⁵ Tal formulação resultou da articulação teórica dos três autores e foi realizada por Coudry (2002). Cf nota 1.

norteadora de **sistema**, entendida como a inter-relação **hierárquica e dinâmica** de elementos ou unidades que fazem funcionar uma estrutura organizada [...] E é essa imbricação de sistemas que interessa a Freud, Luria e Jakobson e à Neurolingüística Discursiva” (FREIRE, 2005:53).

Luria e Freud propõem uma visão relacional entre as estruturas cerebrais e as atividades mentais superiores absolutamente compatível com as idéias de Jakobson, na Lingüística, sobre a relação das afasias com a estrutura e o funcionamento do sistema lingüístico. Tais autores, dessa forma, dada a visão semelhante sobre o funcionamento da linguagem e do cérebro – sistemas hierarquicamente organizados e inter-relacionais –, formam um estudo integrado, inclusive entre eles. Jakobson faz referência, em seus textos, a Jackson, Freud e Luria; Luria se baseia em Jackson, Freud e Jakobson; e, conforme argumenta Freire (2005), os três tomam como base as idéias de organização hierárquica de Jackson (1881/1887).

Assim, todos postulam organizações hierárquicas, ordenamento de funções da linguagem – **associação** e **superassociação**, no caso de Freud; diferentes **níveis lingüísticos**, no caso de Jakobson; **sistemas funcionais complexos**, no caso de Luria. Também abordam o conceito de **função** e sua relação com a estrutura e a lesão, que provoca efeitos difusos – Freud se refere à afasia como **modificação funcional**; Luria, como **alteração do sistema funcional**, déficit primário e secundário, decorrente da organização sistêmica hierárquica e integrada; Jakobson, como **redistribuição das funções lingüísticas**. Além disso, apontam, cada um em sua medida e forma, a **diversidade de sistemas e suas relações: representação-de-palavra e representação-de-objeto**, em Freud; **traduções intersemióticas**, em Jakobson; **relações entre diferentes subsistemas**, em Luria (FREIRE, 2005).

No que diz respeito à área da Neurologia, essa idéia tem grande importância. Freud (1891/1973) e Luria (1970; 1972; 1977; 1973/81) apresentam propostas muito diferentes da visão corrente, desde o século XIX, do localizacionismo estrito das funções cerebrais. Essa visão surge na Idade Média sob a teoria de que as “faculdades mentais” poderiam estar localizadas nos ventrículos cerebrais (Luria, 1973/81:5), mas ganha força no início do século XIX com Franz Gall, renomado neuroanatomista e fisiologista alemão da época. Gall descreve a diferença entre as substâncias cinzentas e brancas do cérebro e postula que as “faculdades humanas” estão estritamente localizadas em áreas cerebrais particulares. Essas áreas, segundo o autor, se bem desenvolvidas, sobressairiam em relação a outras, ficariam protuberantes no formato da cabeça do sujeito, indicando a localização de uma atividade marcante na personalidade do sujeito.

Gall denominou esse estudo de Frenologia e propunha que fossem feitos mapas frenológicos para indicar as regiões responsáveis por atividades identificadas em determinadas áreas. No entanto, “os mapas frenológicos de Gall eram tentativas de projetar sobre o cérebro, sem muita base factual, a ‘psicologia das faculdades’ em voga naquele tempo, e, em função disso, eles foram rapidamente esquecidos” (LURIA, 1973/81:6).

Embora a proposta de observação de Gall não tenha ido adiante, o fator fundamental de sua idéia – a saber, localizar as funções em áreas circunscritas do cérebro – manteve-se ativo e muito influente. Os estudos, assim, passaram a ser pautados por alterações que decorriam de lesões cerebrais locais e tiveram seu ápice com a teoria de Paul Broca, em 1861. Ao estudar o caso de um paciente cuja produção verbal estava afetada, mas cuja compreensão permanecia intacta, Broca postulou que a terceira circunvolução do giro frontal esquerdo inferior era o *centro das imagens motoras das palavras*. Em 1873, Carl Wernicke localiza o que seria, para esses teóricos, correlato à descoberta de Broca, o *centro das imagens sensoriais das palavras*, no terço posterior do giro temporal superior esquerdo, a partir do estudo de caso de um paciente que apresentava produção verbal intacta, mas grande dificuldade na compreensão.

Segundo Wernicke (apoiado em Meynert), há no córtex cerebral áreas bem definidas, os centros, que, conectados entre si por feixes de fibras brancas (fibras de associação), agrupam as células nervosas que *contêm* as imagens ou impressões essenciais para o processo da linguagem. Tais centros são separados por hiatos funcionais. Assim, uma representação está *contida* em uma célula cortical localizada em um determinado centro e fora dele não há nenhum tipo de atividade representacional⁶ (FREUD, 1891/1973).

Opositores a essa visão apareceram. Hughlings Jackson (1881/1887) aponta a necessidade de *organização hierárquica do sistema nervoso* e a hipótese de que a organização dos processos complexos deve ser abordada do ponto de vista do nível da construção de tais processos, e não do ponto de vista de sua organização em áreas particulares do cérebro. Na época, as teorias de Jackson não foram bem aceitas, mas Freud (1891/1973), a partir de casos de afasia descritos por autores localizacionistas, questiona esse caráter estrito das pesquisas da época baseando-se sobretudo em Jackson. No entanto, Freud também teve seu trabalho esquecido. Apenas anos depois as idéias de Jackson ganham mais adeptos, entre eles Luria

⁶ Elaboração de Freud, em seu texto *A Afasia*, de 1891/1973, sobre os principais pontos de vista da teoria localizacionista estrita, indicadas por Wernicke e Meynert, que são criticadas pelo autor, como veremos a seguir.

(1970; 1972; 1977; 1973/81), que defendem o fato de que fenômenos complexos resultam da atividade de todo o cérebro, e não apenas de áreas locais do córtex.

É essa visão *dissociada* sobre processos físicos/psíquicos, estruturas cerebrais e atividades mentais superiores que não pressupõe a dinamicidade de funcionamento – a natureza não estática de todos os fatores e elementos que se inter-relacionam – presente na teoria localizacionista, que é questionada por autores como Freud e Luria, com base em Jackson, e compatível com a visão de Jakobson sobre a afasia, também ancorada em Jackson, e na teoria de Saussure (1916/69) a respeito do duplo caráter – inter-relacional – do funcionamento da linguagem.

A Afasia, de Freud⁷

A tese de doutorado de Freud, *A Afasia*, de 1891, marca já no século XIX uma ruptura teórica radical com o pensamento localizacionista estrito e hegemônico na neurologia de seu tempo ao elaborar um detalhado estudo crítico sobre teorias neurológicas, então vigentes, que sustentavam o estudo da afasia, propostas por Meynert, Wernicke e Lichtheim.

Freud recusa o princípio localizacionista estrito a partir da reflexão e análise de diversos casos de afasia relatados por tais autores, apontando inconsistências e incoerência entre o modelo teórico defendido e o que de fato acontecia em tais casos. Freud detém-se por bastante tempo na análise de dois deles, um de Afasia Motora Transcortical e um de Afasia Amnésica. A Afasia Motora Transcortical é explicada, no estudo criticado, apenas pela localização da lesão, e a Afasia Amnésica, apenas pela alteração funcional que a lesão provocou. No entanto, o que Freud observa é que, na Afasia Motora Transcortical, há alterações funcionais, além das provocadas pela localização da lesão; e, na Afasia Amnésica, há alterações pontuais do local da lesão, além das alterações funcionais geradas pela lesão.

Para Freud, portanto, a afasia não pode ser explicada apenas pela localização da lesão, como o foi no caso da Afasia Motora Transcortical, mas também não poderia ser explicada apenas por uma questão funcional, como no caso descrito da Afasia Amnésica. Propõe, assim, que a localização da lesão traz modificações funcionais, de modo que os centros reagem como uma totalidade a lesões parciais. Ou seja, “en cualquier caso de trastorno del lenguaje que se presente esperamos

⁷ A descrição feita sobre a teoria de Freud (1891/1973) já está presente nos trabalhos da área da Neurolingüística Discursiva desenvolvida pela Profa. Maria Irma Hadler Coudry desde 2002 (COUDRY, 2002) e nos trabalhos subsequentes da área (COUDRY, 2003; FREIRE, 2005; BORDIN, 2006; COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006).

encontrar una interrupción de los haces de fibras junto con una modificación de la función” (FREUD, 1891/1973:59).

A partir dessas constatações, Freud propõe um novo conceito de estrutura e funcionamento cerebral e da afasia (excluindo a idéia de localização estrita das funções psíquicas no córtex). Concebe, assim, o aparelho da linguagem como uma região cortical *contínua*, equipado para *associações* (que vão além do território da linguagem), que se desintegram com a afasia. A partir dessa idéia, reformula o conceito de *representação*, revê a relação entre percepção–associação e a divisão entre centros e vias, bases da visão localizacionista sobre as afasias.

Se o aparelho da linguagem é uma região contínua, equipado para associações, como uma rede associativa, a divisão entre percepção e associação é questionada. Desse modo, para Freud, *percepção* e *associação* “(...) são dois termos com os quais descrevemos diferentes aspectos de um mesmo processo” (op. cit.:71). Trata-se de abstrações de um processo unitário e indissolúvel que parte de um único ponto e se difunde por todo o córtex: *toda percepção implica associação*. Além disso, as excitações não cessam quando os processos mentais começam; ao contrário, tendem a continuar.

Assim, para Freud, o processo psíquico é paralelo ao fisiológico (“*dependente* e *concomitante*”). O correlato físico de uma idéia, portanto, é algo *dinâmico*: começa em um ponto específico do córtex e se difunde por ele ao longo de certas vias, deixando atrás de si uma *modificação* (imagens mnêmicas ou traços mnêmicos) que pode ser *recordada*. Isso significa que cada vez que o mesmo estado cortical for suscitado o evento psíquico ao qual se relaciona aparecerá na forma de recordação.

A natureza associativa do aparelho da linguagem, segundo Freud, inclui também os centros, cujas fibras associativas se encontram em um ponto nodal. Assim sendo, dado que não é possível diferenciar percepção e associação e dado que o aparelho de linguagem é equipado para associação, incluindo os centros, Freud refuta a diferenciação entre *centros* e *vias da linguagem* e torna insustentável a hipótese de Wernicke da *afasia de condução* como diferente da *afasia central*: “(...) todas as afasias se originam da interrupção das associações, isto é, da condução” (op. cit.:81).

Desse modo, rejeitando a idéia de que diferentes funções da linguagem estão localizadas em diferentes centros e com base em Hughlings Jackson (1881/1887), Freud indica que as diversas funções da linguagem estão organizadas nos mesmos centros. A diferença está no fato de que aquisições posteriores ao desenvolvimento da língua materna (a fala), como “a leitura, a escrita, outros idiomas, outros alfabetos, a taquigrafia”, estão organizadas hierarquicamente sob a forma de **superassociações**, num nível superior ao das **associações**. A partir desse ponto de vista de organização,

portanto, o que ocorre na afasia (segundo Jackson, retomado por Freud) é uma regressão funcional, de modo que as aquisições mais antigas tendem a resistir mais às lesões cerebrais do que aquelas adquiridas mais tardiamente.

A partir de toda essa revisão, Freud define a palavra como a unidade funcional da linguagem cujo sentido se dá pela união de dois complexos associativos: a *representação-de-palavra* e a *representação-de-objeto*, ambas compostas pela integração de impressões de diversas naturezas (acústicas, visuais, táteis e cinestésicas), associadas entre si e, conseqüentemente, influenciando-se mutuamente. Tais complexos associativos são ligados pela *imagem sonora* da *representação-de-palavra* diretamente ao *elemento visual* da *representação-de-objeto*.

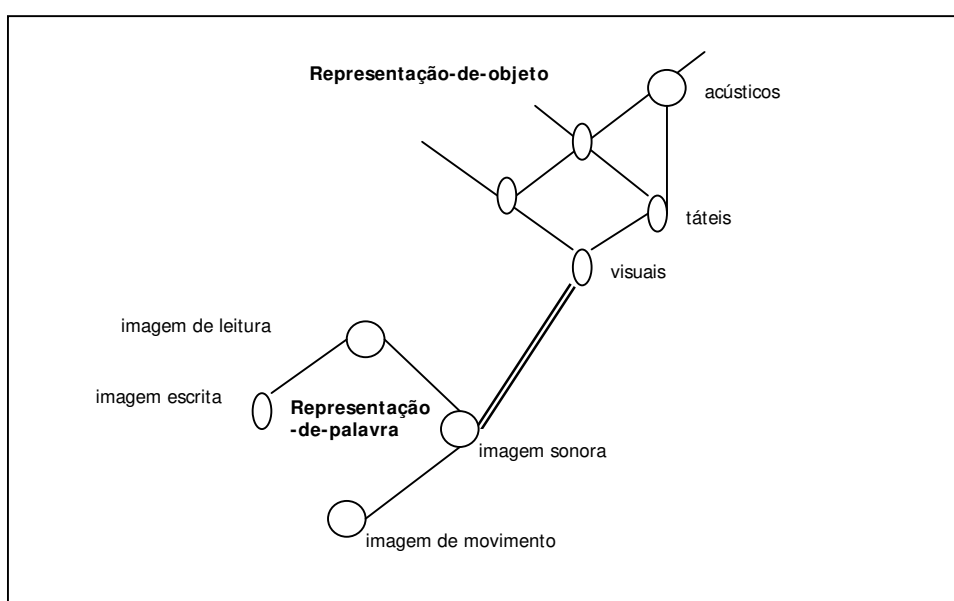


Figura 1. Esquema da unidade funcional (FREUD, 1891/1973).

Assim concebendo a palavra, Freud distingue dois tipos de afasia: **afasia verbal**, na qual estão perturbadas as associações entre os distintos elementos da representação-de-palavra; e **afasia assimbólica**, na qual está alterada a associação entre a representação-de-palavra e a representação-de-objeto. Descreve ainda uma terceira ordem de afasia, a **afasia agnósica**, mas cuja lesão ocorre fora do aparelho da linguagem (diferentemente das afasias verbal e assimbólica, que decorrem de lesões no aparelho da linguagem) e se caracteriza como uma alteração da relação entre a representação-de-objeto e o objeto em si (real no mundo físico, apreendido pelos processos perceptivos). Se percepção e associação são o mesmo processo, o que ocorre na afasia agnósica é um efeito funcional no aparelho da linguagem, uma vez que a percepção está alterada, o que impede a associação. No entanto, não se trata de afasia, uma vez que não é uma lesão no aparelho da linguagem.

Com essa visão funcional que Freud apresenta e apoiando-se na teoria da excitabilidade dos centros de Bastian, tem-se uma via de mão dupla. Se, por um lado, uma lesão particular gera efeitos funcionais além da sua localização, por outro, se essa mesma lesão não afetar todos os elementos de uma dada função da linguagem, as atividades da porção intacta do tecido nervoso “compensarão a parte lesada e encobrirão o defeito” (op. cit.:102). Bastian postulou três níveis possíveis de alteração de excitabilidade dos centros. Um centro pode reagir funcionalmente de três formas a essa lesão parcial: deixar de ser capaz de excitação, ser excitável somente por uma estimulação sensorial, ser excitável em associação com outro centro e por estimulação sensorial. Tal teorização já anuncia a neuroplasticidade do aparelho de linguagem/psíquico, conceito explorado sobretudo por Luria no século XX e por outros estudiosos bastante recentes da Neurologia, como veremos no Capítulo III.

Luria e o *Sistema Funcional Complexo*

Luria, neuropsicólogo russo, dedicou-se durante quarenta anos ao estudo “psicológico” de pacientes com lesões cerebrais localizadas. Baseado em sua prática clínica e em estudiosos precedentes e contemporâneos (respectivamente Jackson, Vygotsky, Freud e Jakobson, entre outros) de uma grande diversidade de áreas (psicologia científica, fisiologia e morfologia do sistema nervoso, lingüística, neuropsicologia), apresenta um complexo e sofisticado estudo reflexivo e prático sobre a atividade cerebral. Da mesma maneira que Freud (1891/1973), Luria (1970; 1972; 1977; 1973/81) se posiciona contrariamente à idéia corrente da localização estrita das funções superiores em centros cerebrais (que não considera a dinamicidade do funcionamento cerebral) e defende a noção de um funcionamento cerebral conjugado entre suas regiões, inspirado nas idéias de Jackson (1881/1887).

Na época de Luria, século XX, diferentemente da época dos estudos correlatos de Freud, as idéias de Jackson começam a ganhar adeptos, como Head e Goldstein, que passam a questionar o modelo localizacionista estrito. No entanto, como aponta Luria, tais autores, na dúvida sobre a possibilidade de localização estreita dos processos mentais, chegaram ao outro extremo, passando a

divorciar processos mentais de estruturas cerebrais e a reconhecer sua ‘natureza espiritual’ especial [...] As dúvidas legítimas concernentes à validade da abordagem mecanicista dos ‘localizacionistas estreitos’ levaram, assim, ou à retomada de tradições realísticas de aceitação de uma natureza ‘espiritual’ dos processos mentais, ou à revivescência de outras

idéias do cérebro como uma identidade não diferenciada (LURIA, 1973/81:11).

Assim,

enquanto a visão mecanicista da localização direta de processos mentais em áreas circunscritas do cérebro levou a um beco sem saída, a investigação da base cerebral da atividade mental, as idéias 'integrais' dos processos mentais claramente não puderam prover a base necessária para a pesquisa científica ulterior (op. cit.:11).

Essa situação acabou por provocar uma crise nos estudos das atividades mentais e é a partir dela que Luria aponta a necessidade de buscar novos caminhos. Para isso, propõe uma revisão dos três conceitos fundamentais para a compreensão do funcionamento cerebral e das atividades mentais: as noções de função, localização e sintoma.

Quanto à noção de “função”, Luria questiona a definição dada à expressão – “função de um tecido particular” – sob o argumento de não ser adequada a todos os usos do termo. O sentido de “função” corrente, segundo ele, é válido e lógico quando se diz que “a secreção de bile é uma função do fígado”, ou ainda que “a insulina é uma função do pâncreas”. No entanto, quando se diz “função de digestão” ou “função de respiração”, não é possível o mesmo sentido. “Função”, dessa forma, é entendida como um sistema funcional inteiro, complexo, que necessita de muitos componentes pertencentes a estruturas e aparelhos diversos. No caso da função de respiração, diz o autor, é necessário o funcionamento de um aparelho muscular complexo (diafragma e músculos intercostais), controlado por um intrincado sistema de estruturas nervosas no tronco cerebral e em centros superiores, para que o tórax possa se expandir e contrair, com o objetivo de oxigenar os alvéolos pulmonares e difundir o oxigênio através das paredes dos alvéolos para o sangue (op. cit.:12).

Um “sistema funcional complexo”, portanto, segundo Luria, destaca-se por sua estrutura intrincada, conjugada com outras duas características fundamentais. A primeira é o que Anakonin chamou de “mobilidade de suas partes constituintes” (op.cit.:13). Segundo esse princípio, a tarefa original e o resultado final de um sistema complexo são invariáveis, mas a forma como podem ser realizados pode variar. Dessa maneira, retomando o exemplo da respiração, Luria diz que, se o diafragma está impossibilitado de funcionar, os músculos intercostais assumirão suas funções; se esses últimos também pararem de funcionar, os músculos da laringe serão recrutados,

fazendo com que o ar seja deglutido, atingindo os alvéolos pulmonares por uma via completamente diferente (op. cit.:13) – idéia que, em termos corticais, nos leva a pensar na neuroplasticidade, no caso dos processos cerebrais. O segundo aspecto do sistema funcional é que sua composição sempre inclui aspectos eferentes e aferentes (chamados por Luria de efetadores e ajustadores, respectivamente).

No início da evolução dos mamíferos havia uma única região sensório-motora. Com o tempo, houve uma divisão estrutural dessa região, mas, funcionalmente, o sistema se manteve único. Dessa forma, as zonas posteriores do córtex sensitivo-motor fornecem a base cinestésica (aferente) do movimento e as chamadas zonas anteriores (que incluem a área pré-motora e a motora) “assumiram a responsabilidade especial na organização eferente do movimento” (op. cit.:144). Assim, as zonas pós-centrais exercem influência sobre as zonas primárias do córtex motor, no giro pré-central, o que mostra a relação indissociável entre sensório e motor, apontada pelo autor.

A idéia do sistema funcional, portanto, segundo Luria, está presente em toda atividade, mesmo nas mais simples, como em qualquer movimento voluntário:

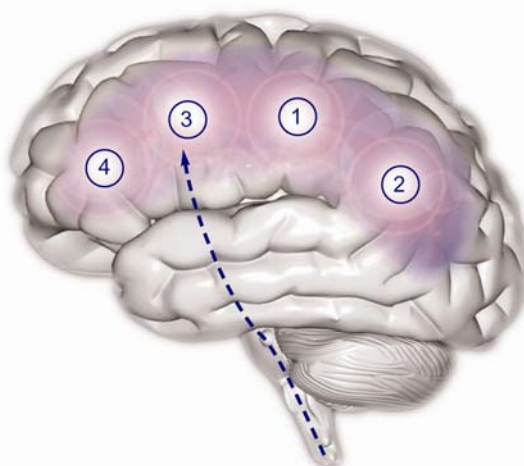


Figura 2. Áreas do cérebro recrutadas em um movimento voluntário⁸.

No entanto, Luria destaca que, se um movimento voluntário qualquer já mobiliza diversas regiões, formando um sistema funcional, esse tipo de conceito pode ser muito mais apropriado, então, se pensarmos nas funções ainda mais complexas, como as que envolvem linguagem, memória, gnosis e praxias complexas.

⁸ Imagem do texto Luria, A.R. (March 1970). “The functional organization of the brain”. *Scientific American*, 222(3), 66-78, publicado no endereço eletrônico <http://www.comnet.ca/~pballan/Functsystems.htm> (acessado em 12 de março de 2007).

Embora essa estrutura ‘sistêmica’ seja característica de atos comportamentais relativamente simples, ela é muitíssimo mais característica de formas mais complexas de atividade mental. Naturalmente, nenhum dos processos mentais como percepção e memorização, gnosias e praxias, fala e pensamento, escrita, leitura e aritmética pode ser encarado como representando uma ‘faculdade’ isolada ou mesmo indivisível, que seria a ‘função’ direta de um grupo celular limitado ou seria ‘localizada’ em uma área particular do cérebro (op.cit.:15).

Dado que todas as atividades são “sistemas funcionais complexos”, faz-se necessário, então, a revisão do conceito de “localização”. Para Luria, a localização, portanto, não indica a localização da atividade, mas apenas da região afetada. A partir da localização da região, observa-se qual sua especialidade e que sistemas dependem dela.

Além disso, mesmo sendo possível identificar as zonas que compõem o sistema funcional, Luria destaca, com base nos estudos de Vygotsky (1960), que a localização não é estática nem constante, muda da infância para a fase adulta. Na infância, qualquer atividade consciente é de “natureza expandida” e se condensa ao longo do tempo, momento em que se converte em “habilidade motora” automática, de modo que a estrutura funcional se altera, assim como a organização cerebral e a organização interfuncional entre as diversas formas de atividade consciente. Desse modo, a tarefa do estudioso não é localizar a atividade, mas sim

determinar mediante uma análise cuidadosa que zonas do cérebro operando em concerto são responsáveis pela efetuação da atividade mental complexa, qual a contribuição de cada uma dessas zonas ao sistema funcional complexo, e como a relação dessas partes do cérebro que operam em concerto na efetuação da atividade mental complexa se modifica nos vários estágios do seu desenvolvimento (op. cit.:19).

A mesma questão se relaciona com a noção de “sintoma”. Se as atividades superiores são sistemas funcionais em concerto, dependentes de diversas regiões cerebrais – por vezes até bastante distantes umas das outras –, a alteração de um sistema pode ser sintoma de lesão em qualquer uma das regiões responsáveis pela atividade. Além disso, cada região com sua especificidade é responsável por diversos sistemas funcionais. Assim, uma lesão em uma área específica pode alterar diversos

sistemas funcionais (deixando outros intactos) e a alteração de um sistema pode ser resultado de lesão em diferentes áreas.

É preciso realizar, portanto, o que Lúria chamou de uma “análise sindrômica”. Uma análise de todos os sintomas (alterações apresentadas pelo sujeito) para compreender que região foi afetada. Trata-se de uma análise da “estrutura dos defeitos” para identificar o fator-base dos sintomas mostrados, que representa, na verdade, a especificidade da área afetada, sua particularidade.

A partir da anatomia do cérebro, composto de cinco grandes regiões: subcorticais, frontais, parietais, occipitais e temporais, Lúria subdivide as unidades cerebrais em três grandes “unidades funcionais”, Bloco I, Bloco II e Bloco III:

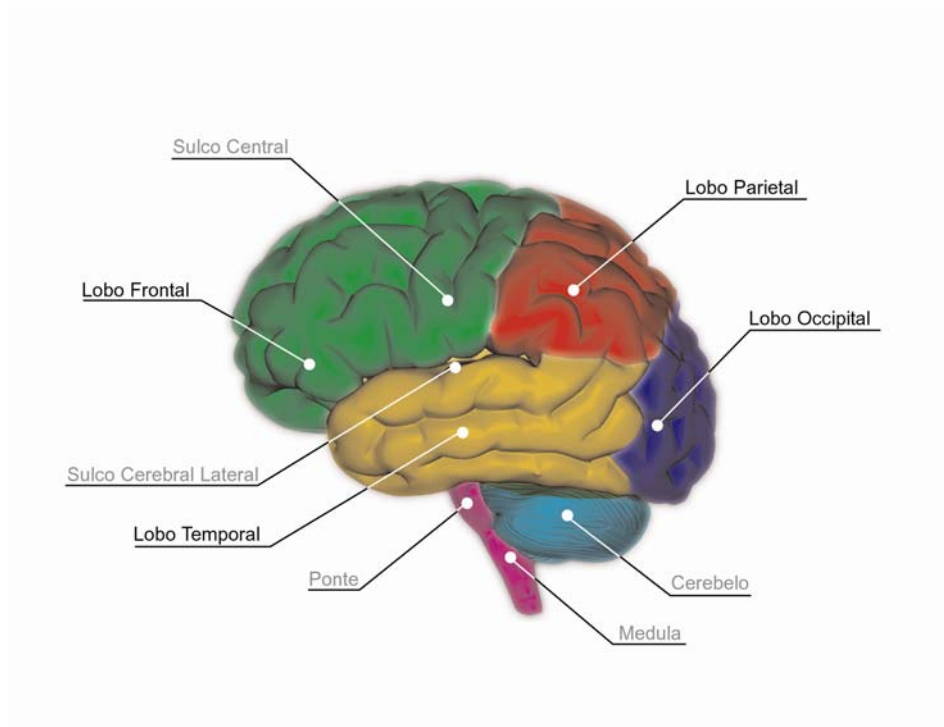


Figura 3. Visão anatômica do cérebro⁹.

⁹ Cf. nota 8.

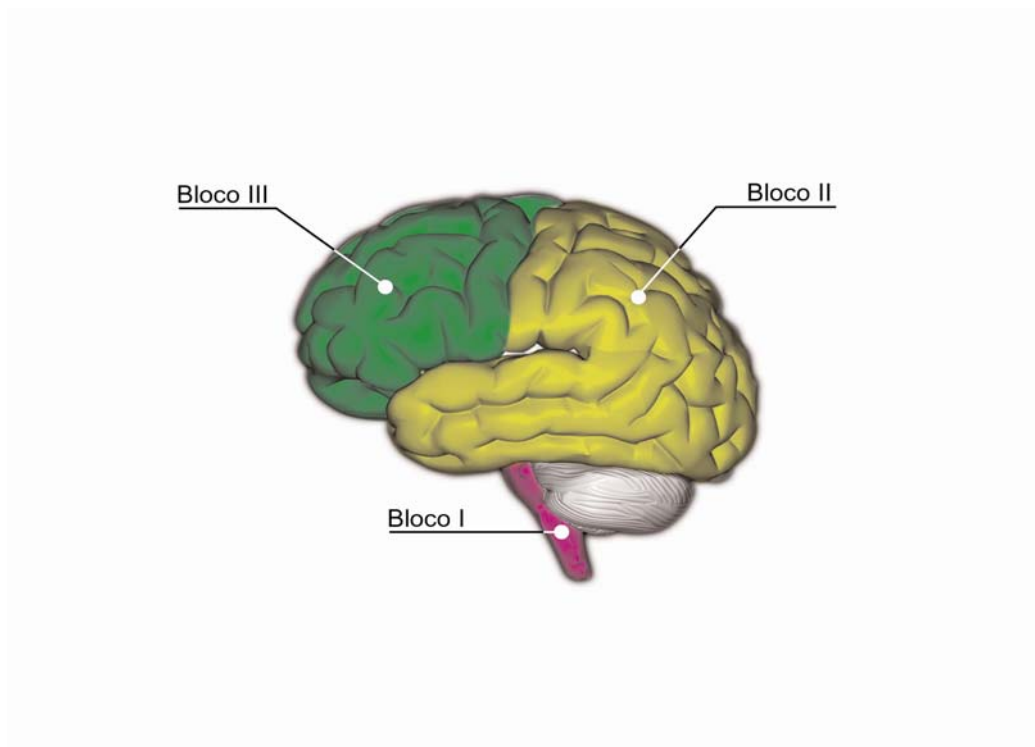


Figura 4. Divisão das Unidades Funcionais¹⁰.

O Bloco I, composto por estruturas que se localizam no subcórtex e no tronco cerebral (hipotálamo, tálamo ótico e sistema de fibras reticulares), é responsável por regular o tono cortical, pelo estado de vigília do funcionamento cerebral e pela seleção de estímulos, ações fundamentais para que qualquer atividade organizada consciente possa ser exercida por completo. Tais atividades, portanto, dependem de um “nível ótimo de tono cortical” para que ocorram, princípio já estabelecido por Pavlov, retomado por Luria.

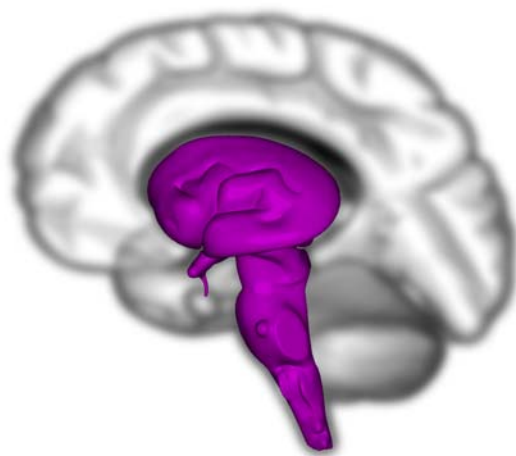


Figura 5. O Bloco I¹¹.

¹⁰ Cf. nota 8.

O que caracteriza esse estado ótimo de tono cortical, segundo Pavlov, são as “leis neurodinâmicas”. Os processos de excitação que ocorrem no córtex, em estado de vigília, obedecem à “lei de intensidade”, na qual um estímulo forte evoca resposta igualmente forte e um estímulo fraco acarreta uma resposta também fraca. Quando o cérebro não está em estado de vigília, como no estado de sono (“fásico”, para Pavlov), o tono cortical diminui e a relação entre excitação e inibição, gerada pela lei de intensidade, é rompida. Nessa situação podem ocorrer três tipos de alteração no funcionamento neurodinâmico: a “fase igualizadora”, na qual os estímulos fracos podem evocar respostas tão intensas quanto os estímulos fortes; a “fase paradoxal”, na qual os estímulos fracos evocam uma resposta mais forte do que os estímulos fortes; e a “fase ultraparadoxal”, quando os estímulos fracos podem até continuar a evocar uma resposta mesmo quando os estímulos fortes já não a evocam mais. Lesões nessa estrutura, em geral, levam a uma diminuição do tono cortical (semelhante à que ocorre em estado de sono), a um estado acinético, à propensão à fadiga rapidamente e, por vezes, ao coma.

No entanto, se essas estruturas influenciam no funcionamento do córtex, como apontou Pavlov, elas sofrem em contrapartida influência da atividade cortical, numa relação dupla com o córtex. Assim, o funcionamento do Bloco I também atua de acordo com o que as estruturas do córtex requisitam. Ele pode aumentar ou diminuir o nível do tônus cortical, a depender da complexidade da atividade a ser realizada pelo sujeito (planejada no Bloco III). Uma estrutura bastante responsável por esse duplo movimento é o sistema de “formação reticular” (ascendente e descendente), organizado verticalmente no cérebro, de modo que transita por diversas estruturas do cérebro, ligando diretamente os Blocos I e III.

A formação reticular ascendente corre das estruturas nervosas mais baixas – tronco cerebral, hipotálamo, mesencéfalo – em direção à mais alta, o neocórtex, passando assim por estruturas como tálamo, núcleo caudado, arquicórtex. O sistema de formação reticular são estruturas que “desempenham papel decisivo na ativação do córtex e na regulação do estado de sua atividade”. As fibras da formação reticular descendentes cursam o caminho oposto, saindo do neocórtex (sobretudo da região pré-frontal) para chegar ao tronco cerebral. Essas últimas fibras, portanto, sofrem a ação contrária das ascendentes: “Subordinam estruturas inferiores ao controle exercido por programas que surgem no córtex e que requerem modificação e modulação do estado de vigília para sua execução. Desse modo, as intenções

¹¹ Cf. nota 8.

formuladas no córtex pré-frontal recrutam as estruturas inferiores através da formação reticular descendente. Por meio desse sistema de formação reticular, a excitação espalha-se pela rede dessa estrutura nervosa, influenciando o córtex e sendo influenciada por ele. Ambas as situações definem o tono cortical.

Segundo Luria, a diferença dessa formação em relação às outras estruturas cerebrais é que, se nelas a excitação ocorre segundo a lei do “tudo-ou-nada” – ou seja, passa de um neurônio para outro, isoladamente, em rápidas descargas –, nas formações reticulares a excitação ocorre gradualmente, modificando seu nível pouco a pouco e modulando, assim, todo o estado do sistema nervoso.

Essas duas partes da formação reticular constituem, assim, um único sistema funcional verticalmente arranjado, um único aparelho auto-regulador construído segundo o princípio do ‘anel reflexo’, capaz de alterar o tono do córtex, mas ele próprio também, sob influência cortical, sendo regulado e modificado por mudanças que ocorram no córtex e adaptando-se prontamente às condições ambientais e ao curso da atividade (LURIA, 1973/81:30).

O Bloco II é responsável pelo recebimento, pela elaboração e pelo registro das informações que chegam ao cérebro e pela atividade simbólica. Suas estruturas são as regiões posteriores dos hemisférios cerebrais: lobos occipitais (análise e síntese dos elementos visuais), temporais (análise e síntese dos elementos auditivos) e parietais (análise e síntese dos elementos sensoriais gerais). Assim, informações visuais, auditivas e sensoriais gerais são recebidas pelos receptores periféricos e vão para o cérebro para ser analisadas e sintetizadas pelos lobos especializados em cada um desses elementos, para depois ser convertidas em formação simbólica, momento da integração de todos os elementos.

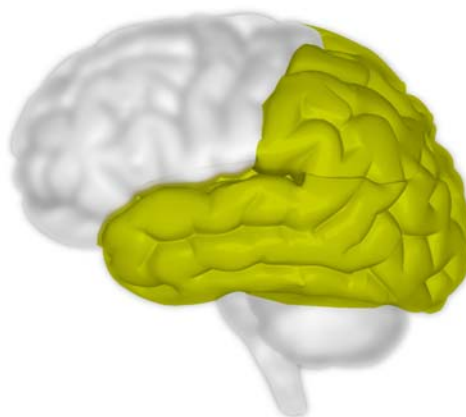


Figura 6. O Bloco II¹².

Essa unidade funcional, além da especificidade de cada um dos lobos, subdivide-se em outras três áreas (primárias, secundárias e terciárias) organizadas pelo que Luria denominou “lei da especificidade decrescente das zonas corticais” (afora a lei da estrutura hierárquica, que orienta toda a formação do sistema nervoso). Assim, por orientação da lei de especificidade decrescente, as áreas primárias são altamente especializadas, guardando uma “especificidade modal máxima”, de modo que cada lobo possui a sua; as áreas secundárias possuem uma especificidade menor do que as primárias; e a zona terciária, com grau menor que o das secundárias, faz a intersecção entre os três lobos. Com essa lei de especificidade, portanto, ocorre “a transição da reflexão individualizada de pistas particulares modalmente específicas à reflexão integrada de esquemas mais gerais e abstratos do mundo percebido” (op. cit.:57). A diferença das áreas está representada nas diferenças citoarquitetônicas do cérebro humano, no qual há diferentes tipos de célula, com função mais analítica ou associativa, presentes em regiões diferentes.



Figura 7. Áreas primárias.

As áreas primárias, tanto dos lobos occipitais quanto dos temporais e parietais, recebem impulsos da periferia e analisam as informações em seus componentes elementares específicos com neurônios altamente especializados. São denominadas áreas de projeção, uma vez que recebem as informações, as analisam e enviam para as áreas secundárias. Segundo Luria, há tamanha especialização dos neurônios que constituem essa área

¹² Cf. nota 8.

que alguns, como os do sistema visual, por exemplo, respondem apenas a propriedades como gradações de cor, caráter de linhas, direção de movimento.



Figura 8. Áreas secundárias.

As áreas secundárias recebem as informações analisadas das áreas primárias e são responsáveis pela codificação – síntese – desses elementos e por sua organização funcional. São conhecidas como zonas de projeção e associação por apresentar neurônios iguais aos das zonas primárias (camada IV aferente), embora o predomínio seja de camadas celulares II e III, com graus de especificidade modal mais baixo e compostas de neurônios associativos (com axônios curtos), o que possibilita combinar as informações provenientes das zonas primárias nos padrões funcionais necessários – função sintética. Assim, no córtex visual (occipital), por exemplo, “acima da área visual primária há uma superestrutura de áreas visuais secundárias que convertem a projeção somatotópica de partes individuais da retina em sua organização funcional; elas retêm a sua especificidade modal (visual), mas funcionam como um sistema organizando os estímulos visuais” (LURIA, 1973/81:50). Esse mesmo movimento ocorre com os elementos auditivos, nas áreas secundárias do córtex temporal e com



Figura 9. Área terciária.

os sensoriais gerais no córtex parietal. Associam os elementos enviados pelas áreas primárias, os sintetizam e enviam para as áreas terciárias.

As áreas terciárias são responsáveis pelo funcionamento coordenado dos vários analisadores e pela atividade simbólica¹³. Localizadas na fronteira entre os lobos posteriores, são compostas quase inteiramente por camadas associativas II e III. São as chamadas “zonas de superposição” das terminações corticais dos três analisadores (visuais, auditivos e sensoriais gerais) e, por isso, fazem com que as três funcionem em concerto, numa unificação intermodal. É a partir dessa unificação intermodal das informações que a percepção concreta é convertida em “pensamento abstrato”, “processos simbólicos” e produção de “esquemas supramodais”, base de formas complexas de atividade gnósica.

O Bloco III é responsável pela organização da atividade consciente: programação, regulação e verificação das intenções, planos e programas para tarefas relativamente simples (reflexas) e também para a atividade consciente complexa.

¹³ Segundo Luria (1986 e 1994), a área terciária é fundamental na atividade simbólica, uma vez que é nela que se concentram os “esquemas” associativos semânticos.



Figura 10. O Bloco III¹⁴.

É formado por estruturas anteriores do cérebro (anterior ao giro pré-central), lobo frontal, e, assim como o Bloco II, subdivide-se em três áreas: primárias, secundárias e terciárias. No entanto, a ordem funcional hierárquica se inverte. Enquanto no Bloco II os processos vão das áreas primárias (analíticas), para as secundárias (analítico-associativas) e depois para as terciárias (associativas, de interpretação simbólica), no Bloco III os processos começam nos níveis mais altos, zonas terciárias, que programam a atividade, seguindo para a área secundária, onde planos e programas motores são formados, para chegar às estruturas da área motora primária, que envia à periferia os impulsos motores preparados. Ele se diferencia ainda do Bloco II no funcionamento, pois não possui zonas modalmente específicas de analisadores. É formado inteiramente por sistemas de tipo eferente (motor), está sob constante influência das estruturas do Bloco II (aferente) e faz conexões com todo o cérebro, inclusive com o Bloco I, por meio de feixes de fibras ascendentes e descendentes – formação reticular. Constitui, assim, um rico sistema aferente e eferente.



Figura 11. Áreas terciárias.

As áreas terciárias (córtex frontal e pré-frontal) são as que desempenham papel decisivo na formação de intenções e programas e na regulação e verificação das formas mais complexas do comportamento humano. A formação de planos e programas (em íntima relação com as informações simbólicas recebidas das zonas terciárias do Bloco II) pode ou não ser decorrente de fatores externos (como resposta a um evento que esteja ocorrendo), o que caracteriza as áreas terciárias como responsáveis pela orientação do comportamento presente e futuro, ou seja, “responsáveis pelas formas mais

¹⁴ Cf. nota 8.

complexas do comportamento ativo”. Esse comportamento se mantém, mesmo realizado o movimento, uma vez que essa estrutura verifica se a realização da ação planejada seguiu o curso adequado.

Trata-se, sem dúvida, de uma unidade essencial para a atividade humana reflexiva e possui um sistema rico de conexões diretas com o Bloco I, influenciando na regulação do tono cortical, como dito anteriormente, e com todas as demais regiões corticais. Segundo Luria, “a destruição do córtex pré-frontal leva a um profundo distúrbio de programas comportamentais complexos e à pronunciada desinibição de respostas imediatas a estímulos irrelevantes, tornando assim impossível a execução de programas comportamentais complexos” (op. cit.:71).



Figura 12. Área secundária

As áreas secundárias (córtex pré-motor) são responsáveis pela preparação do impulso motor após a recepção do plano de movimento, recebido das zonas terciárias (córtex frontal e pré-frontal). Cria a “melodia cinética”, a harmonia do grupo de movimentos necessários para a realização da ação, gerando condições para o funcionamento do aparelho motor.



Figura 13. Área primária.

As área primárias (córtex motor) são de natureza projetiva. Recebem as informações das áreas secundárias (córtex pré-motor) e as enviam à periferia para a realização do movimento.

Dessa forma, essas são as unidades e regiões cerebrais que oferecem a base para a realização dos sistemas funcionais complexos. Cada região oferece sua particularidade e todas, funcionando em concerto, realizam a atividade.

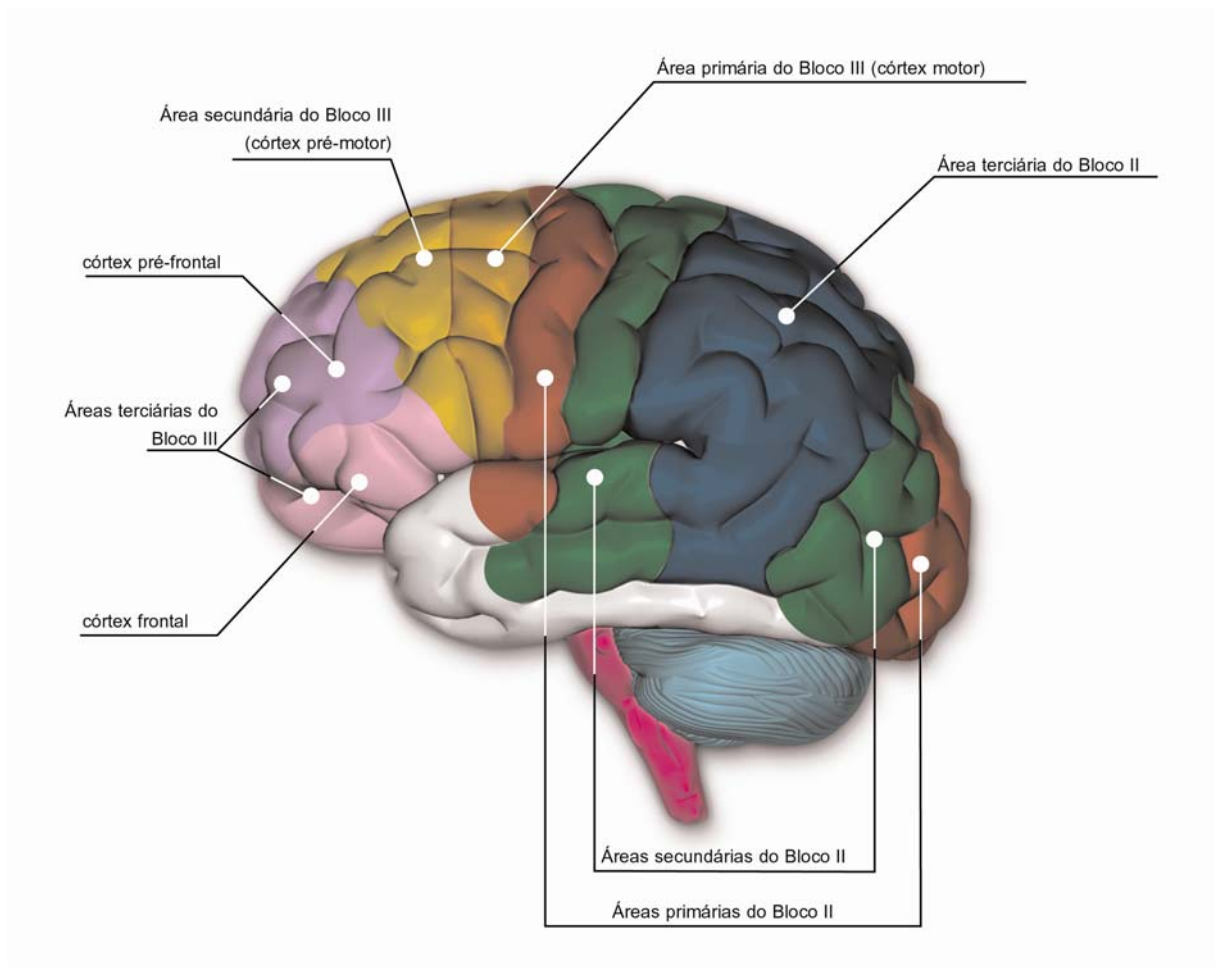


Figura 14. Visão lateral esquerda da divisão do cérebro por áreas.

No entanto, como destaca Lúria, a interdependência das áreas, o funcionamento em concerto, não se restringe apenas à realização de uma atividade complexa, na formação do seu sistema. Embora as áreas tenham sua ação particular, seria um equívoco pensar que são independentes mesmo para o exercício de sua função específica. Assim, o Bloco II, aferente, não é totalmente responsável pela percepção, da mesma maneira que o Bloco III, eferente, não é totalmente responsável pelo movimento e construção das ações. Cada forma de atividade consciente necessita de todas as áreas em funcionamento.

Isso significa, por exemplo, que, mesmo para a simples observação de um objeto, não é requisitado apenas o Bloco II. A percepção, mais especificamente, é um processo ativo que incorpora tanto componentes aferentes quanto eferentes. Como diz Lúria, se por um lado a percepção de objetos “é de natureza poli-receptora e depende do funcionamento combinado de um grupo de analisadores”, próprios do Bloco II, aferente, por outro, “investigações psicofisiológicas mostraram que o olho estacionário é virtualmente incapaz de proporcionar a percepção estável de objetos

complexos e que tal percepção se baseia sempre na utilização de movimentos ativos, de busca, dos olhos, que selecionam os indícios essenciais” (LURIA, 1973/81:79).

Assim, na simples observação de um objeto, as três unidades funcionais atuam nesse processo perceptivo (e não apenas o Bloco II). O Bloco I oferece o tono cortical necessário, o II faz análise e síntese dos elementos e o III provê os movimentos de busca do olho, conferindo o caráter ativo da atividade perceptiva. Outro exemplo dado pelo autor diz respeito à compreensão na leitura, uma vez que compreender também é um processo ativo. Além da busca dos olhos direcionada, é preciso compreender o sentido sugerido numa frase complexa, seus aspectos essenciais, seus sentidos ocultos, as entrelinhas, atividades conscientes que exigem a íntima participação dos lobos frontais (eferentes).

Da mesma forma, os movimentos não podem ser controlados apenas pelos impulsos eferentes:

Os movimentos organizados requerem um fluxo constante de impulsos aferentes que fornecem informações sobre o estado de articulações e músculos, a posição dos segmentos do sistema que se move e as coordenadas espaciais no quadro nas quais o movimento ocorre (op. cit. :79).

A partir dessa divisão estrutural e da visão funcional particular e integrada de cada área, que contribuem para os sistemas funcionais complexos, Luria postula seis tipos de afasia, a depender da área afetada pela lesão: Afasia Motora Aferente (AMA), Afasia Motora Eferente (AME), Afasia Sensorial, Afasia Acústico-Amnésica, Afasia Semântica e Afasia Dinâmica.

A *Afasia Motora Aferente (AMA)* se estabelece por lesões na área secundária parietal esquerda. Dado que essa região é responsável pelas informações aferentes (sensoriais) para que o movimento seja executado, no que concebe à linguagem, mais especificamente à fala, uma lesão nessa região provoca uma “incapacidade para determinar imediatamente as posições dos lábios e da língua, requeridas na articulação dos sons” (op. cit.:150). Pacientes com tal tipo de afasia tendem a substituir fonemas cujas articulações são semelhantes de forma a pronunciar “d” como “l” (ambas com articulação labiodental), “b” como “p” ou “m” (fonemas de articulação labial).

No entanto, Luria não qualifica as questões fonoarticulatórias como problemas de realização motora. Baseado nos estudos de lingüística de Jakobson (JAKOBSON e HALLE, 1956), Luria define a AMA como uma alteração no nível fonêmico do sistema

fonológico das línguas. A hipótese teórica de Jakobson na época explica o sistema fonológico das línguas como composto de três níveis: fonêmico, nível da combinação dos traços que formam cada fonema; fonemático, nível da função distintiva de significados dos fonemas; e fonético, nível da realização dos fonemas, ou seja, os sons. Assim, a AMA é definida por Luria como alterações da linguagem no nível fonêmico, de modo que há “uma dificuldade de planejamento e programação dos gestos fonoarticulatórios, sendo que tais dificuldades decorrem do fato de a linguagem estar alterada em sua condição de organizar a atividade gestual implicada na produção dos fonemas” (FEDOSSE, 2000:40). Portanto, oferecer ao paciente traços do fonema que quer realizar (prompting fonético) o ajuda, diferentemente de casos de *Afasia Sensorial*.

Na *Afasia Sensorial*, oriunda de lesão na área secundária temporal superior esquerda (área de projeção e associação de elementos auditivos), está alterado o nível fonemático do sistema fonológico das línguas. Ocorre, assim, uma alteração na composição acústica das palavras, de modo que tais paciente são incapazes de diferenciar os significados das palavras, gerados pelos fonemas, como nos casos de “bala” e “mala”. Dessa forma, palavras cujas composições fonêmicas não podem mais ser diferenciadas adequadamente também não podem ser compreendidas nem produzidas adequadamente. Há situações, inclusive, em que o paciente não está ciente da alteração na sua própria fala. Dada essa imprecisão do sistema fonemático, distintivo, o prompting não ajuda o paciente, situação contrária ao que ocorre na AMA, e atividades como a repetição tampouco não são possíveis, embora entonação e melodia estejam preservadas, o que não ocorre na *Afasia Motora Eferente*.

Na *Afasia Motora Eferente (AME)*, resultado de lesão na porção inferior da área pré-motora (responsável por conferir melodia cinética aos movimentos a ser realizados), o movimento da fala também é alterado, embora de forma diferente dos casos de AMA. Nessa afasia, a distinção de significação dos fonemas está preservada, bem como a articulação requerida em cada movimento individual. No entanto, a passagem de uma articulação para outra, o processo de deservação do articulema precedente e a passagem suave para o seguinte (melodia cinética), está prejudicada. Tal dificuldade também aparece na escrita, situação em que a transição de um elemento para outro da palavra a ser escrita é mais laboriosa para esses pacientes.

O caso da *Afasia Acústico-Amnésica*, adquirida por lesão em zonas secundárias médias do córtex temporal, se baseia no caráter difuso da estrutura acústica da palavra. O paciente não consegue reter nem mesmo uma série de sons curtos e pode ou confundir, ou esquecer parte da série de elementos (série de sons,

sílabas ou palavras) a ele apresentada, lembrando apenas dos elementos do começo e/ou do fim. Trata-se de um distúrbio modal específico, no qual há “inibição mútua aumentada de traços auditivos” (LURIA, 1973/81:114).

A *Afasia Dinâmica* ocorre em lesões no córtex pré-frontal (responsável por planos, formulação de programas da atividade consciente e verificação das ações), prejudicando a transição do plano em fala. Ou seja, afeta a conversão da fala interna (estrutura predicativa) em fala externa (esquema linear da frase, contíguo¹⁵) e não se deve à ausência de plano ou deficiência em palavras individuais.

A *Afasia Semântica* ocorre por lesão na zona têmporo-parieto-occipital, área terciária do Bloco II, muito importante na formação de toda atividade simbólica graças à união intermodal dos diversos analisadores, união essa responsável pelas sínteses simultâneas dos elementos nas atividades superiores. Assim, a afasia semântica é descrita por Luria como uma alteração na “síntese (quase-espacial) simultânea” que gera dificuldade relacionada às estruturas lógico-gramaticais e alterações semânticas (LURIA, 1973/81).

Pacientes com esse tipo de afasia têm dificuldade de interpretar imagens, sentidos metafóricos e figurados, piadas e provérbios, construções de dupla negação, frases relativas e subordinadas. Ou seja, todas as atividades lingüísticas (verbais e não-verbais) em que, para chegar ao resultado final, não é possível nem se valer apenas de um dos elementos da composição, nem da soma simples das partes constituintes. Por pacientes com esse tipo de afasia, esses enunciados são interpretados de maneira literal ou apenas se compreende o significado isolado de cada palavra que os compõem. Trata-se, assim, de uma afasia que provoca um “desarranjo no nível simbólico com repercussão no uso discursivo da linguagem (FREIRE, 1999)”.

Luria, baseado no lingüísta Svedelius (1897), aponta para o fato de que o que é compreensível para esses pacientes é a “linguagem comum”, chamada de “comunicações de eventos” (SVEDELIUS, 1897). No entanto, eles apresentam dificuldades para compreender estruturas lógico-gramaticais, “comunicações de relações” (SVEDELIUS, 1897), ou seja, que expressam relações lógicas através de estruturas gramaticais que envolvem inflexões, preposição ou ordem (de modo que o significado se dá a partir da ordem das palavras), como as mudanças de papéis

¹⁵ Eixo da contigüidade de Jakobson (1955/70;1964;1969).

temáticos¹⁶ nas relações do tipo “o pai do irmão” e “o irmão do pai” e as diferenciações entre a voz ativa e passiva.

Dessa forma, tais pacientes compreenderem algumas coisas e não outras do que ouvem se explica, para Luria, pelo fato de que a compreensão da fala é a síntese simultânea de seus elementos e a capacidade não somente de reter os elementos como também de inspecioná-los concomitantemente e de plasmá-los em um esquema lógico, simultaneamente percebido. Essa condição varia, a depender da estrutura gramatical. Não se faz tão necessária em casos de compreensão de muitas formas narrativas simples (“comunicação de eventos”), mas nas construções lógico-gramaticais (“comunicações de relação”) é absolutamente necessária.

Outra dificuldade de tais paciente em relação à linguagem está na seleção de palavra com significado adequado e, conseqüentemente, inibição de todas as outras possíveis que co-ocorrem (relação de seleção, simultaneidade, como veremos adiante). Esse processo implica escolher tanto na produção quanto na compreensão de uma palavra entre muitas outras ligadas a ela por relação de semelhança ou diferença, em termos de categoria semântica e estrutura acústica ou morfológica, dentro de redes de categorias estabelecidas. Ocorre aqui, portanto, uma interrupção da lei da intensidade, de modo que todos os elementos são igualmente fortes. Se essa lei pode ser alterada por lesão no Bloco I (que também a controla), pode ser alterada ainda por lesões nessa região terciária do Bloco II.

Além da alteração na síntese simultânea quase-espacial, que provoca dificuldades com a estrutura lógico-gramatical, a afasia semântica pode ocorrer associada a outras dificuldades decorrentes de lesão na mesma região, como a acalculia – pelas relações lógico-gramaticais também aí envolvidas – e a apraxia visuoestrutiva, que provoca alteração da síntese simultânea espacial.

Na apraxia visuoestrutiva, que guarda grande semelhança com a afasia semântica, fica alterada a síntese visual, que consiste na “perda da capacidade de unir os elementos que ocorrem simultaneamente em um só ato de reconhecimento” (LURIA, 1973/81). A apraxia altera a produção de ação voluntária complexa aprendida e também sua compreensão. Na compreensão, a rapidez com que se alterna o foco (que define o que é fundo e o que é figura em uma imagem), sem manter a atenção sobre tudo ao mesmo tempo, se altera. Assim, o sujeito apresenta dificuldades para montar objetos ou figuras, a partir de seus elementos constituintes, e para interpretá-los. O sujeito não percebe o todo, mas fica preso às suas partes (fato bem parecido

¹⁶ Os papéis temáticos são as diferentes funções sintáticas que um mesmo signo pode exercer em enunciados diferentes, a depender da sua posição no enunciado e da relação que estabelece entre os outros signos em cada enunciado.

com o que ocorre na produção e interpretação dos enunciados verbais na afasia semântica). O exemplo de Luria é a manipulação dos cubos de Kohs, cujo objetivo é construir imagens em duas ou três dimensões a partir de algumas figuras geométricas.

No que diz respeito à compreensão de imagens, a apraxia pode ainda influenciar as atividades lingüísticas, cujo exemplo é a leitura. “No caso da leitura de um texto, a síntese visual se faz necessária quando dois elementos estão sobrepostos gerando um sentido diferente da soma das partes”¹⁷.

Luria revela influência dos estudos da lingüística em seus textos. Além de se referir diretamente (e de forma constante) ao estudos de Jakobson, Luria atribui, pelo que se observa, na descrição das diversas afasias características lingüísticas às afasias: integra aspectos fonético-fonológicos ao estudo da Afasia Sensorial e da AMA (“apraxia”), muitas vezes vista como uma alteração puramente motora de realização do movimento; e utiliza bastante as noções de seleção e combinação, relação fundamental da teoria lingüística desde Saussure (1916/1969).

No entanto, embora esse movimento de Luria tenha sido importante para a descrição e compreensão das afasias, quem avança na análise lingüística da afasia é Jakobson (1955/1970;1964;1969;1983) – e faz isso tomando a classificação e descrições de Luria. Surge, assim, um estudo mútuo entre os dois teóricos de áreas diferentes sobre o fenômeno da afasia.

As afasias de Jakobson

Jakobson, lingüista russo, defende o estudo da linguagem por lingüistas em “todos os seus aspectos”, incluindo a afasia (JAKOBSON, 1955/1970; 1964; 1969; 1983).

Se a afasia é uma perturbação lingüística, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas devem começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem. Esse problema não pode ser resolvido sem a participação de lingüistas familiarizados com a estrutura e o funcionamento da linguagem. A ciência da linguagem passa em silêncio, como se as perturbações da fala não tivessem nada a ver com a linguagem (JAKOBSON,1969:34/35).

¹⁷ As implicações da afasia semântica, da apraxia e da interinfluência entre os dois processos, sobretudo na atividade da leitura, serão abordados mais detalhadamente no Capítulo 2, em que é feita a análise dos dados de RS.

Assim, dado que na afasia o que está afetado é a linguagem, e mais amplamente, a semiótica, entendida como Pierce a define – “a ciência geral dos signos, que tem como disciplina básica a lingüística, ciência dos signos verbais” –, Jakobson propõe a necessidade de “reinterpretar e sistematizar, do ponto de vista da Lingüística, os múltiplos dados clínicos referentes aos diversos tipos de afasia”. No entanto, o autor sempre defendeu a parceria entre outros profissionais necessários para compreender o fenômeno afásico como psicólogos, psiquiatras, neurologistas, além dos linguistas.

Baseado nesse espírito cooperativo, Jakobson estudou diversos autores da área de neurologia sobre a afasia, incluindo Jackson, Luria, Freud e Goldstein. Em seu texto de 1955/70, “A afasia como um problema lingüístico”, faz comentários dirigidos sobre o lançamento de alguns livros, após a Segunda Guerra Mundial, relativos à afasia com análise de casos que envolviam lesão cerebral. Destaca, sobretudo, o trabalho de Luria pela importância que esse autor confere aos problemas lingüísticos envolvidos na afasia e pela visão de funcionamento cerebral como um sistema hierarquicamente organizado, compatível com o funcionamento da linguagem.

Segundo Jakobson, Jackson (1879¹⁸) foi o primeiro grande intérprete da afasia. Em especial, pela visão hierárquica do funcionamento do cérebro, uma vez que o sistema lingüístico também assim se organiza. O sistema lingüístico conta com níveis hierarquicamente organizados e inter-relacionados, que, em ordem ascendente, são: o dos fonemas, o dos morfemas, o das palavras e o das frases e o do discurso (JAKOBSON, 1955/70). Jakobson ressalta ainda que mesmo dentro de cada nível há diferenças de complexidade hierarquicamente organizadas. A partir de estudos no nível fonológico, Jakobson postulou que há “leis de implicação”. Esse princípio estabelece que um fenômeno B implica A. Assim, B só pode ocorrer se há o fenômeno A já estabelecido, base para que B, mais complexo, se realize. Da mesma forma, se determinada afasia afeta A, afetará, conseqüentemente, B, mas se afetar apenas B, A pode não ser alterado.

No entanto, se há uma organização hierarquica, isso não quer dizer que a soma das partes é igual ao todo. Não significa um simples acréscimo, uma simples justaposição de elementos. Quando um elemento compõe um nível superior, segue as regras de combinação desse nível (contexto), compondo um todo único. Trata-se de níveis que compõem o sistema lingüístico, mas, qualitativa e estruturalmente, são diferentes uns dos outros. Cada nível mantém uma relação diferente com o sistema, de modo que não é possível entender o nível maior como uma soma dos elementos

¹⁸ JACKSON, H. “On affection of Speech from Disease of the Brain”, *Brain*, 1879 (reed. *Brain*, 38, 1915).

que o contituem pois o sistema possibilita um grau maior ou menor de liberdade a cada nível. Assim, a palavra, por exemplo, segundo Jakobson, “é a mais elevada das unidades lingüísticas obrigatoriamente encodizadas” (op. cit.:49), uma vez que não inventamos palavras (assim como não inventamos fonemas nem morfemas). Já as regras sintáticas, embora também não as inventemos (são dadas pelo código da língua), oferecem inúmeras possibilidades de combinação entre seus elementos, as palavras, e maior liberdade de escolha entre as palavras que virão compor as sentenças. O maior grau de liberdade está no discurso, cuja unidade básica é a sentença.

Tal noção do que ocorre quando há combinações de elementos em um nível superior é, segundo Jakobson, muito bem entendida por Jackson quando este afirma que “não é suficiente dizer que o discurso consiste de palavras. Consiste de palavras que se relacionam umas com as outras de maneira particular. A afasia é a perda do poder de constituir proposições”.

Outro fato importante dos estudos de Jackson, destacado por Jakobson, é sobre a análise que faz do duplo fenômeno que ocorre na afasia. Jackson afirma que, mesmo que um quadro afásico mostre uma deficiência, ao mesmo tempo mostra uma compensação. Assim, mesmo quando o paciente não diz o que deveria, diz outra coisa em seu lugar, que Jakobson chama de “redistribuição das funções lingüísticas”, algo absolutamente compatível com o funcionamento básico da linguagem, já descrito pelo lingüista genebrino Ferdinand de Saussure, em 1916, e retomado por Jakobson.

Toda atividade lingüística implica dois processos fundamentais: seleção de entidades lingüísticas e sua combinação em graus de complexidade crescentes. Tais elementos sejam identificáveis como fonemas, morfemas, palavras, sejam estruturas sintáticas, constituem o código lingüístico comum entre os falantes de determinada língua. Sempre é preciso haver um código em comum, de modo que os elementos da língua sejam reconhecíveis por relação de semelhança ou diferença entre eles, uma vez que estão “*in absentia* como membros de uma série mnemônica virtual” (SAUSSURE, 1916/1969).

No entanto, o código não é suficiente. É preciso conhecer o contexto de produção verbal. Esse contexto a que se refere Jakobson está em íntima relação com a idéia de hierarquia do sistema da língua. Assim, o discurso é o contexto de realização das frases; as frases, o contexto das palavras; as palavras, o contexto dos morfemas; e os morfemas, o contexto dos fonemas – de modo que todo signo é constituído por outros signos e ao mesmo tempo contituirá o signo do nível superior na hierarquia dos níveis. Um signo sempre é contexto para as unidades inferiores e tem seu contexto na unidade superior, e essa é uma relação que ocorre *in presentia*

(SAUSSURE, 1916/1969), ou seja, as entidades lingüísticas associadas estão igualmente presentes no enunciado.

Assim, combinação e contexto são, portanto, duas faces de um mesmo processo, enquanto seleção e substituição são duas faces da mesma operação. Metonímia e metáfora são as expressões mais condensadas desses dois modos de relação, respectivamente (JAKOBSON, 1955/1970:47).

O destinatário percebe que o enunciado dado (mensagem) é uma combinação de partes constituintes (frases, palavras, fonemas etc.) selecionadas do repertório de todas as partes constituintes possíveis (código). Os constituintes de um contexto têm estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum dos antônimos (op.cit.:40).

Desse modo, os componentes de qualquer mensagem estão ligados necessariamente ao código, por uma relação interna de equivalência, e ao contexto, por uma relação externa de contigüidade, constituindo uma indissociabilidade entre ambas, o que caracteriza a bipolaridade da linguagem. A afasia, segundo Jakobson, provoca, portanto, a *unipolaridade da linguagem*. Das duas referências para interpretar o signo, uma está predominantemente afetada. Quando a seleção está alterada, ocorre o que chamou de “Desordem da Similaridade”; quando a combinação é afetada, há a “Desordem de Contigüidade”.

Na *Afasia de Similaridade*, uma vez que está mais afetada a relação interna de seleção dos elementos do código (por exclusão de outros por similaridade ou diferença), pode ocorrer maior dificuldade para encontrar a palavra adequada ao que se quer dizer, sobretudo se for espontaneamente e se a palavra-alvo for independente do contexto. Se dado o contexto, como uma parte da palavra (ou seja a contigüidade), o paciente pode selecioná-la com maior facilidade. Quanto mais a palavra for independente do contexto, como no caso dos substantivos (sobretudo em situação de sujeito da frase), mais difícil sua seleção para o paciente com esse tipo de afasia. O contrário ocorre com as palavras sintaticamente subordinadas à concordância ou regência. Essas se mantêm nesse tipo de afasia fazendo com que a fala espontânea apareça em forma de circunlóquio, já que o começo do enunciado (inexistente nesse caso) é fundamental para que apareça o contexto para continuação.

Tal afasia dificulta ainda atividades metalingüísticas como a de tradução – substituição de palavras por semelhança ou diferença –, seja em relações intralingua,

seja interlíngua, ou ainda nas relações intersemióticas (transposição de um sistema para outro, como linguagem verbal e não-verbal). Torna-se difícil também a analogia entre duas imagens, natureza dos processos metafóricos. No entanto, processos de caráter metonímico estão mais preservados. Dada uma palavra, é mais fácil para esses pacientes associar a palavra-alvo a alguma outra que destaque uma de suas características como causa e efeito, de conteúdo para o continente, do objetivo a um instrumento, do todo para uma parte, ou seja, as relações metonímicas. Pode ocorrer ainda substituição de uma palavra com significado específico por uma de significado mais genérico.

A *Afasia de Contigüidade* prejudica as operações baseadas predominantemente na contigüidade, de modo que o contexto se desintegra. Assim, a seleção de determinada palavra, como substantivos, será mais resistente quanto mais independente for do contexto. Dado que a hierarquia das unidades lingüísticas é uma superposição de contextos cada vez maior, a desordem de contigüidade, que afeta a construção de contextos, destrói essa hierarquia. Por um lado, a palavra deixa de funcionar como um constituinte de contextos maiores e, por outro, torna-se indivisível em seus componentes gramaticais. Nesses pacientes, associações de natureza metonímica são mais difíceis, enquanto as de ordem metafórica (mais independentes de contexto), mais fáceis.

Jakobson comenta, em seu texto de 1964, “Hacia uma tipología lingüística de los trastornos afasicos”, que tais distúrbios, embora divididos em duas grandes categorias, podem ser afetados em graus diversos e se preocupa com a correlação exata que começa a ser feita entre as duas afasias que descreveu e as diferenciações tradicionais da literatura médica afasiológica entre Afasia Sensorial (de Wernicke) e Afasia Motora (de Broca). Para ele, essas afasias, tais como descritas, são noções inexatas, superficiais e limitadas e que não correspondem exatamente às afasias que descreveu. Ressalta que as nomenclaturas podem ser úteis para se referir a um tipo de problema, desde que se tenha claro que se trata de convenções, mas não que as afasias, nomeadas, são estáticas e puras (JAKOBSON, 1964).

Jakobson, assim, reformula suas idéias dizendo que, em primeiro lugar, há na verdade um *predomínio* de um tipo de afasia (similaridade ou contigüidade) sobre o outro, uma vez que a alteração de um dos processos afeta em geral o outro, dado o caráter indissociável das duas relações (op. cit.). Da mesma forma, transtornos que afetam *predominantemente* a compreensão prejudicam a produção, embora as afasias que afetam a compreensão tenham uma influência maior sobre a produção, e não o contrário, já que é possível a compreensão sobre algo que não se consiga produzir; mas não é possível produzir o que não se compreende.

Além disso, as afasias Sensorial e Motora, do modo como descritas na literatura tradicional, não podem estabelecer relação específica com as descrições de Jakobson por não corresponderem a descrições lingüísticas, como Luria assim fez. As afasias, para Jakobson, são *alterações de linguagem* (visão que não é compatível com a literatura tradicional das afasias) que afetam níveis lingüísticos do sistema, seja do contexto de cada nível da sistema lingüístico, seja do código do sistema. Assim, as afasias que Jakobson descreve como as que têm menos variação (“mais puras”) são as afasias Sensorial e Motora, mas não com a definição de afasia da visão tradicional. Trata-se da definição de tais afasias do ponto de vista luriano, que, embora mostrem a predominância maior de uma das duas relações, são, na verdade, *estados* de afasias que afetam mais predominantemente a combinação e a seleção, mas não são as únicas formas de alteração desses processos.

Assim, Jakobson propõe um refinamento lingüístico dos seis tipos de afasia definidos por Luria, a partir do aprofundamento de outras três dicotomias *subjacentes* à dicotomia fundamental seleção e combinação. Tais dicotomias são: *produção e compreensão; sucessividade e simultaneidade; limitação e desintegração*.

O processo de seleção implica compreender as diferenças (por semelhança ou diferença) entre os elementos do código. É apenas a partir do conhecimento que se tem das diferenças (que geram significados diferentes) que se pode selecionar. A ausência da compreensão da distinção entre os elementos do código implica a impossibilidade de seleção. Portanto, seleção e compreensão estão intimamente ligadas. Por outro lado, combinar significa produzir algo a partir da junção de alguns elementos, já selecionados do código, segundo o contexto. Portanto, combinação e produção são duas faces do mesmo processo. Se o contexto falta, a combinação, que é uma produção, não é possível. Isso não significa que uma alteração na seleção não cause problemas na produção. Como já dito, Jakobson argumenta que a seleção é um processo que interfere mais na produção do que a produção interfere na compreensão, de modo que é possível compreender sem conseguir produzir, mas não é possível produzir se não se compreende.

Tendo em vista que a percepção (compreensão) das diferenciações entre os elementos do código está afetada, a produção também é prejudicada, mas não por uma alteração na produção em si. Ou seja, a produção também fica afetada, mas como um efeito da falta de compreensão que impede o sujeito de selecionar. Assim, na divisão entre essas duas grandes categorias, compreensão (seleção) e produção (combinação), as afasias Sensorial, Semântica e Acústico-Amnésica pertencem à primeira, e as afasias Dinâmica, Motora Eferente (AME) e Motora Aferente (AMA), à segunda.

A seleção e a combinação podem trazer, ainda, dois outros tipos de relação subjacente, motivo de crítica de Jakobson (1939/67) à teoria de Saussure (1916/1969). Saussure definiu a seleção como simultânea e a combinação como sucessiva. Ao definir a combinação como sucessão de elementos, Saussure postula a linearidade da fala e o segundo princípio básico da linguagem de que “não é possível falar dois sons ao mesmo tempo”. Jakobson, em seus estudos na área da fonologia, mostra que é possível falar dois sons ao mesmo tempo, uma vez que, quando um fonema é realizado, produzem-se, ao mesmo tempo, todos os traços distintivos que o compõem. Assim, Jakobson afirma que o nível fonológico tem dois tipos de combinação: a combinação sucessiva (temporal, linear, seqüencial apontada por Saussure) e uma combinação simultânea de todos os traços que formam cada fonema.

Desse modo, todos os traços são combinados, produzidos, a um só tempo, configurando haver dois tipos de combinação. Da mesma forma, há dois tipos de seleção. Há a seleção simultânea, mas há a seleção sucessiva, caso do interlocutor que ouve o que é dito. Graças à linearidade da linguagem, é possível que seja compreendido o que está sendo dito (ou seja identificado um elemento, entre todos os outros do código) ao longo da produção (que é sucessiva) do interlocutor que fala.

Todas essas relações, além do que já foi apresentado anteriormente, demonstram que os processos de seleção e combinação de código e contexto são indissociáveis e, portanto, não existem sozinhos. Como dito, Jakobson se refere ao termo predominância de um sobre o outro a depender da atividade lingüística. Os tipos de relação de combinação simultânea e de seleção sucessiva mostram mais intensamente esse fato e suas alterações geram o que Jakobson chamou de *afasias de transição: Afasia Motora Aferente (AMA)*, por alteração da relação de combinação simultânea e a *Afasia Acustico-Amnésica*, por alteração da relação de seleção sucessiva.

As relações que apresentam predomínio ou da combinação (combinação sucessiva), ou da seleção (seleção simultânea) podem ser afetadas nos níveis inferiores da hierarquia lingüística – cuja liberdade é restrita, ou seja, seus elementos e regras são previstos pelo código e uma mudança ou não é possível (nível fonológico), ou dependente de diversas restrições (nível morfológico e lexical) –; ou em níveis mais altos, cuja liberdade é maior (enunciados, frases, na terminologia de Jakobson) ou quase total (discurso). Se a alteração ocorre nos níveis inferiores da combinação sucessiva, dá-se a chamada *Afasia Motora Eferente*; se afetados os níveis mais complexos, estabelece-se a *Afasia Dinâmica*. Relação semelhante acontece nos casos de alteração nos níveis baixos da hierarquia na relação de seleção simultânea. A alteração dos níveis mais complexos de seleção simultânea é o que caracteriza a

Afasia Semântica, e a alteração dos níveis mais baixos da seleção simultânea, a *Afasia Sensorial*.

Assim, no caso das Afasias Dinâmica e Semântica, as estruturas inferiores da hierarquia, bastante restritas em termos de liberdade, estão preservadas, mas estruturas complexas são mais difíceis, tanto para a compreensão, no caso da Afasia Semântica, quanto para a produção, Afasia Dinâmica. Esses tipos de afasia afetam os níveis altos do sistema, nos quais a liberdade relativa oferecida pelo sistema lingüístico é maior. É essa liberdade relativa maior que caracteriza os níveis altos que é afetada nessas duas afasias. Pacientes com esses tipos de afasia apresentam, portanto, uma limitação às *unidades de significação* (níveis) mais altos do código. Situação contrária ocorre na fala de pacientes que apresentam afasias que alteram os níveis baixos do código. Assim, fica estabelecida a terceira dicotomia: limitação/desintegração.

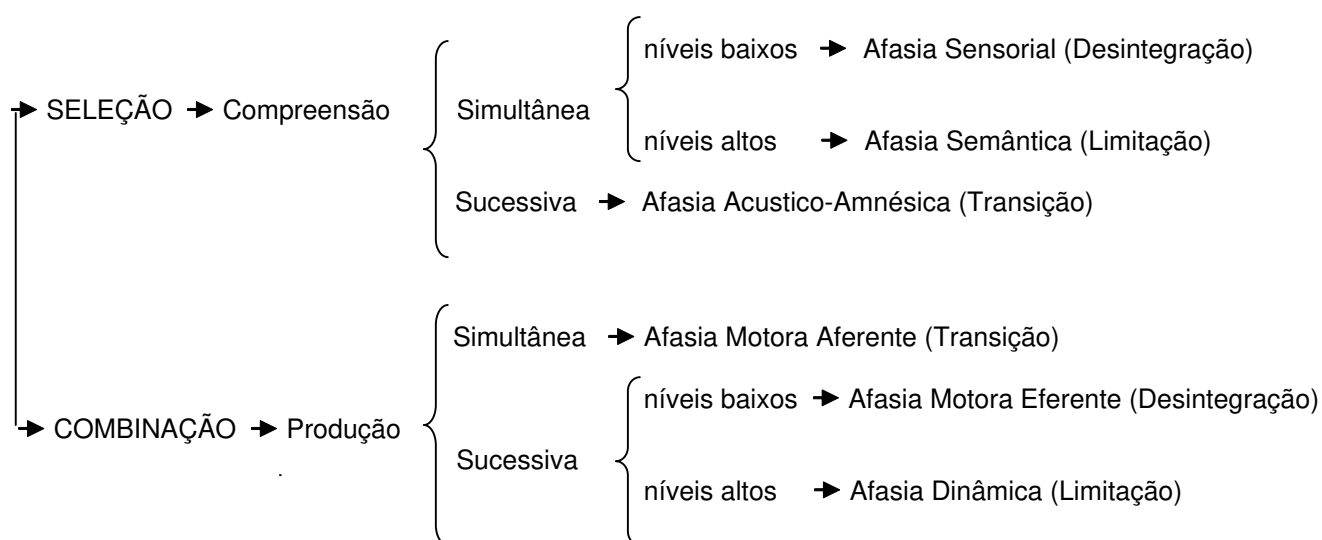


Figura 15. Relações subjacentes às noções de “seleção” e “combinação” e as afasias de Jakobson (1964).

A partir dessa visão, Jakobson descreve cada tipo de afasia, complementando as idéias de Lúria, como podemos ver no quadro a seguir:

AS AFASIAS	LURIA	JAKOBSON
Sensorial	Relacionada à lesão na parte superoposterior do lobo temporal esquerdo . Provoca alterações na percepção áudio-verbal . Altera o nível fonemático da teoria de Jakobson, prejudicando a percepção da função distintiva dos fonemas. Assim, as distinções de significados, geradas pelos fonemas, ficam comprometidas.	Afasia de desintegração dos níveis baixos (sistemas fonológico e morfológico) que afeta a decodificação na simultaneidade . “Afeta a identificação de constituintes em consideração a um conjunto superposto de possibilidades substitutivas”, (JAKOBSON, 1964:195). No caso de alteração do sistema fonológico, afeta o nível fonemático .
Semântica	Relacionada à lesão na área têmporo-parieto-occipital esquerda , zona de associação responsável pela unificação intermodal e formações simbólicas. Provoca alterações na síntese simultânea de significados que se relacionam , como em expressões relacionais do tipo “irmão do pai” e “pai do irmão”. Outras alterações possíveis são: dificuldade de codificação mais complexa, dificuldade de se orientar no espaço, dificuldade em operações lógico-matemáticas-gramaticais e discalculia.	Afasia de limitação que afeta a decodificação em simultaneidade . Tende a limitar relações próprias da linguagem verbal. Afasia que simplifica e endurece as relações sintáticas , limita as distinções de grupos de palavras e funções sintáticas. Assim, restringe uma palavra a uma função e uma função a uma palavra . Dificuldades com relações entre nomes (o irmão do pai), inversões sintáticas (o pai do irmão) e voz passiva. Pode ainda causar problemas com pronomes e anáforas cujos contextos estão fora da frase.
Acústico-Amnésica	Relacionada à lesão no lobo temporal esquerdo inferior , áreas secundárias responsáveis pelo reconhecimento da sequência áudio-verbal .	Afasia de transição que afeta a seleção de elementos em seqüência . “Afeta a identificação de constituintes se um constituinte dado é membro de um par coordenado de palavras ou sintagmas (a coordenação exclui toda forma de hierarquia interna no sintagma). É um transtorno de semelhança que afeta a única seqüência gramatical que se baseia na semelhança, a coordenação . Relações como a subordinação, que são de caráter mais sintagmático, podem estar mais preservadas do que as relações coordenadas, mais paradigmáticas em seqüência .
Motora Eferente (AME)	Relacionada à lesão nas partes inferiores da área pré-motora esquerda , ocasiona a desintegração da organização em série de melodias cinéticas envolvidas nos gestos articulatórios .	Afasia de desintegração que afeta a codificação de seqüências, a combinação sucessiva das seqüências temporais (passagem de um elemento para outro) em níveis baixos: sistemas fonológico e morfológico . Por isso dificuldades com a produção de segmentos, sílabas, palavras .
Dinâmica	Relacionada com lesões na região frontal , afeta a iniciativa verbal , o discurso narrativo . Prejudica a “transição do plano geral para a narração (‘esquema linear da frase’) que exige uma recodificação do plano de fala”.	Afasia de limitação que afeta a codificação de seqüências em nível alto, enunciados . Por isso, discursos e monólogos são atividades difíceis para sujeitos que apresentam esse tipo de afasia.
Motora Aferente (AMA)	Relacionada à lesão nas partes inferiores da parte pós-central do córtex , provoca alterações nos esquemas aferentes de produção dos gestos articulatórios. Trata-se de dificuldade de combinação de um movimento com outro para produzir os gestos articulatórios (apraxia).	Afasia de transição que afeta a combinação (codificação) de elementos simultâneos . “É um transtorno de contigüidade que afeta a única cadeia de constituintes co-presentes que existe na seqüência de sons da linguagem . A contigüidade bidimensional (seqüência e co-presença) dos traços distintivos desorienta o codificador na afasia aferente” (JAKOBSON, 1964: 197).

A Neurolingüística Discursiva (ND)

É essa visão de sistema hierarquicamente organizado e em funcionamento dos estudos neurológicos de Luria e Freud e dos estudos lingüísticos de Jakobson que contribuem para a constituição do corpo teórico da Neurolingüística Discursiva¹⁹ e ajudam a compreender a complexidade e a instabilidade do quadro que o sujeito apresenta, além de indicar caminhos produtivos para a prática clínica.

No entanto, no que se refere à língua e à linguagem, é preciso destacar que a análise de Jakobson se detém na observação, teorização e articulação com as afasias e os estudos neuropsicológicos do caráter sistêmico do *código lingüístico*. Porém, apenas o código, o sistema lingüístico e seus níveis não bastam nem para definir o que é língua e linguagem, nem para observar o funcionamento desses fenômenos (língua, linguagem e conseqüentemente a afasia) em sua complexidade, nem para que a significação seja garantida (POSSENTI, 1992).

Os estudos de Jakobson (1969) – iniciados por Benveniste (1966) – são fundamentais na história das idéias lingüísticas na medida em que sofisticaram os estudos da Lingüística no que diz respeito à reflexão sobre os níveis lingüísticos; e, conseqüentemente, contribuíram para os estudos da afasia, permitindo uma maior precisão quanto à identificação do nível lingüístico alterado em cada caso de afasia e a repercussão que essa alteração gera, como efeito, nos outros níveis hierarquicamente organizados (COUDRY, 1991, 1995, 1997; NOVAES-PINTO, 1999). No entanto, é preciso considerar a língua e a linguagem de maneira abrangente – como a noção norteadora de linguagem desenvolvida por Carlos Franchi (1977/92), inserida por Coudry como referência dos estudos discursivos das afasias que compõem a Neurolingüística Discursiva desde 1986²⁰.

A concepção de linguagem assumida foi aquela que segue a tradição de estudar a linguagem pública, o sujeito, a enunciação, os fatores que se conjugam na atribuição de sentido, as imagens que se formam entre os interlocutores, a dialogia que atua nos processos de significação.

¹⁹ Autores cujas reflexões foram introduzidas na ND por Coudry (2002; 2003; 2006 e 2007), proporcionando um refinamento na teoria já estabelecida pela autora em 1986 (COUDRY, 1986/88).

²⁰ É necessária atenção à questão das interpretações feitas sobre as teorias lingüísticas, uma vez que alguns equívocos já foram cometidos em relação aos estudos lingüísticos, como aponta Coudry (1997) ao dissertar sobre a leitura feita do texto de Saussure (1919) pela Neurolingüística Tradicional, área cujas reflexões e propostas são analisadas pela autora em sua tese de 1986. “O recorte sobre os fatos de *linguagem* feito para avaliar a linguagem patológica foi o mesmo que Saussure efetuou, motivado por razões metodológicas relativas à escolha do objeto da Lingüística. Por equívoco teórico, a Neurolingüística Tradicional, assumindo esse recorte, considerou que tudo o que fosse relativo à fala e a sua desordem, ou à lixeira da Lingüística (numa feliz expressão de Possenti, 1979), estaria fora do campo de estudos da Neurolingüística” (COUDRY, 1997: 9).

Concepção abrangente de linguagem baseada na hipótese da indeterminação da linguagem postulada por Franchi, cujos conceitos de atividade constitutiva e trabalho atribuem, sob parâmetros antropoculturais, ao sujeito (mesmo afásico) o exercício da linguagem (mesmo fragmentária) (COUDRY, 1997:10).

A linguagem humana é concebida por Franchi (1977/92) como um *trabalho* de natureza indeterminada, por um lado, e histórica, social e heterogênea, por outro. É por esse trabalho ocorrer nas diversas interações entre diferentes sujeitos que podemos falar da indeterminação presente na linguagem.

(...) a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. (...) É ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1977:12).

E ainda,

(...) antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (...). A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” (...) (FRANCHI 1977:19-22).

A linguagem é, assim, uma atividade de formação sócio-histórico-cultural que tem um caráter, por um lado histórico-social, constituído ao longo da história, e por outro indeterminado, pois se realiza e se “atualiza”²¹ (no sentido de produzir sentido e significação) na interação entre os interlocutores (FRANCHI, 1979/92).

²¹ No sentido de Benveniste (1974/89).

Da mesma maneira se constituem as línguas; pela atuação de múltiplos sistemas de referências, de diversas ordens (além do lingüístico) e interdependentes (FRANCHI, 1977/92; POSSENTI, 1992), de modo que a língua é “um sistema de sistemas” e “a **interpretação** produzida por ouvintes/leitores é resultado de um ‘**cálculo**’ que envolve fatores lingüísticos, pragmáticos, discursivos, culturais e ideológicos, todos **historicamente** constituídos” (POSSENTI, 1992, *grifos meus*). Assim, “a língua é (...) estreitamente relacionada a fatores históricos e culturais; é um lugar de trabalho de sujeitos históricos” (POSSENTI, 1992).

É na situação de interlocução que esses sistemas, leis pragmáticas e condições de produção do discurso se apresentam. Há, assim, um *trabalho* (FRANCHI, 1977/92) do sujeito que envolve elementos internos à língua, a partir de um sistema lingüístico – que também não é fechado e estável –, e elementos externos ao código lingüístico, ou seja, outros sistemas de referência, constituídos pelos sujeitos a partir de suas práticas sociais, discursivas, de suas experiências. Os sujeitos elaboram esses múltiplos sistemas de referência (FRANCHI, 1977/92) que, numa complexa via de mão dupla, interferem um no outro. O código da língua só adquire sentido na relação com esses diversos sistemas de referência sócio, históricos e culturalmente constituídos em práticas discursivas.

Assim, pode-se dizer, de acordo com o que foi visto sobre funcionamento da linguagem e do cérebro, que cérebro e linguagem são compatíveis em suas complexidades. Ambos são de natureza, ao mesmo tempo, sócio-histórico-cultural e “indeterminados”, uma vez que, funcionalmente, nada está nem dado previamente nem pronto. Ambos se constituem na ontogênese, são “plásticos”, dinâmicos, sistêmicos e mantêm uma relação intensa com o meio no processo de seu desenvolvimento, natureza que não muda na afasia. Se a linguagem é *trabalho* para todos, para o afásico não é diferente.

Com base nessa concepção abrangente de linguagem, é em meio a *práticas com a linguagem* e em meio à interação que o sujeito afásico expõe suas dificuldades e mostra (ou busca) as alternativas para sua superação em situações que possibilitam o exercício “com, na e sobre a linguagem”, onde o sujeito age e reflete sobre sua própria linguagem, sobre si e sobre o mundo e sobre as relações estabelecidas (COUDRY, 1986/88). É por meio da interlocução, de práticas discursivas, que a ação do sujeito *com e sobre* a linguagem (op. cit.) ocorre e, conseqüentemente, a reestruturação das associações interrompidas pela afasia é possível. É o ambiente discursivo que possibilita o exercício da linguagem de forma *ativa*.

Dessa forma, na Neurolingüística desenvolvida no IEL/UNICAMP pela Profa. Maria Irma Hadler Coudry, são utilizadas, como *Versões Protocolares* (VPs) na

avaliação e acompanhamento dos sujeitos afásicos, *práticas com a linguagem* que privilegiam a língua em funcionamento, seu uso efetivo em práticas sociais, considerando, assim, o caráter, ao mesmo tempo, indeterminado e sócio-histórico da linguagem. Compõe as práticas discursivas introduzidas por Coudry (1986/88;2002 e 2003) para avaliação e acompanhamento dos sujeitos afásicos um trabalho (neuro)lingüístico com jornais, agendas, charges, jogos que envolvam relações intersemióticas, escrita de diversos tipos de textos (cartão de aniversário, e-mails, palavras-cruzadas, currículo, lista de compras, bilhetes), leitura de diversos tipos de textos (verbais e não-verbais), atividades que se dão em seus lugares de exercício efetivo (como será visto nos dados de RS, em uma atividade realizada em uma cantina), dramatização de cenas da vida, música.

No caso de RS, privilegiam-se, pela vivência dele, além de outras atividades, a leitura de jornal e sua volta aos estudos. No caso do jornal, por ser uma prática discursiva que mantém uma relação ativa com a linguagem, com a vida, com o mundo; por valorizar o que RS consegue fazer, ao lhe disponibilizar os recursos mais preservados, que funcionam como suporte para as alternativas de que se vale, ajudando-o no que lhe é mais laborioso; e por seu vínculo com o presente, que ajuda seu cérebro a se manter vigil. No caso dos estudos, a natureza de suas dificuldades não o impede de freqüentar o cursinho pré-vestibular e acompanhar as aulas, uma vez que ele compreende o que lhe é dito. O cursinho, assim, se apresenta como um lugar de exercício com e sobre a linguagem em meio à vida, além da importância social e psicoafetiva que tem para RS, como será visto.

Desse modo, o trabalho da ND volta seu olhar para o *funcionamento da linguagem* dos sujeitos afásicos.

É outra a abordagem que se tem dos dados patológicos, quando se tem outra visão de linguagem: linguagem como atividade significativa (indeterminada, no sentido de Franchi, 1977), aos níveis mental, intersubjetivo e social (...) há exposição em câmara lenta do processamento patológico quando a linguagem se apresenta em funcionamento. Aí se vêem o nível lingüístico alterado e a repercussão dessa alteração nos demais níveis (COUDRY, 1996:186, 187).

Compatível com esses pressupostos básicos é a metodologia adotada, de caráter longitudinal: o *dado-achado*, conceito formulado por Coudry (1996), no qual o dado é construído no exercício ativo da linguagem, sob a perspectiva de seu

funcionamento, na interação. A partir dessa interação, das situações discursivas, o investigador:

aproveitando cada momento das situações discursivas, provoca atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas (ações lingüísticas, no sentido de Geraldi, 1990), para direcionar a reconstrução, não só em função do déficit, mas da articulação entre os níveis lingüísticos. Isto propicia o conhecimento efetivo do déficit e de suas relações com outros processos cognitivos, que não transcorrem sem a participação direta ou indireta da linguagem (Vygotsky, 1934). É essa metodologia heurística, orientada sempre por princípios teóricos – acionados em diferentes circunstâncias de avaliação –, que cria uma intimidade do investigador, que não é desprovida de um olhar (no sentido de Foucault), com os dados que são achados para as teorias em questão (da linguagem e da afasia). É por essa intimidade que se consegue desvendar alguns dos segredos da linguagem do paciente (op. cit.:185).

O que está em questão na busca dos dados-achados, portanto, são processos de significação, e não comportamentos verbais, como diz a autora. Assim, o movimento de construção e de busca pelos dados-achados faz-se pela articulação *dado-teoria-dado*, de modo que se observa a linguagem do sujeito em funcionamento (com o olhar atento a partir dos referenciais teóricos sobre a linguagem e a afasia), volta-se às teorias sobre esses fenômenos e atua-se discursivamente segundo esse funcionamento alterado, o que difere, como aponta a autora, do dado-evidência e do dado-exemplo.

No primeiro caso, trata-se de dados “construídos pelos testes e resulta em manobras metodológicas, quais sejam, tabelas estatísticas, escalas diagnósticas, grupos-controle, produzidas para redundar em uma taxonomia das afasias” (op.cit.:180). Esse tipo de dado está intimamente relacionado, sobretudo, com a metodologia psicométrica, que é um “conjunto de técnicas de natureza estatística”, baseada em testes construídos para avaliar as alterações dos “comportamentos psicológicos”, como a linguagem. Se a linguagem é indeterminada e histórica, se é na interlocução, através das práticas, que a significação se constitui, a precisão e a transparência da linguagem que o dado-evidência aponta são, de certo modo, ilusórias (op.cit.:186). No segundo caso, o dado-exemplo, é construído para “ilustrar (dar brilho) as hipóteses teóricas já construídas (...) funciona como um teste de teorias”, de modo que o objeto da investigação é a teoria, e não os dados. “As hipóteses geram mais dados do que os dados geram hipóteses” (DASCAL apud COUDRY, 1996:182).

O dado-achado, assim como formulado pela autora, é “produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos” (op. cit.:183). Entende-se como objeto de investigação o *funcionamento* da linguagem afetado pela afasia. Assim, o dado-achado tem como foco a relação constitutiva entre sujeito e linguagem e é compatível com o dado-singular, no sentido epistemológico proposto por Carlo Ginzburg (1986²²).

Ginzburg se propõe a discutir exatamente esse paradigma, que chama de “indiciário”, assumindo como pressuposto que, *dado que a realidade é opaca*, deve-se contar com dados privilegiados – *sinais, indícios* – para decifrá-la, para descobrir regularidades que subjazem aos fenômenos superficiais (ABAURRE e COUDRY, a sair).

Assim, trata-se de dados que são “indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997:14), estatuto conferido, como definido por Ginzburg (apud ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997 e ABAURRE e COUDRY, a sair), pelo cumprimento de dois princípios metodológicos. O primeiro é referente à atenção aos critérios de identificação dos dados selecionados como representativo de “uma singularidade que revela”²³. Ou seja, dados que adquirem esse estatuto porque revelam algo sobre o fenômeno que se investiga. O segundo, à atenção ao rigor metodológico, não entendido como paradigma de investigação de base quantitativa, mas sim qualitativa.

Exemplo de dado-achado singular é o da *bicicleta*, de RS, indicado na apresentação. Trata-se de um dado que mostra indícios sobre a relação de RS com a linguagem e o que ocorre em seu estado afásico, como veremos a seguir.

²² Particularmente o ensaio *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*, conforme apontam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Abaurre e Coudry (a sair).

²³ Reflexão elaborada pela Profa. Maria Bernadete Marques Abaurre no Exame de Qualificação desta Dissertação.

CAPÍTULO II

*“Eu não sentia nada. Só uma
transformação pensável. Muita coisa
importante falta nome.”
Guimarães Rosa*

AS AFASIAS DE RS

O Sujeito

RS, brasileiro, do sexo masculino, solteiro, destro, natural de Campinas, tinha, na época do acidente que provocou suas afasias, 21 anos. RS foi encaminhado ao Laboratório de Neurolingüística (LABONE/CCA/IEL), em 5/4/2004 (cerca de dois anos depois de sofrer o TCE, em 17/3/2002), para avaliação neurolingüística e acompanhamento individual. Em 24/5/2004 passou a freqüentar o Centro de Convivência de Afásicos (CCA – grupo II). O exame tomográfico de RS revela lesão nos lobos frontal, parietal, occipital e temporal esquerdos, dilatação ventricular e discreto desvio da linha média para a esquerda (indício de perda de massa encefálica no hemisfério esquerdo, causada, em parte, pelo procedimento da craniotomia).

A Avaliação Neurolingüística

No que diz respeito às atividades com a linguagem, RS falava e escrevia muito pouco e praticamente não lia. A atividade verbal envolvendo fala, escrita e leitura, estava restrita a palavras “bem estabelecidas”, ou seja, palavras nas quais as associações dos elementos que as compõem estão fortemente estabelecidas pelo *uso* (FREUD, 1891/1973), embora não houvesse necessariamente uma correspondência entre o que era bem estabelecido na escrita, na leitura e na fala. Nem sempre o que é “bem estabelecido” para RS na fala assim o é na escrita/leitura. Em geral, são

compatíveis palavras como seu nome e o de seus familiares e as mais comuns a ele como “casa” e “futebol”.

Na fala de RS ainda se mantinham determinadas expressões como *Sim, Não, Ma ou meno* – [má.o.mé.nw] – (Mais ou menos), *Isso! Isso mesmo!, Gente!, Meu Deus!*, “restos de linguagem” (FREUD, 1891/1973), de que se servia para se inserir nas interações de que participava, para *mostrar/dizer* sua interpretação sobre o que diz seu interlocutor e para produzir o que quer *dizer*, bem como para expressar seu incômodo diante de dificuldades que se apresentam a todo instante e com toda instabilidade, própria da linguagem, do sujeito e, conseqüentemente, da afasia. RS apresentava grande dificuldade também com o nome das letras e com a soletração. A escrita de RS estava restrita à soletração do interlocutor a partir do uso de palavras bem estabelecidas do tipo “C de casa”. RS fazia somas simples e com transporte, embora, nesse último caso, de forma mais lenta, mas não conseguia efetuar multiplicações e divisões, queixava-se de não se lembrar mais da tabuada.

No que diz respeito às seqüelas neurológicas, RS apresenta uma hemiparesia do lado direito do seu corpo (ambos os membros) e um quadro severo de diplopia²⁴: visão dupla com alteração de foco, conseqüente de lesão em nervos cranianos que ligam as regiões periféricas da visão ao córtex, o que torna mais complexa a relação que RS passa a estabelecer com a leitura e a escrita (além da alteração simbólica da escrita). RS relata que a leitura é pior quando tenta ler com os dois olhos e que melhora quando lê apenas com o olho direito, fechando o olho esquerdo, ou seja, quando lê com o olho do hemisfério não afetado pela lesão. Ainda assim compreendia o que lhe era dito, mantinha-se informado sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo, usava com desembaraço seu celular e andava sozinho pela cidade (COUDRY, FREIRE e GOMES, 2006 e a sair).

O acidente de RS (com todas as suas decorrências) trouxe sérias conseqüências para a sua vida e a de sua família. Embora discreto e reservado, RS mantinha uma vida social intensa, estudava, iniciava sua vida profissional e tinha uma relação de prazer sobretudo com a leitura – sempre gostara muito de ler histórias em quadrinhos (“HQs” e “Mangás”). Ressente-se muito das perdas que a lesão lhe impôs: sente falta dos amigos, de freqüentar as aulas do cursinho pré-vestibular, de passear,

²⁴ A diplopia é descrita na literatura médica como uma conseqüência da lesão em dois dos seis pares de nervos cranianos: nervo oculomotor (par craniano III) e/ou nervo abducente (par VI). Cada um desses tipos de nervos funciona em par, no qual há um nervo de cada tipo em cada hemisfério cerebral. Assim, quando há lesão em um hemisfério, apenas um dos nervos que formam o par é afetado, situação em que “o movimento dos dois olhos deixa de ser conjugado. É por isso que o indivíduo vê duas imagens no objeto, fenômeno denominado diplopia” (MACHADO, 2003, p. 210).

de praticar esportes, de namorar, de ler, de se locomover com desenvoltura, de escrever com a mão direita (COUDRY, FREIRE e GOMES, 2006²⁵). Por toda essas limitações, impostas pela lesão, para a realização das atividades que exercia, RS passava grande parte de seu tempo assistindo à televisão e à fitas de vídeo.

Apesar das múltiplas dificuldades que o impedem de realizar a contento uma série de atividades que envolvem a linguagem, RS se aplica a elas, sejam aquelas propostas nas sessões de acompanhamento, sejam as realizadas em casa por iniciativa própria (como a digitação que fez de um de seus livros prediletos desde antes do acidente – *O Analista de Bagé* –, ainda que não compreendesse mais o que escrevia), o que o mantém *sujeito da linguagem* (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006).

É de se notar, ainda, que as poucas expressões a que se sua fala ficou restrita (“restos de linguagem”) são dotadas de curvas entonacionais, que contribuem para o estabelecimento do sentido em questão e marcam a subjetividade pela função emotiva que carregam, uma vez que se trata de expressões quase sempre em tom exclamativo, quando não são interjeições diretas, mostrando que há sempre um sujeito presente que participa da construção do sentido, apesar dos poucos recursos de que dispõe.

A chamada função emotiva ou ‘expressiva’, centrada no remetente, visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção [...]. A função emotiva, evidenciada pelas interjeições, colore, em certa medida, todas as nossas manifestações verbais (JAKOBSON, 1969:124).

No entanto, o processo terapêutico pelo qual passa não se realiza no tempo exigido por um jovem e sofre intensas instabilidades, o que repercute de forma negativa no sujeito RS (psiquicamente), produzindo sofrimento e frustração bem no início da vida adulta²⁶. RS relata sua dificuldade afirmando que ora sabe o que quer dizer, lembra o que é mais adequado dizer e como, ora não sabe (não lembra, não sabe o que é adequado dizer, nem sua forma), ora ainda não sabe qual escolher

²⁵ Publicação na revista eletrônica *Estudos Lingüísticos XXXV*, em 2006, procedente da apresentação do trabalho “Sem falar, escrever e ler e ainda sujeito da linguagem, em co-autoria com Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire, no Simpósio “Cérebro e linguagem: teorização e práticas”, por ocasião do 53º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos (GEL), realizado em julho de 2005 na Universidade de São Carlos (UFSCAR), no interior do Estado.

²⁶ RS também está em acompanhamento psicanalítico permanente, oferecido pelo LABONE/CCA, além do acompanhamento de linguagem.

(“lembra” tudo de uma vez); quando sabe o que dizer, ou não “sai”, ou “sai” outra coisa (momento em que ocorrem parafasias literais e semânticas).

Se tomado o quadro apresentado no Capítulo I²⁷, RS apresenta alterações compatíveis com quatro dos seis tipos de afasias descritos por Luria (e posteriormente analisados lingüisticamente por Jakobson): Afasia Dinâmica, Semântica, Motora Aferente e Motora Eferente. Do ponto de vista freudiano apresenta as afasias Verbal e Assimbólica. Assim, duas questões surgem diante do quadro de RS: se toda atividade humana depende da ação de todo o cérebro, do funcionamento cerebral integrado, de modo que cada região contribui para a realização da atividade oferecendo sua função particular (LURIA, 1973/81), o que pensar de um caso em que há uma lesão extensa e profunda como a de RS?; e, se uma lesão em uma dessas regiões pode provocar um tipo de afasia que, mesmo sendo única, pode afetar diversos sistemas funcionais complexos, como compreender e intervir em um caso cuja lesão difusa provocou quatro tipos de afasia? Enfim, como se dá o funcionamento da linguagem de RS? Qual sua relação com a linguagem?

Se todas as regiões cerebrais funcionam integradamente, as afasia de RS também. Trata-se de um conjunto de estados afásicos que afetam diversas relações da linguagem, atuam ao mesmo tempo em toda atividade que RS quer realizar e se interinfluenciam, dado o caráter sistêmico complexo da organização do cérebro e das atividades lingüísticas (Luria, 1973/81). Há, portanto, no caso de RS, uma sobreposição de eventos afásicos de diferentes naturezas – e todos interligados.

Exemplo disso é o que ocorre no Dado 1, exposto na Apresentação. Esse dado de RS, assim como alguns outros que serão apresentados ao longo deste trabalho, revela questões importantes, tanto sobre o fenômeno complexo da afasia quanto sobre a relação do sujeito RS com a linguagem em meio a quatro afasias que se sobrepõem a todo momento. Como o Dado 1 mostra, RS apresenta grande dificuldade na escrita e outras dificuldades de várias ordens que indiciam as afasias atuando a um só tempo, em meio a instabilidades e avanços. É essa confluência de fatores que veremos na análise do dado que segue e é exatamente por isso que esse será o dado de análise privilegiado neste trabalho²⁸.

²⁷ Cf. pág. 48.

²⁸ O Dado 1 será dividido em quatro partes para sua análise e, por uma questão de maior “conforto” ao leitor, o núcleo do dado a ser analisado em cada momento será repetido.

O Dado

1. *Bicicleta* → *Bicedo*

Itm pergunta a RS, então, o que gostaria de contar sobre sua vida e ele diz que não sabe. A investigadora lhe propõe começar pela sua infância: como foi a infância, o que gostava de fazer, o que ele gostaria de contar sobre esse período. Ainda assim, é difícil para ele elaborar o que quer dizer. Pára, pensa, mas continua afirmando que não sabe o que dizer. A investigadora relembra que em sessões anteriores ele já havia contado que gostava de andar de bicicleta e lhe propõe escrever essa palavra, ao que ele responde que não consegue.

O início do dado já é revelador de uma das dificuldades de RS em decorrência de uma de suas afasias, resultante da lesão frontal, a *afasia dinâmica*, que afeta a fala espontânea. Para realizar uma tarefa, contar algo, responder a uma pergunta, escrever, entre muitas outras atividades, é preciso um planejamento do que vai ser feito, dito, escrito. É esse planejamento para a ação das atividades lingüísticas (verbais e não-verbais) que é afetado na afasia dinâmica, como visto no Capítulo I. RS pensa sobre o que quer dizer, mas não consegue saber o que dizer. Pára, pensa, hesita, mas “não vem nada”. A investigadora, no Dado 1, tenta reduzir as possibilidades do que pode ser dito por RS a partir de perguntas mais específicas que, supostamente, o ajudariam, uma vez que tais perguntas restringem o campo associativo para favorecer a seleção, diminuindo as inúmeras possibilidades de temas para pensar. No entanto, ainda assim, RS não consegue. A afasia dinâmica desorganiza o planejamento do querer-dizer²⁹ de RS, alterando o discurso, como aponta Jakobson (1964). A fala espontânea fica comprometida, nesse nível, por uma dificuldade na transição do plano interno, conciso, para a contigüidade da fala externa, como aponta Luria (1973/81), bem registrada por usos de conectivos como “porque”, “é”, em tom pensativo (que aparecerão em diversos dados ao longo do trabalho), como uma busca do que dizer, mas sem que consiga, como no dado abaixo.

Dado 2 – “*Feliz Aniversário*”

²⁹ Aqui nos referimos ao sentido bakhtiniano introduzido nos estudos discursivamente orientados por Novaes-Pinto (1999); Freire (1999) e Freire (2005).

Nessa sessão (19/10/2005) comentamos que naquele dia era o aniversário de Imc³⁰. Pensamos, então, em fazer um cartão de aniversário. RS pergunta o que escrever. Refletimos sobre o que se escreve em um cartão de aniversário. Ainda assim, RS não diz nada, o que leva Itm a fazer uma pergunta mais direcionada, que o ajuda.

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	O que queremos desejar a uma pessoa que está fazendo aniversário?		
2	RS	Parabéns / felicidades /		
3	Itm	Então / é isso. Vamos lá. Começamos com o nome, né?		
4	RS	Isso.		

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

É preciso considerar ainda que, além da alteração do plano da fala, provocada pela lesão frontal e que o impede muitas vezes de saber o que dizer e como dizer, há uma lentificação neuropsíquica também gerada em parte pela lesão na região frontal e em parte pela região na região subcortical, ambas estruturas reponsáveis pela manutenção do tônus cortical.

No entanto, se parte do Dado 1 indica a dificuldade de RS causada pela afasia dinâmica (resultado da lesão na região frontal), por outro lado indica uma melhora no monitoramento da região frontal ao mostrar a atenção que RS tem sobre si quando diz que não vai conseguir escrever. A região frontal de RS se torna mais ativa por esse monitoramento, o qual, em grande medida, é resultado de dois fatores. RS sempre fora muito curioso quanto ao seu quadro. Sempre quis entender tudo o que lhe acontecia. A investigadora, por sua vez, explicava-lhe o que queria saber e sempre chamava sua atenção para o que acontecia em determinada atividade; sobre o porquê de fazer cada atividade; o que o ajudava, o que pouco ajudava, e por quê. Criou-se, assim, uma atividade de constante *reflexão-ação-reflexão* (COUDRY e FREIRE, 2005) sobre tudo o que era feito e o que estava acontecendo com ele. Como diz Freire (2005):

³⁰ Imc é orientadora desta dissertação e acompanhou RS de abril de 2004 a novembro de 2004, junto com Iff. De janeiro de 2005 a agosto de 2005, RS foi acompanhado por Iff e por mim, Itm. A partir de agosto de 2005, passei a atender RS sozinho.

As situações dialógicas que se dão ao longo do trabalho clínico permitem entrever o papel organizador e regulador da linguagem no processo de (re)construção do que foi alterado pela patologia. Mas isso não ocorre por si só. Investigador e sujeito comentam o que fazem com a linguagem. Há um contínuo trabalho reflexivo de ambas as partes no sentido de compreender por que se faz uma ou outra atividade com a linguagem; porque se diz como se diz; porque se escreve do modo que se escreve; porque se lembra do modo que se lembra [...] O sujeito passa a monitorar sua enunciação: um trabalho de revisão do que foi dito e de reformulação do que pode ser dito. O sujeito mantém, então, uma “atitude responsiva”, isto é, toma uma ‘posição ativa a propósito do que é dito e compreendido’ [BAKHTIN, 1929/99, p. 99] e do modo como o faz. (FREIRE, 2005:166).

A outra razão é a sua volta aos estudos em agosto de 2005. Voltar às aulas implica para RS, entre outras coisas, manter-se atento para realizar as atividades lingüístico-cognitivas necessárias (e sociais) que essa prática exige. Além de manter mais atenção sobre si de modo a cuidar de sua auto-imagem, o que para ele, que sempre fora vaidoso, tem uma repercussão psíquica importante.

É possível que a melhora do monitoramento frontal ajude a driblar a afasia dinâmica, resultante da lesão nessa mesma região, o que não ocorre no Dado 1 (apontando para o caráter instável da afasia), mas ocorre em muitas outras situações, como no Dado 3, a seguir, da mesma época do Dado 1. Destaco no Dado 3 as falas de RS em que ele consegue organizar o seu querer-dizer e, de fato, falar.

Dado 3 – *O jornal*

No.	Sigla do locutor	Transcrição ³¹	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	E aí RS? / tudo bem com você?		
2	RS	Tudo. Maravilha.		
3	Itm	E como está em casa? / todo mundo bem?		
4	RS	Tudo certo.		
5	Itm	Alguma novidade? / que você tem feito?		
6	RS	Aula.		

³¹ Serão destacadas em negrito as passagens relevantes para análise em cada dado.

7	Itm	Tem ido para a aula.		
8	RS	É / esqueci o nome dela		
9	Itm	Da AC?		
10	RS	Isso.		
11	Itm	E como é que está lá? / você está gostando?		
12	RS	Tudo ok / legal lá / que mais /	Tom:interrogativo	
13	Itm	E você está indo uma ou duas vezes por semana?		
14	RS	Dois. Segunda e / quinta-feira		
15	Itm	E tem lido o jornal?		
16	RS	I:: fia /	Tom: humorístico	
17	Itm	“I” de não?		
18	RS	É.		
19	Itm	Por que não? / está difícil?		
20	RS	Não. Não é isso.		
21	RS	É / Não gosto de ler jornal, entendeu? / não gosto.	Tom:exclamativo	
22	Itm	Não gosta?	Tom: surpresa	
23	RS	Não / faz tempo isso.		
24	Itm	Mas você sempre falou que gostava de ler algumas coisas como a parte de esporte.		
25	RS	Isso sim / tudo não.		
26	Itm	Entendi / não gosta de ler algumas partes de jornal / mas o que você gosta você lê?		
27	RS	Sim / Esporte sim.		

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

Se esse monitoramento de RS sobre si age positivamente nas atividades lingüístico-cognitivas, inclusive ajudando a diminuir a influência da afasia dinâmica, por outro lado tem um efeito psíquico negativo: constantemente RS acha que não vai conseguir fazer o que lhe é proposto, sobretudo quando a atividade é a escrita, por ser mais sofisticada em termos neuropsicológico, neurofisiológico e neurolingüístico, como veremos mais adiante, e pelo “imaginário da leitura e da escrita”, de que fala Corrêa (2004), da escrita padronizada de constante codificação e decodificação, o que lhe impõe uma certa resistência para produzir algo fora do padrão, o que traz implicações afetivas e sociais (FREIRE, 2005).

2. “B” de quê?

“Itm oferece-lhe, então, a primeira letra da palavra, dizendo seu nome [be]. Ele escreve a letra que corresponde ao nome e diz que se lembrou da palavra e quer escrever sozinho. Escreve ‘bicedo’ e diz que acabou.”

Como RS diz que não consegue escrever no Dado 1, Itm oferece o nome da primeira letra da palavra, um *prompting*. Ou seja, oferecer ao sujeito partes constituintes do que ele quer dizer: um fonema, uma sílaba, uma palavra, ou uma letra, no caso da escrita. Dada a teoria freudiana de que o aparelho de linguagem é equipado para associações (que se desintegram na afasia), os *promptings* têm como propósito desencadear o conjunto de associações que compõem o segmento-alvo. Desse modo, o *prompting* ao mesmo tempo amplia e restringe as associações possíveis com o enunciado-alvo, mas não impede que outras ocorram. Da mesma maneira que os *promptings* podem desencadear associações que estão fragmentadas em RS, podem também dar margem para outras que deveriam ser inibidas. É isso que parece ocorrer quando RS escreve a letra “b”, sob a soletração da investigadora. RS diz que se lembra da escrita da palavra a partir da escrita da letra, como se essa tivesse funcionado como um *prompting* “visual”.

No entanto, quando o aparelho não está em estado ótimo de tônus cortical, seja por lesão neurológica, seja por situações de cansaço, sono, fome, ou ainda as que envolvem conteúdos psíquicos em pessoas que não apresentam alteração neurológica, como apontam Freud e Luria, há um rebaixamento da neurodinâmica (“leis de intensidade”, no sentido de Luria, 1973/81) necessária para que as associações, constituídas no aparelho, se manifestem a contento. Ou seja, dado que o aparelho de linguagem é associativo, sob as condições descritas anteriormente, se torna mais difícil “inibir”, no sentido de Luria (1973/81), as associações que co-ocorrem (relação paradigmática *in absentia*, formulada por Saussure, 1916/69) para que seja selecionada apenas uma, mais adequada para a situação em que se está, e que todas as outras sejam inibidas.

É nesse momento que as *parafasias*, ou seja, dizer algo que mantém certa relação com o que se queria dizer, como uma palavra por outra do mesmo campo semântico (parafasias semânticas) ou ainda um fonema por outro (parafasias literais) podem ocorrer. Por isso Freud define a parafasia como uma alteração *puramente funcional* de um aparelho equipado para associações.

Dada a complexidade do quadro de RS, considerando a extensão e a profundidade da lesão, as leis neurodinâmicas estão alteradas e, com isso, as atividades com a linguagem lhe são naturalmente mais lentas e mais sujeitas ao

fenômeno da parafasia, como mostra o dado a seguir, recortado da sessão do dia 8/11/2004³².

Dado 4 – *Sol e Chuva*

Nesse dia as investigadoras propõem a RS realizar a sessão na lanchonete do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, próximo ao CCA³³. Em determinado momento da sessão as investigadoras pedem a RS que nomeie alguns objetos que compõem a cena em que estão. Trata-se, portanto, de objetos que fazem sentido porque associados pela situação discursiva.

RECORTE				
No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	Que é isso?		Aponta para uma mesa.
2	RS	Cadeira / mesa	Tom: exclamativo	
3	Imc	E isso?		Aponta para uma caneta.
4	RS	Lápis / caneta.	Tom: exclamativo	
5	Imc	E isso?		Aponta para seu colar.
6	RS	Pulseira / anel / brinco /	Tom: pensativo	
7	RS	Colar	Tom: exclamativo	
8	Imc	E isso?		Apontando para um caderno.
9	RS	Caneta / caderno		
10	Imc	E aquilo lá?		Aponta para uma moto estacionada.
11	RS	Bicicleta / carro /	Tom: pensativo	
12	RS	Moto	Tom: exclamativo	
13	Imc	E isso aqui?		Aponta para o guarda-sol.
14	RS	/		
15	Imc	Para que isso serve? / para proteger de quê?		
16	RS	Sol / chuva // guarda-sol / guarda-chuva.		

³² Essa sessão será apresentada ao longo desta dissertação, recortada de acordo com os temas em discussão a cada momento específico.

³³ Atividades como esta, que envolve a atuação do sujeito em uma prática discursiva, são utilizadas como VPs na ND, mostrando-se muito produtivas para o exercício da linguagem dos pacientes com afasia, englobando diversas esferas, como será analisado mais adiante.

17	Imc	E isso?		Mostrando o relógio de parede na lanchonete.
18	RS	/		
19	Imc	Marca a hora.		
20	RS	Horas / ponteiro	Tom: pensativo	
21	Imc	Re...	Tom: interrogativo	
22	RS	[lógio	Tom: exclamativo	
23	Imc	Que é isso?		Mostrando seus óculos
24	RS	// ósculo.	Tom: afirmativo	

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

Imc aponta vários objetos que estão à mostra nos arredores da cantina e pede que RS os nomeie. Para a maior parte deles, RS seleciona uma outra palavra que pertence a um mesmo campo semântico, as parafasias verbais (ou semânticas). Diz “mesa” para “cadeira”, “caneta” para “lápis”, “colar” para “pulseira”, “anel” para “brinco”, “caderno” para “caneta”, “chapéu” para “boné”, “moto” e “bicicleta” para “carro”.

Como RS não apresenta problemas de percepção (da relação entre o objeto em si e a representação-de-objeto³⁴), pela *representação-de-objeto*, às vezes, ele consegue associar uma série de outras *representações-de-objeto* semanticamente organizada que se associa, por sua vez – pela imagem sonora – a outras *representações-de-palavra* do mesmo conjunto de representação-de-objeto. Vale a pena acompanhar o processo de nomeação da palavra composta “guarda-sol”. Como não responde de imediato, Imc pergunta sobre a função do objeto e ele responde: “sol, chuva” e, em seguida, “guarda-sol, guarda-chuva”, deixando ver o movimento epilingüístico de um substantivo simples para um composto, que requer uma associação metonímica (alterada, mas mais acessível a RS, em oposição à metafórica) entre dois elementos (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006 e a sair).

Em certo momento, sobretudo a partir da linha 6, RS parece ter percebido que, mesmo ocorrendo a parafasia, as imagens sonoras daquelas palavras o ajudam, uma vez que percebe que está próximo, ou seja, dentro do campo semântico, dada a preservação da *imagem sonora*. Assim, percorre o campo semântico em voz alta, como se se aproveitasse das parafasias, para chegar à palavra (representação-de-palavra) que corresponde ao objeto (representação-de-objeto) que quer nomear.

³⁴ Fato que indica a ausência da terceira afasia descrita por Freud (1891/1973), a afasia agnósica, apontando para a preservação da gnosia de RS.

Se pensarmos nessa reflexão em relação ao Dado 1, é possível que a letra que RS escreve, a letra “b” após a soletração de ltm, tenha funcionado como um *prompting* visual, que desencadeou uma associação com outra palavra que pertence ao mesmo campo semântico de “bicicleta” e começa com a mesma letra. Desse modo, é possível pensar que a palavra escrita por RS no Dado 1, “bicedo”, possa ser uma parafasia com a palavra “brinquedo”, guardadas as questões de sílaba e de substituição de uma letra por outra, como no caso das que representam os sons [k] e [s], que serão vistas mais adiante.

A diferença do Dado 1 para o Dado 4 é que, nesse último, RS percebe as parafasias e tenta corrigi-las, inclusive se valendo delas em alguns momentos para percorrer o campo semântico e encontrar a palavra-alvo. No Dado 1, RS não percebe a substituição que fez a partir da escrita da letra. Uma explicação possível para esse fato é que a *imagem sonora* está preservada, o que possibilita a ele flagrar (Bloco III, zona frontal) a alteração que faz assim que fala, no caso do Dado 4. No caso do Dado 1, trata-se da *imagem da leitura*, não preservada em RS. A *imagem da leitura* da letra “b” desencadeia uma associação com outra *imagem da escrita* de outra palavra do mesmo campo semântico, que começa com a mesma letra, mas não corresponde com a sua *imagem da leitura*, *imagem sonora* e *imagem de movimento*, todas desassociadas entre si.

Quando RS escreve “bicedo”, não consegue ler nem associar com alguma imagem sonora, o que mostra a dissociação entre todas essas imagens. Para ele, foi escrita a palavra “bicicleta”, mas não percebeu a substituição que fez, revelada na escrita. RS só percebe que não escreveu a palavra quando ltm a lê. É pela imagem sonora da investigadora que ele percebe que não escreveu a palavra, mas também não sabe o que escreveu.

Como já dito, Freud, baseado em Jackson, postula as aquisições posteriores ao desenvolvimento da língua materna (a fala), como a leitura, a escrita, outros idiomas, outros alfabetos, a taquigrafia, como processos *superassociativos*, uma vez que estão localizados nos mesmos centros em que se localiza a língua materna, embora como organizações hierárquicas superiores, posições mais suscetíveis à desintegração causada pela afasia. “(...) jamais acontece que uma lesão orgânica provoque uma deterioração que afete a língua materna e não a língua adquirida posteriormente” (FREUD, 1891/1973:75). Quando isso não ocorre, a explicação só pode se basear em fatores funcionais: a influência da idade de aquisição e a prática do idioma. “(...) todos esses modos de reação representam instâncias de regressão

funcional (desinvolução) de um aparelho sumamente organizado, e correspondem, portanto, a estados anteriores de seu desenvolvimento funcional” (FREUD 1891/1973:100), que se deixa flagrar em estados patológicos. Posição também adotada por Jakobson, também estudioso das idéias de Jackson. Para Freud, as atividades que se desenvolvem, na ontogênese, na ordem: acústico, motor, visual e, mais tarde, o gráfico, tendem a ser mais prejudicadas, são mais suscetíveis à desintegração na afasia – e na ordem inversa. Isto significa que, em todas as circunstâncias, um ordenamento de associações, que por ter sido adquirido posteriormente pertence a um nível superior de funcionamento, se perderá, mesmo que os ordenamentos mais remotos e simples se mantenham.

Do ponto de vista freudiano, a fala é uma associação da *imagem do movimento* com a *imagem sonora* da representação-de-palavra, que se liga, pela *imagem sonora*, ao complexo da representação-de-objeto³⁵. No caso de RS a *imagem sonora* da *representação-de-palavra* está preservada, embora a *imagem do movimento* não, dada sua formação por elementos cinestésicos e motores – se considerada a indissociabilidade *funcional* entre aferência e eferência, como destaca Luria (1973/81). A escrita é da ordem do conhecimento gráfico, mais elevado na hierarquia descrita por Freud. Como aponta Freud:

(...) aprendemos a escribir reproduciendo las imágenes visuales de las letras con la ayuda de las impresiones cinestésicas recibidas de la mano (impresiones quirocinestésicas) hasta que obtenemos figuras idénticas o similares. Por lo general, las figuras producidas al escribir son solamente parecidas a las percibidas al leer y están superasociadas con ellas, ya que aprendemos a leer letras impresas pero tenemos que usar caracteres diferentes cuando escribimos a mano (FREUD, 1891/1973:89).

Além da *imagem da escrita* ser uma superassociação com a *imagem da leitura*, essas duas só fazem sentido se mantêm alguma relação representativa, superassociativa, com a *imagem sonora* e com a *imagem de movimento*. A escrita e a leitura são, portanto, uma sobreposição de superassociações, do ponto de vista freudiano, o que é compatível com as idéias de Luria (1973/81) e Jakobson (1967).

Jakobson faz uma reflexão semelhante sobre as relações associativas, ao retomar as idéias de Saussure (1916/69) sobre a natureza dos signos. Parte da idéia de Saussure sobre o signo concebido sob três aspectos, “*dans sa totalité, dans son*

³⁵ Cf. Figura 1, página 22.

aspect conceptuel et dans son aspect materiel”, o que traduz, respectivamente, como significação, significado e significante. Do ponto de vista do significado, o autor aponta para três classes de signos:

1. **Signos de primeira classe**, nos quais “o significado funciona na expressão, na mensagem, como CONTEÚDO”. Entram nessa classe frases, palavras, formas gramaticais, morfemas, “todos os meios que servem para o apelo e a manifestação psíquica”, os gestos e a grafia pictográfica. “Cada uma dessas unidades possui a sua significação própria, por mais vaga e deficiente que seja. O *signatum*, aí, figura sempre como um conteúdo” (JAKOBSON, 1967:35).
2. **Signos de segunda classe**, nos quais “o significado funciona na expressão, isto é, na mensagem, como SIGNO”, categoria em que se enquadram os fonemas. “Cabe-lhes distinguir palavras. Portanto, os fonemas se reportam aos signos. Funcionam como signos em relação às palavras, ou seja, como signos *de* outros signos, e, como por isso são constituintes das palavras, podemos dizer que os fonemas são *signos em outros signos*” (JAKOBSON, 1967:35).
3. **Signos de terceira classe**, nos quais “o significado funciona na expressão, isto é, na mensagem, como SIGNO DE OUTRO SIGNO”. Fazem parte dessa categoria as letras da escrita alfabética que indicam, em essência, um fonema. “(...) um grafema é já um signo para outro signo” (JAKOBSON, 1967:35).

O autor esquematiza tais relações da seguinte maneira:

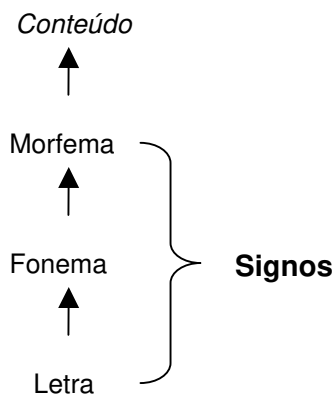


Figura 17. Representação das relações entre os signos (JAKOBSON, 1967:35)

A reflexão de Jakobson (com base em Saussure) indica que escrever uma letra requer um nível complexo de representação – fato que guarda semelhanças com o processo superassociativo em Freud – para que seja atingido um conteúdo. Do ponto de vista freudiano, tais representações são possíveis por processos associativos e superassociativos, além de se darem (como mostram também os autores lingüistas) por uma organização hierárquica na qual a letra só terá sentido na sua relação com os fonemas. Freud mostra que o elemento visual, como no caso da leitura, não está diretamente vinculado com as associações-do-objeto³⁶ na medida em que nossas letras representam sons, não simbolizam conceitos, ou seja, estão mais distantes do conteúdo no esquema de Saussure. Já o lingüista também aponta para o fato de que “os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra “t” e o som que ela designa” (SAUSSURE, 1916/69:138), o que se pode igualmente dizer da relação entre *o nome da letra* e sua *forma gráfica*, que é arbitrária e metalingüística, afetada em RS. As letras (formas gráficas) adquirem valor dentro de um sistema (e não de forma isolada) e em relação absoluta com os fonemas, considerando as variáveis de suas realizações, movimento que ocorre através de associações e superassociações de elementos acústicos, visuais e cinestésicos, todas modificadas pela afasia.

Além disso, é preciso considerar que, se a relação entre a forma gráfica da letra e o nome da letra é arbitrária, de fato, nos alfabetos fonéticos, o *nome das letras* mantém uma relação muito semelhante com o *som* que representa (princípio

³⁶ Cf. Figura 1, página 22.

acrofônico). No entanto, mesmo essa relação não é determinante, como afirmam Cagliari e Massini-Cagliari (1999), pois:

(...) o alfabeto, através do princípio acrofônico que adota, isoladamente, não pode prever todas as utilizações, ou seja, todas as funções que cada letra pode assumir dentro do sistema da escrita. Isso porque nem sempre uma letra como “A” vai representar exclusivamente o som /a/, previsto pelo princípio acrofônico. Existem palavras, em português, em que a letra A representa o som de /ã/, como em *cama*, o som de /ai/, como em *paz*, som de /u/, como em *fizeram* (realizado como “fizéru”) (CAGLIARI e MASSINI-CAGLIARI, 1999:37).

A leitura e a escrita sofisticam as associações do complexo freudiano de representação-de-palavra por serem processos superassociativos por natureza e, por isso, mais facilmente rompidos pela afasia. É toda essa relação de associações e superassociações que está afetada em RS. As relações complexas e superassociativas entre *imagem da escrita*, *imagem da leitura*, *imagem do movimento* e *imagem sonora* estão impossibilitadas de se realizar.

Entretanto, se por um lado o Dado 1 revela que todas as relações associativas e superassociativas entre as diversas imagens do complexo freudiano estão desassociadas, uma vez que RS não percebe a parafasia “bicedo”, por outro lado mostra que a relação entre o *nome da letra* e sua *forma gráfica* – relação também superassociativa – está em processo de restabelecimento para RS, o que não acontecia no início do acompanhamento. Nesse período RS contava apenas com as palavras bem estabelecidas para ele na escrita, tanto para escrevê-las sozinho quanto para escrever as palavras que não eram bem estabelecidas. Essas palavras funcionavam como desencadeadoras da escrita (restabelecedoras) de outras palavras. RS as usava como meio para a escrita de outras palavras a partir da soletração do interlocutor. É o que ocorre, por exemplo, em uma dada sessão de acompanhamento em que RS precisa escrever a palavra *cadeado*. A investigadora soletra a letra “C” pelo nome da letra e esse recurso não o ajuda. Quando soletra “C de casa”, a letra é recordada e escrita (sessão do dia 1º/4/2005 - Dado 5), e assim sucessivamente com todas as letras que compunham a palavra.

Além do fato de as letras não representarem um único som, seu nome contém apenas uma de suas representações, como no caso da letra “C”, que representa os sons [s] e [k], mas cujo nome ([se]), representa apenas o som [s],

processo também superassociativo que pode não ajudar na escrita de uma palavra como *cadeado*. Assim, o “C” (nome da letra), dito pela investigadora, é um conhecimento metalingüístico tanto em relação ao fonema quanto em relação à forma gráfica correspondente e, por isso, se associa a um dos elementos – a imagem escrita – que compõem a representação-de-palavra (lugar de dificuldade para RS), que, por sua vez, se associa com a palavra estabelecida “casa” para formar a imagem da escrita desejada, a letra “C”. Isso *indica* que a escrita de palavras conhecidas por RS – trajetos bem estabelecidos – se apresenta com o estatuto de *representação-de-objeto* (em termos freudianos), como se fosse um desenho, (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006), o que deixa RS mais próximo do conteúdo, uma vez que, se retomada a categorização dos signos anteriormente descrita, a palavra pertence à primeira classe de signos, enquanto a letra pertence à terceira classe.

A soletração, para RS, ainda é muito difícil. Ora consegue, ora não consegue, mas já consegue escrever sob a soletração do outro pelo nome das letras, caso da letra “b” no Dado 1, o que não fazia. Além disso, já consegue soletrar utilizando-se das palavras bem estabelecidas – recurso anteriormente usado apenas para escrever, sob a soletração do outro, e não para soletrar.

Dado 6 - *No stress*

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Iff	O que está escrito aqui?		Mostra a capa de um caderno, na qual estava escrito "No stress"
2	RS	//é // é em inglês /		Observa o caderno
3	Iff	Que letra é essa?		Aponta para o "n".
4	RS	//		Observa a letra.
5	RS			Aponta para a palavra "Unicamp", escrita na sua pasta.
6	RS	Ene.	Dizendo o nome da letra.	
7	Iff	E essa?		Aponta para a letra "o".

8	RS	//		Olhando à sua volta como quem procura algo.
9	RS	Alimento // ovo.		
10	Iff	E essa?		Aponta para o "s".
11	RS	Sapo		
12	Iff	E essa?		Aponta para o "t".
13	RS	Tati		Apontando para ltm
14	Iff	E essa?		Aponta para o "r".
15	RS	Rodigo		
16	Iff	E essa?		Aponta a letra "e".
17	RS	A, b, c, d, e / e		Enumera com os dedos.
18	Iff	E essas duas?		Apontando os dois "s".
19	RS	Sapo, sapo.		

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

A soletração é superassociativa e metalingüística por excelência, cujo escopo é a própria escrita em sua relação com a fala. É preciso que todas as associações e superassociações da escrita/leitura estejam em consonância com as associações que constituem a fala, por isso é uma atividade difícil para RS. Quando soletramos, dizemos o nome de cada letra na ordem em que ocorre na escrita; quando a escrevemos a partir de uma soletração, escrevemos cada uma das letras na ordem em que foi dita pelo interlocutor. Nesse processo é preciso, então, (i) conhecer a escrita da palavra; (ii) conhecer os nomes das letras que a compõem; (iii) conhecer o traçado de cada letra que corresponde a cada nome (forma gráfica da letra); (iv) saber os fonemas que são representados pelas letras; (v) saber o gesto articulatório dos nomes das letras (saber como dizê-los); (vi) ordenar os nomes das letras oralmente – o que significa selecionar a letra desejada, segmentando a palavra escrita, de modo a não perder a seqüência para, em seguida, retomá-la como parte da unidade, de tal modo que esse processo seja realizado até que todos os nomes de todas as letras tenham sido ditos (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006 e a sair).

Nessa atividade há uma integração de conhecimentos da escrita e da fala, inclusive das coordenadas que envolvem as duas formas. O material lingüístico oral se caracteriza por sua coordenada puramente temporal, enquanto o material escrito, por coordenadas temporais e espaciais. “Os sons que ouvimos fogem, ao passo que, lendo, temos habitualmente diante dos olhos letras imóveis, e o tempo de escoamento

das palavras escritas é reversível para nós” (JAKOBSON, 1985:177). Jakobson se refere nessa citação ao ato de ler um texto impresso. No entanto, podemos dizer que a espacialidade a que se refere aparece ainda na própria *imagem da escrita* de uma palavra que recordamos mentalmente, como a da palavra a ser soletrada, que se apresenta já completa, na sua dimensão espacial, com a presença simultânea de seus constituintes. Soletramos tendo em mente a dimensão espacial da palavra, quando a fragmentamos em sua seqüência temporal, compatível com a realização oral.

Em termos freudianos, podemos dizer que cada nome de letra requer uma *representação-de-palavra* particular associada às letras que se associam ordenadamente para formar a *representação-de-palavra* da palavra desejada, ou seja, uma superassociação de elementos. No caso de RS, o que se observava, no início do acompanhamento clínico, é que todos os elementos que compõem cada *representação-de-palavra* requerida pela soletração se encontram afetados (imagem de leitura, de escrita e de movimento, conforme Figura 1), exceto a imagem sonora. A partir dessa análise passamos a adotar essa via como *meio preferencial* para a intervenção clínica com vistas a (re)estabelecer associações (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006 e a sair).

Assim, o Dado 1 indica que as relações superassociativas da escrita estão se estabelecendo, assim como a imagem da escrita de algumas palavras, o que possibilita a hipótese de que a parafasia de RS ocorreu quando olhou para a letra “b” que escreveu pela soletração de ltm. Quando ltm diz o nome da letra “b”, RS a escreve, sem precisar do signo que a representava (“b” de bola). E RS não só a escreve: nesse momento, a *letra* parece ter funcionado como um *prompting* visual para a associação com a palavra “brinquedo”, do mesmo campo semântico de “bicicleta” e iniciada a mesma letra.

3. Bicedo → Bice

*A investigadora lê a palavra como está escrita e diz a palavra-alvo ‘bicicleta’.
RS observa o que escreveu, estranha a letra ‘o’ final, apaga-a e olha para a
investigadora, que lê como ficou: [bised]. RS se espanta e pergunta ‘outra?!
Tá bom, vai...’, apaga a letra ‘d’ e olha para ltm.*

Como dito, RS não percebe que não escreveu “bicicleta”. Não reconhece a imagem da leitura dessa palavra. O estranhamento ocorre apenas no momento em

que Itm lê o que está escrito, oferecendo a imagem sonora correspondente àquela imagem da leitura. Ainda assim, RS reconhece a incompatibilidade entre as duas imagens apenas em uma parte da palavra, a letra final “o”. RS a apaga, mas olha para a investigadora com dúvida se dessa vez está certo, como se a imagem da leitura estivesse confusa. Quando Itm lê novamente, RS se espanta com a série de “erros” (“outra!?”) e apaga a letra “d”, ainda confuso.

Por um lado, esse momento (entre muitos outros semelhantes) indica a importância do interlocutor na interação com o sujeito. O interlocutor ajuda RS a monitorar e verificar o que fez, e depois refletir sobre o resultado, uma vez que tudo isso está alterado (sobretudo dadas as lesões frontais e/ou subcorticais presentes). Por outro lado, parece indicar que a imagem da leitura de RS, já comprometida, agravada pela diplopia, pode estar mais prejudicada ainda em decorrência de lesão nas áreas secundárias e terciárias do Bloco II, regiões parieto-occipital e têmporo-parieto-occipital, respectivamente. Trata-se de lesões em regiões responsáveis pelas *sínteses simultâneas* “quase-espaciais” e espaciais (LURIA, 1973/81). No primeiro caso pode ocorrer a afasia semântica e, no segundo, a apraxia visuoestrutiva³⁷, ambas presentes em RS. Como vimos no Capítulo I, as duas alterações prejudicam o processo de análise e síntese³⁸ de textos (verbais e não-verbais), cujos sentidos não são atingidos nem se considerado apenas um dos elementos da composição, nem se feita apenas uma soma das partes dos elementos constitutivos. Em geral tais pacientes se prendem em partes isoladas de textos não-verbais e/ou em sentidos literais de textos verbais.

As duas alterações afetam tanto a produção quanto a compreensão dos sujeitos. No caso da apraxia visuoestrutiva, há alteração na produção da ação voluntária complexa aprendida, mas também há alteração na compreensão de textos não-verbais, uma vez que a alternância do foco (que define o que é fundo e o que é figura em uma imagem), sem manter a atenção sobre tudo ao mesmo tempo, ou em um detalhe, não se realiza. Assim, além da instabilidade simbólica da leitura/escrita, há uma dificuldade com a simultaneidade de elementos do material escrito. RS precisa ler delimitando seu campo de visão para que não seja confundido pela quantidade de informações simultâneas dispostas tanto no texto verbal quanto no não-verbal, e

³⁷ Cf. Capítulo I, páginas 38, 39 e 40.

³⁸ É esse processo que já está automatizado nas palavras bem estabelecidas usadas por RS. Trata-se de palavras em que não é mais necessário o trabalho lingüístico-cognitivo de análise e síntese dos seus elementos, realizado pelas áreas primárias, secundárias e terciárias do Bloco II do córtex, para que sejam compreendidas. O que é o contrário no caso das palavras novas, desconhecidas ou mesmo não usuais, não familiares. Nesse último caso é necessário esse trabalho de análise e síntese, movimento alterado em RS.

mesmo a representação-do-objeto, bem preservada no seu caso (como vimos no Dado 4), pode ser difícil para RS, como a imagem a seguir, visualmente complexa.



Figura 18. Página de uma HQ.

Ao observar uma imagem como essa, RS, em alguns segundos, diz que ficou tonto ao tentar compreendê-la, o que acontece possivelmente pela conjuntura de fatores: diplopia, apraxia visuoconstrutiva e pela própria complexidade visual da imagem. Trata-se de uma imagem que requer alternância constante e rápida de foco entre os textos verbais e não-verbais, sendo esses últimos constituídos por intensas imprecisões de definições.

Outro tipo de dificuldade de compreensão (e provavelmente de produção) ocorre nas sentenças como as de voz passiva, exemplo de dificuldade descrita por Luria (1973/81) como “quase-espaciais”. Em determinada sessão foi perguntado a RS quem viu quem na sentença “O RS viu a Maza”, e ele responde apontando primeiro para seu nome, RS, e em seguida para o nome “Maza”. A investigadora, então, altera

a sentença para a voz passiva, “a Maza foi vista pelo RS”, e pergunta quem viu quem. RS aponta para os nomes na seqüência em que aparecem. Ou seja, RS segue a ordem, como se as relações sintático-semânticas estivessem “engessadas”, nos termos de Jakobson (1964), o que é compatível com a *afasia semântica*³⁹ (segundo a classificação de Luria, 1973/81 e análise de Jakobson, 1964).

As sentenças em voz passiva, como aponta Jakobson (1983), assim como inversões de sujeito/objeto, são superestruturas⁴⁰ nos termos de Freud (1891/1973), estruturas superassociativas. As relações sintático-semânticas também aparecem alteradas na compreensão de ditados populares⁴¹. RS sabe o significado de ditados que conhece, cujo sentido está, de certa forma, “cristalizado”. Ao deparar com um ditado que não conhece, como *cachorro mordido por cobra tem medo de lingüiça*, diz que não sabe o que isso quer dizer, embora o sentido do ditado esteja na relação de equivalência metafórica no próprio enunciado, o que não ocorre em outros ditados cuja relação com a cultura é o que garante o sentido. É preciso diversas operações associativas e superassociativas para compreender esse enunciado. É preciso, grosso modo, transitar entre os dois eixos da linguagem e considerar sentidos literais e metafóricos para os elementos em associação e superassociação de equivalência, ou seja, metafóricos.

Um outro exemplo dessa composição complexa (operações de operações), quase-espacial afetada na afasia semântica é o raciocínio lógico-gramatical em atividades matemáticas. Em abril de 2006, RS apresentou dificuldades referentes à resolução de um exercício de matemática. Tentou fazer a tarefa em casa, sem sucesso (Figura 19 – Dado 7)

³⁹ Cf. o quadro da página 48.

⁴⁰ Cf. Gregolin-Guindaste (1996), que também aponta (embora sob o ponto de vista teórico gerativista-transformacional, diferente de Jakobson) para o caráter complexo e hierarquicamente superior de estruturas como a voz passiva, a partir do estudo de caso de um sujeito agramático.

⁴¹ Os provérbios, ditados populares e piadas também são Versões Protocolares (VPs) para avaliação de acompanhamento de sujeitos afásicos na Neurolingüística Discursiva. Destacam-se Coudry (1986/88; 1990; 1991; 2002c); Coudry e Possenti (1983; 1991/93); Freire (1999).

$$\frac{5}{10} = \frac{x}{8}$$

$$50 = 8x$$

$$x = \frac{50}{8} = 6.25$$

$$\frac{12}{5} = \frac{x}{10}$$

$$120 = 5x$$

$$x = \frac{120}{5} = 24$$

Figura 19. Exercício de matemática.

O problema proposto envolve o cálculo de um dos lados de cada triângulo. No entanto, sua solução exige o trabalho do cérebro como um todo, envolvendo diversas vivências (FREUD, 1895 *apud* FREIRE, 2005). É necessário: (i) compreender o posicionamento no espaço dos dois triângulos e de um em relação ao outro, de modo a estabelecer a equivalência dos lados entre os dois; (ii) dominar a linguagem matemática, a *metalinguagem*, pela qual se lê “5 está para 10 assim como 12 está para x” ou ainda “o lado cujo valor é 10 está em equivalência com o lado cujo valor é 10, assim como o lado cujo valor é 12 é proporcional ao lado cujo valor é x” ou ainda, na segunda etapa, “o número x multiplicado por 5 será igual a 12 multiplicado por 10”; (iii) requer o domínio de operações como multiplicação e divisão, em si já sofisticadas, utilizadas em todas as seqüências lógicas; (iv) manter a seqüência de uma série de etapas lógicas, efetuando as ações de multiplicar e dividir.

RS consegue compreender as relações de equivalência entre os lados dos triângulos e escreve a equação inicial. Apresenta maior dificuldade em manter a seqüência das etapas – a ordem, que envolve questões de contigüidade e combinação, tal como revela em atividades de soletração – e tenta fazer as operações de multiplicação e divisão mentalmente. A investigadora começa pela primeira equação e procura resolver cada ação junto com RS. Juntos, analisam as relações entre cada uma das ações (operações sobre operações). A investigadora pede a RS que faça as contas no papel. A correta posição dos espaços, de modo a proceder ao cálculo, não é simples. Com a intervenção de Itm, RS chega à conclusão – tal como

fazia em relação à leitura inferida – que o cálculo mental difere do resultado encontrado no papel (COUDRY, FREIRE e GOMES, a sair). Poderíamos dizer que a linguagem interna (concisa, basicamente semântica e predicativa – LURIA, 1976) está para a linguagem estendida na externalidade assim como o cálculo matemático mental está para o cálculo no papel. Tais processos, internamente, não exprimem todas as relações em suas composições.

Essa atividade indica as alterações da afasia semântica e da apraxia visuoespacial, uma vez que, assim como na voz passiva, há uma questão de ordem e de subordinação de uma etapa para outra (operação de operações) e pela posição no espaço. O que está em jogo, nos dois casos, parece ser uma dificuldade de contigüidade que depende de uma ordenação de caráter lógico e visuoespacial quase-espacial e espacial, em ambos os casos.

Além dessas alterações “quase-espaciais” geradas pela afasia semântica, RS apresenta dificuldade de seleção. Assim, tem alterações nos dois tipos de relação básica da linguagem: *contigüidade e seletividade*. As palavras também lhe faltam por seleção de uma entre as muitas possíveis, ficam *intraduzíveis* e não se substituem umas pelas outras quer por similitude, quer por diferença, dificultando as relações metafóricas de tradução intralingua, interlingua e intersemiótica (JAKOBSON, 1955/70). RS diz que ora não vem nada à sua mente (“Nome. Nome tá faltando”), ora vêm muitas palavras ao mesmo tempo – as diversas possibilidades simultâneas, paradigmáticas, que se dão *in absentia* (SAUSSURE, 1916/69) –, o que o deixa em dúvida com relação à seleção de uma delas.

Dado 8 – Arroz e Feijão

O dado a seguir (recortado da sessão do dia 8/11/2004) foi produzido na lanchonete do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), aproveitando a forma como o cardápio do local é organizado: dispõe de elementos verbais e não-verbais para representar os ingredientes de um prato ou de um lanche (Figuras 20 e 21), revelando-se um material sofisticado do ponto de vista lingüístico-cognitivo e, conseqüentemente, importante para a prática clínica, pois oferece maior diversidade de associações que podem ajudar RS a estabelecer associações e interpretar o material escrito, dada sua dificuldade em ler.

Pratos		½ prato	prato inteiro
1	Arroz, feijão, ovo e salada	2,80	3,60
2	Arroz, feijão e omelete	3,00	4,30
3	Bife ou frango, arroz, feijão e fritas	3,50	4,90
4	Bife ou frango, arroz, feijão e ovo	3,50	4,90
5	Bife ou frango, arroz, feijão e salada	3,50	4,90
6	Bife ou frango, arroz, feijão, fritas e salada	4,00	5,90
7	Bife ou frango, arroz, feijão, ovo e salada	4,00	5,90
8	Bife ou frango, arroz, feijão, ovo e fritas	4,00	5,90
9	Bife ou frango, arroz, feijão, ovo, fritas e salada	4,50	6,20

Figura 20



- Prato do dia.
- Fila no caixa.
- Opções além das do cardápio.
- Faltou lugar pra sentar? Não tem guardanapo ou tempero? Chame este homem (Júlio é seu nome).
- Chamaremos você pelo nome quando seu prato estiver pronto !!!

TÓDOY 1,20
 REFRIGERANTE 1,10
 REFRIG. C/ LIMÃO 1,30
 ICE T 1,70
 GATORADE 2,50
 CERVEJA 1,70
 PRATO DO DIA 3,00
 SALADA MISTA 2,00
 SALAD 2,00
 B/ DE 7,00

PRATO DO DIA: Arroz, feijão com jabá e peixe

Tem trocadinho?

Tenho sim.

...ên...ovo com gema dura e clara mole.

Ôô ZÉ!

Prato do dia:
 Inteiro: 4,50 meio: 3,30

Acréscimos
 + fritas: 0,90
 +saladinha : 0,40
 +cebola no bife ou frango: 0,20

Figura 21

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	Olha esse prato aqui.		Apontando para a ilustração do prato “arroz e feijão”.
2	RS	//		Observa a ilustração.
3	Imc	Brasileiro come todo dia.		
4	RS	Feijão / feijão / arroz	Tom: exclamativo.	
5	Imc	E esse aqui?		Aponta para a ilustração de uma omelete.
6	RS	//		Observa a ilustração.
7	Imc	Prato que se faz com ovos.	Tom: afirmativo.	
8	RS	//		Observa a ilustração.
9	Imc	Ome...	Tom:interrogativo.	
10	RS	lete.	Tom:exclamativo.	
11	Imc	Carne que tem chifres.	Tom: afirmativo.	Apontando para o desenho de um bife.
12	RS	//		
13	Imc	Bi...	Tom:interrogativo.	
14	RS	Bife.	Tom:exclamativo.	
15	RS	Bife ou galinha / galinha não / frango.	Tom:exclamativo.	Apontando para a ilustração de outra opção do cardápio.
16	Imc	E o que está acontecendo aqui?		Aponta uma ilustração do cardápio que mostra uma cena de clientes fazendo seus pedidos e funcionários trabalhando.
17	RS	Comendo / não / pagando.	Tom: dúvida.	
18	Imc	Pedindo. Tem fila?		
19	RS	Sim.	Tom: afirmativo.	
RECORTE				

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

No início do acompanhamento, dada a dificuldade de RS em ler, esperava-se que as figuras, representativas dos pratos, ou dos elementos que compõem os pratos,

o ajudassem a interpretar os nomes escritos, uma vez que RS mantém preservada a percepção visual (representação-de-objeto na teoria freudiana). No entanto, o que o dado mostra é que RS, embora reconheça o desenho, não consegue fazer a *tradução* do elemento não-verbal para o verbal, o que aponta para uma questão de *similaridade*. Como diz Jakobson, é uma dificuldade de tradução intersemiótica, que, na teoria de Freud, trata-se da relação entre representação-de palavra e representação-de-objeto (afasia assimbólica).

Imc tenta dar a RS, assim, o contraponto da relação metafórica, as relações metonímicas através de traços particulares do nome desejado (*promptings* semânticos), num movimento de oferecer associações de outra natureza, ampliando as possibilidades associativas (e, ao mesmo tempo, restringindo-as, movimento necessário), como nas linhas 3, 7 e 11. Uma vez que as relações metafóricas de tradução do não-verbal para o verbal não ajudaram RS, era esperado que as associações metonímicas o auxiliassem. No entanto, ora funcionam, ora não. No caso da linha 3, relação que ajuda de fato RS, a associação passa mais pela prática de vida e cultural (“brasileiro como todo dia”) do que por outras. Esse dado inicial de RS mostra que estão afetadas tanto a relação metonímica, de contigüidade, quanto a relação metafórica, de similaridade. Mostra ainda que as relações culturais e de uso, relações de vivência, estão mais preservadas – e possibilitam inclusive o rearranjo de outras relações –, mas também indica que, mesmo quando RS consegue dizer, ainda podem ocorrer as parafasias.

Dado 9 - “12” → “dúzia” → “doze”

Na sessão do dia 25/5/2004, Imc escreve os números 128, 12 e 51 e pede a que os leia.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc			Escreve o número “128” para que RS leia.
2	RS	Um.		
3	RS	Dois.		
4	RS	Um dois três quatro cinco seis sete oito / Oito.		
5	Imc			Escreve o

				número "12".
6	RS	Um, dois, três, quatro	Tom: pensativo.	
7	Imc	[é uma dúzia.	Tom: afirmativo.	
8	RS	Doze.	Tom:exclamativo.	
9	Imc			Escreve o número "51".
10	RS	/		
11	Imc	É o nome da pinga.	Tom: afirmativo.	
12	RS	Cinquenta e um.	Tom:exclamativo.	
13	Imc	Isso.	Tom:exclamativo.	

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

Nas linhas 2, 3 e 4, RS lê o número 128 separadamente, o que pode ser indício de atuação da apraxia visuoestrutiva. No entanto, é preciso considerar ainda que dada a dificuldade de RS em falar, dizer o nome de cada número pode ser uma saída, de modo que pode recorrer à seriação, que é, segundo Freud (1891/1973), uma associação primeiramente adquirida, que se mantém na desinvolução (também a seriação tem o sentido de "bem-estabelecido") e é rede de associações que ajudam o sujeito afásico. Dado que para Freud o aparelho de linguagem é equipado para associações, "*quanto mais difusas são as associações*", melhor para o afásico. A seriação (de números, dias da semana, meses, as duas últimas também utilizadas por RS), ao contrário de palavras isoladas (selecionadas da sua série, ou do seu campo semântico), é também uma saída usada por RS para encontrar a palavra desejada e selecioná-la. Se no número 128 RS fala separadamente os números que compõe a unidade, no caso do número 12 RS parece perceber a unidade formada a partir dos números 1 e 2, tanto que recorre à seriação.

Imc o interrompe, oferecendo-lhe justamente um caminho em que ele "nada de braçada", a relação simbólica entre palavra (um signo de primeira classe⁴²) e mundo, estabelecida pelo **uso** social da linguagem. A palavra *dúzia* restaura a relação entre a representação-de-palavra *doze* e a representação-de-objeto *12*. A associação *dúzia-12* – termos que se traduzem e se substituem – é de similaridade, em que o conteúdo se beneficia da materialidade (o som inicial das duas palavras é foneticamente semelhante ([duzia] e [doze]), o que também ajuda RS a lembrar/dizer a palavra *doze*, ainda que as relações de similaridade estejam alteradas.

A mesma relação de tradução (metafórica, interlínguas, no caso de Jakobson, 1955/70) se dá no conhecimento de línguas estrangeiras, como no dado abaixo.

⁴² Cf. página 68.

Dado 10 – “X”/ “cheese”

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	Vamos olhar aqui o cardápio.		Abre o cardápio na página de lanches.
2	Imc	Olha essa palavra aqui.		Imc escreve “X-SALADA” e aponta para o X inicial
3	RS	/		RS olha para a letra “X”
4	RS	Meu Deus! / queijo em inglês / egg / não / Eu sei / nome / nome tá faltando.	Tom: exclamativo.	
5	Imc	Olha para a figura aqui.		Mostra a ilustração do queijo no cardápio.
6	RS	/		RS observa a ilustração do cardápio referente à palavra.
7	Imc	Então vamos retomar aqui o que está ilustrado.		Apontando para a série de elementos que compõem o lanche em questão.
8	Imc	Maionese e salada.	Lendo o cardápio.	Imc fala apontando para as figuras correspondentes.
9	Imc	Olha aqui a figura.		Imc aponta para o cardápio onde está escrito o nome dos ingredientes que compõem o lanche junto à ilustração de cada um.
10	RS	//		Observa as figuras.
11	Imc	To...	Tom: interrogativo.	
12	RS	[mate / salada / queijo / cheese.	Tom: exclamativo.	Apontando para a letra “X” do início da sessão.

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

Nesse momento da atividade na lanchonete, Imc se detém em um lanche específico, cujo nome em língua inglesa guarda semelhanças fonéticas com a letra “X” em português. Imc escreve “X SALADA” e mostra o “X”. O que significa isso em termos lingüístico-cognitivos? Esse trabalho é de natureza superassociativa. A imagem escrita (grafia) da letra (que já é superassociativa de elementos acústicos, visuais e cinestésicos) precisa ser superassociada com seu nome em português e, em seguida, o resultado dessa combinação ser superassociado com seu nome em inglês. Além disso, é preciso considerar a associação entre esses elementos da representação-de-palavra e a representação visual do objeto (a ilustração de um “queijo” no cardápio, tradução intersemiótica, também afetada pela afasia de similaridade, que nem sempre ajuda RS).

Trata-se assim, de uma atividade sofisticada do ponto de vista lingüístico-cognitivo, que exige a realização de diversos processos, em sua grande maioria comprometidos no caso de RS. Por outro lado, se a proposta é complexa, assim como o caso, outros elementos ajudam RS a superar as dificuldades. As investigadoras, pela interação, vão, então, oferecendo outras cadeias associativas, como, por exemplo, retomando a seqüência de elementos que compõem o lanche, além de se tratar de algo conhecido por RS, e de ser uma atividade discursivamente orientada. Esse dado dá indícios de que RS tem conhecimentos que, no entanto, estão desintegrados, desassociados. São necessários diversos elementos, tanto do ponto de vista da representação-de-palavra como da representação-de-objeto, além da intervenção da investigadora, que ofereçam novos caminhos associativos (ampliando-os e restringindo-os a um só tempo) para que RS consiga ser bem-sucedido na atividade.

No que diz respeito à apraxia visuoconstrutiva, presente no caso de RS e afetando ainda mais sua leitura da própria escrita no Dado 1, vejamos alguns dados voltados mais para a leitura de imagens.

Dado 11 – “*Desolado*” X “*Doente*”

Para compreender o trabalho de RS *com* e *sobre* a linguagem, na sessão do dia 8/4/2005 foram apresentadas quatro charges a RS e, como ele nem sempre consegue dizer o que leu, foi escrita uma lista com diversas palavras que podiam ou não fazer sentido para cada uma delas. A charge que compõe esse dado (Figura 20) se refere à intervenção que o governo federal estava fazendo na saúde pública do Rio

de Janeiro, fato bastante divulgado pela mídia. Uma das polêmicas envolvidas na crise dizia respeito ao repasse insuficiente de verbas do Sistema Único de Saúde (SUS) para as cidades do interior do estado, obrigando os prefeitos a investir a maior parte do dinheiro em ambulâncias para facilitar a remoção dos pacientes para os hospitais da capital, onde supostamente os recursos eram maiores, causando sobrecarga no sistema, o que tem como resultado a falta de recursos materiais, de pessoal e de número de leitos (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006 e a sair).



Figura 22. Charge⁴³.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Iff	E nessa outra charge aqui? Que palavras da lista se referem a ela?		Iff mostra a segunda charge.
2	RS			RS aponta alternadamente para as palavras "Ministro da Saúde" e "Humberto Costa"
3	Iff	Isso. São palavras que também se referem à mesma pessoa, né?		

⁴³ Charge de autoria de Casso, publicada originalmente no *Jornal do Pará* (PA) em 12 de março de 2005 e disponibilizada no endereço <http://www.chargeonline.com.br/doano.htm>. A investigadora anota as palavras da lista apontadas por RS como referentes à charge acima.

4	RS	Isso.	Tom: afirmativo.	
5	Iff	Que mais?		
6	RS	Essa aqui.		Aponta para a palavra "Lula"
7	Iff	Que está escrito aí?		
8	RS	Lula.		
9	RS	Brigar	Lendo a palavra da lista.	Aponta para a palavra.
10	Iff			Anota a palavra na charge.
11	RS	Esmola	Lendo a palavra	Aponta para a palavra
12	Iff			Anota a palavra na charge
13	RS	Desolado	Lendo a palavra doente	Aponta para a palavra.
14	Iff	Podia ser desolado também. Mas aí está escrito doente.		Anota as duas palavras na charge.
15	RS	É?	Tom: surpresa.	
16	Iff	Sim.		
17	RS	Tudo bem.	Tom: decepção.	
18	RS	Saúde	Tom: pensativo.	
19	Iff	Também não tem saúde, mas podia ter. Vamos colocar.		Anota na charge essa palavra.

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

RS, como foi dito, acompanha os noticiários com interesse, mantendo-se informado do que se passa à sua volta. Apresentamos a ele a lista de palavras escritas que se relacionavam a essa e a outras charges utilizadas na sessão. RS aponta para a palavra escrita e em seguida a verbaliza, dando mostras de que lia o que via por escrito. Diz ainda uma palavra que não está escrita na lista, "saúde". No entanto, no caso da palavra "doente", lê "desolado". A investigadora considera a possibilidade de RS ter dito uma palavra do mesmo campo semântico no lugar de outra, ou seja, uma parafasia semântica, comum em seu quadro. A investigadora considera a hipótese de a letra "D" ter funcionado como um *prompting* visual que foi precocemente associado com outra palavra próxima e possível na situação, como parece ter ocorrido no Dado 1, com a letra "b". Por essa razão, a investigadora dirige a atenção de RS para a escrita da palavra, momento em que ele se surpreende, pois percebeu que não havia lido, mas sim interpretado semanticamente, de acordo com a cena proposta pela charge e pelo tema a que se referia, o que faz a investigadora rever e descartar sua hipótese da parafasia. RS estava convencido de que a palavra escrita era mesmo "desolado" e não "doente".

Com base no desenho da charge e do conhecimento dos fatos que ela ilustra, por um lado, e do reconhecimento de algumas letras das palavras apresentadas, por outro, RS tem mais chances de “ler”. Trata-se de um ambiente que favorece a compreensão da escrita, como os dados anteriores, da leitura do cardápio, indicam. RS interpreta o que está escrito porque se orienta pelo sentido sugerido pela ilustração, que pode significar, de fato, tanto uma coisa quanto outra (COUDRY, FREIRE, GOMES, 2006 e a sair), o que colabora para a hipótese de que RS trata a escrita/leitura como se fosse da ordem do desenho, isto é, como uma *representação-de-objeto*, como visto no Dado 5. Freud diz que:

(...) es probable que para ciertos tipos de lectura, especialmente de algunas palabras, la imagen objetual de la palabra completa contribuya a su reconocimiento. Esto explica que algunas personas, que son ‘ciegas para las letras’, es decir, incapaces de leer letras aisladas, puedan no obstante leer sus propios nombres y algunas palabras muy familiares para ellas (FREUD, 1891/1973, p. 58).

É preciso esclarecer, no entanto, que Freud não relaciona esse tipo de leitura apenas a sujeitos com lesão. Mostra que é normal inclusive em sujeitos não lesionados e mostra ainda como, por vezes, a atenção demasiada às letras pode até prejudicar o processo da leitura com compreensão.

Todo el mundo conoce por autoobservación que hay varios tipos de lectura, por los cuales se llevan a cabo sin comprensión. Cuando yo leo pruebas de imprenta con la intención de prestar especial atención a las letras y a otros símbolos, el significado de lo que estoy leyendo me escapa hasta tal punto que necesito de una segunda lectura a fondo para corregir el estilo. Si, por otra parte, leo una novela que absorbe mi interés, paso por alto todas las erratas, y puede suceder que no retenga los nombres de los personajes que figuran en el libro excepto en lo referente a algún rasgo sin importancia, o quizás el recuerdo de que eran largos o cortos, y de que contenían una letra inusual como la x o la z. También, cuando tengo que leer en voz alta y prestar especial atención a las impresiones sonoras de mis palabras y a los intervalos entre ellas, surge el peligro de que me preocupe demasiado poco por el significado, y no bien se hace sentir la fatiga comienzo a leer de una manera que aunque el oyente sigue comprendiendo, yo mismo no sé qué

estuve leyendo. Estos son fenómenos provocados por la división de la atención (FREUD, 1891/1973:89).

Saussure (1916/69) também aponta para essa questão dos modos de leitura ao dizer que:

(...) lemos de dois modos: a palavra nova ou desconhecida é soletrada letra por letra; abarcamos, porém, a palavra usual e familiar numa vista de olhos, independentemente das letras que a compõem; a imagem dessa palavra adquire para nós um valor ideográfico (SAUSSURE, 1916/69:44).

Além das palavras bem estabelecidas, no caso de uma leitura de charge atual RS pode levar – e de fato leva – para a leitura conhecimentos que vão além daqueles que se relacionam ao sistema lingüístico, em sentido estrito, da ordem da *representação-da-palavra*, lugar de maior dificuldade. Dito de outra forma, depende menos de um trabalho de decodificação/codificação de letras e palavras porque RS pode recorrer a conhecimentos pragmático-discursivos e a seu letramento (CORREIA,1997). Vejamos o dado a seguir.

Dado 12 – *O talão de cheques*

RS fala sobre seu desejo de trabalhar e diz que gostaria de atuar na área de informática de um banco (sessão de 11/5/2005). Aproveitando esse tema, a investigadora lhe propõe uma prática com a linguagem de forma a avaliar a leitura e sua relação com o letramento, não afetado pelo estado de afasia⁴⁴.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Iff	E o que você faria nesse lugar [banco]?		
2	RS	Cheques.		
3	Iff			Pega seu talão de cheques e mostra

⁴⁴ Relação que não se desassocia na afasia em geral (e não apenas no caso de RS), como postulou Coudry (2002b/2006) no Prefácio da publicação de Freire (1999/2004). Tal relação ainda foi introduzida por Coudry (2003) no *Projeto Integrado em Neurolingüística* (CNPq/521773/95-4). Destacam-se, sobre esse tema dentro do *Projeto*, as pesquisas de Freire (1999 e 2005); Coudry (2002; 2002b/2006 e 2003) e Murai (2004).

				para RS.
4	Iff	Em que banco eu tenho conta?		
5	RS	Banespa		Olhando para uma das folhas do talão.
6	Iff	Mas não é mais só Banespa, né? Agora é também	Tom interrogativo	
7	RS	//		Olhando a folha do talão
8	Iff	San...	Tom interrogativo	
9	RS	Santander.		
10	Iff	E onde está escrito o nome do cliente?		
11	RS			RS mostra com o dedo o lugar em que está escrito o nome.
12	Iff	Então leia o meu nome escrito aqui.		
13	RS	Fernanda //		
14	Iff	[m]...	Tom: interrogativo	
15	RS	//		
16	Iff	Maria / E o terceiro nome?		
17	RS	//		
18	Iff	é igual ao nome da árvore que dá pêra.		
19	RS	//		
20	Iff	Azeitona ou oliveira vem da oliveira, não é? Meu nome é o nome da árvore que dá pêra.		
21	RS	Pere /		
22	Iff	Pereira		
23	RS	Pereira		
24	Iff	O último nome é parecido com a palavra freira.		
25	RS	Freire.		
26	Iff	E como é possível saber que tipo de conta que eu tenho?		
27	RS			Aponta para a escrita da expressão "cheque especial"
28	Iff	E o número da conta?		
29	RS			Aponta para a escrita do número
30	Iff	E o endereço?		
31	RS			Aponta para a escrita do endereço da agência.
32	Iff	E pela capa do talão é possível saber se se trata de uma conta especial ou não?		

33	RS			Aponta para a escrita da palavra "preferencial"
34	Iff	Então lê essa palavra em voz alta.		
35	RS	//		
36	Iff	Pre...	Tom: interrogativo	
37	RS	Preferencial.		

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

Os conhecimentos pragmático-discursivos e do letramento são os que orientam RS a saber que as informações no talão de cheques estão dispostas em certos lugares, o que permite que ele as leia corretamente (tipo de leitura também feito por crianças em fase de aquisição da língua escrita, pois inferem o significante a partir das imagens, como aponta Ferreiro (1996; 1999; 2003). Do ponto de vista clínico da prática com a linguagem que orienta a Neurolingüística Discursiva, aproveitamos esses conhecimentos, sobretudo em atividades de leitura.

No caso da charge, essa leitura também ocorre, mas interpretar a palavra "doente" como "desolado" mostra que a interpretação de RS é baseada na fisionomia do personagem da charge. RS não se atém nem à ambulância, que indica um estado de saúde adoecido do paciente, nem ao todo da figura, que poderia levá-lo a pensar em "doente". O que o dado parece revelar é que a imagem da ambulância, que é figura, fica muito no fundo, como se houvesse uma alteração na profundidade da visão. O Dado 9 mostra a leitura da palavra como do domínio da representação-de-objeto, mas também aponta para a apraxia visuoconstrutiva, que pode interferir na leitura da palavra nesse dado e, possivelmente, na leitura da palavra "bicedo" que escreve no Dado 1. RS reconhece a letra "o", como se a palavra não se formasse toda. Lê algumas de suas partes.

É essa mesma apraxia visuoconstrutiva que aparece em atividades de diversas ordens, como vimos até esse momento. Em todas essas atividades relatadas, tanto a respeito da afasia semântica quanto da apraxia visuoconstrutiva, há o elemento espacial e/ou quase-espacial e cujos sentidos não são produtos da soma das partes, seja de textos não-verbais ou verbais e, nesse ultimo caso, seja matemática ou lingüística. No dado a seguir, produzido em abril de 2004, parece que a mesma situação ocorre.

Dado 13 – *"A preguiça começa a ser entendida"*

As investigadoras Iff e Lff pedem a RS que tente ler a seguinte manchete da revista *Pesquisa da Fapesp* (número 108): “A preguiça começa a ser entendida”.



Figura 23. Capa da revista

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Iff	Olha essa revista aqui		Mostra a capa da revista, destacando a ilustração e sua respectiva manchete.
2	RS	//		RS observa a capa da revista.
3	Iff	Conseguiu ler? / Entendeu?		
4	RS	Sim.		
5	Iff	E o que está escrito?		
6	RS	//		
7	Iff	Difícil ler em voz alta?		
8	RS	Sim.	Tom: exclamativo.	
9	Iff	Não dá pra tentar dizer o que você entendeu de outra maneira? / um gesto, desenho, apontando para a figura?		
10	RS	// não.	Tom: exclamativo.	
11	Iff	Olha aqui.		Iff faz um desenho possível para a manchete da Revista (Figura 24).
RECORTE				

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4



Figura 24. Desenho da investigadora

RECORTE				
No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
12	RS			Observa o desenho.
13	Iff	Foi isso que você leu?		
14	RS	Não.	Tom: decepção.	
15	Iff	Aqui está escrito "A preguiça começa a ser entendida"		
16	RS	Não.	Tom: decepção.	

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

Ao interpretar o desenho feito pela investigadora, RS percebe que a sua leitura da capa estava equivocada. A ilustração da capa – a fotografia de uma preguiça entre folhagens – pode ser associada à leitura da manchete, o que poderia facilitar a tarefa de RS. A proposta das investigadoras era que RS trouxesse para a atividade os recursos de que dispõe: a preservação da representação-do-objeto, seu letramento e seus conhecimentos pragmático-discursivos para interpretar o material escrito.

No entanto, a complexidade da ilustração da capa da revista não ajuda RS a ler a manchete, diferentemente do desenho da investigadora e da charge (Dado 9), mais simples do ponto de vista visual. A imagem da capa da revista é mais “sutil”. Distinguir o que é fundo e figura nesse desenho é mais difícil, sobretudo quando há

uma apraxia visuoconstrutiva, além de o animal (uma preguiça) ser menos comum, se comparado a certos animais domésticos.

O que leva RS a pensar que lê, quando não lê, é o fato de ter preservados certos conhecimentos – nem sempre associados entre si – relacionados à escrita: distingue o traçado das letras, reconhece visualmente a estrutura de sílabas, decifra algumas palavras e, em muitos momentos, o texto não-verbal o ajuda a interpretar o texto verbal. RS, assim, conserva a *imagem da leitura* de algumas palavras, mas não de todas, conserva alguns conhecimentos, mas nem sempre associados, e ainda pode ser confundido pela apraxia visuoconstrutiva (COUDRY, FREIRE e GOMES 2006, a sair).

4. *Bice* → *Bicicleta*

A investigadora lê novamente ([bise]) e repete a palavra “bicicleta” em seguida. RS olha para o que está escrito e acrescenta a letra “a” no final, deixando um espaço em branco entre “bice” e “a” (“bice a”), dizendo que sabe que a última letra é “a”.

Itm repete a palavra desejada, com ênfase na sílaba “ci”, lê a sílaba escrita, “ce”, e marca oralmente com RS as diferenças acústico-articulatórias entre as vogais [e] e [i]. RS apaga a vogal “e” e escreve “i”. A investigadora retoma novamente a palavra e diz que a próxima sílaba da palavra é “cle”. RS pára, pensa e não sabe como escrever. Retomamos que o som [kl] é a junção de dois sons [k] e [l] e, nesse caso, de duas letras, “c” e “l”. Para a letra “c”, escreve “k”. A investigadora diz que há outra letra que representa esse som. RS não se lembra. A investigadora diz “casa” e ele escreve a letra “c”. Na sequência, Itm diz o nome da letra “l”, que RS escreve, e diz que a próxima letra que compõe a sílaba é a letra “e” (pelo nome da vogal), e ele escreve.

Itm lê como está escrito, diz novamente a palavra inteira e que a próxima sílaba é a “ta”, contando com a letra “a” já escrita. RS escreve “d”. Lemos “bicicleda”. A investigadora chama a atenção de RS para a diferença de sonorização entre os dois sons [t] e [d], pedindo a RS que coloque uma das mãos sobre o pescoço e repita os sons que ela realiza, respectivamente [t] e [d], de modo que ele sinta que, no caso do primeiro som, não há vibração das cordas vocais, enquanto no segundo há. Ele percebe, mas escreve “n”. Lemos novamente a palavra “biciclena”. Marcamos a diferença acústico-articulatória entre [t] e [n], pela realização separada dos sons. Por fim, escreve “t”.

Ao perceber que não escreveu a palavra “bicicleta”, RS concentra-se novamente na escrita da palavra e, pela fala de Itm, conclui que a letra final da palavra é “a”. Só não sabe o que está entre as primeiras letras e a última. Esse fenômeno é apontado por Luria como decorrente da *afasia motora eferente (AME)*, que altera a contigüidade dos elementos (unidades baixas do sistema lingüístico que constituem a palavra), de modo que, na escrita, as extremidades das palavras são mais fáceis de ser recordadas justamente pela posição que ocupam, mas o elemento inteiro, em sua contigüidade, é mais difícil. Pela mesma razão ocorre a dificuldade de RS em lidar com a escrita de uma sílaba inteira falada pela investigadora. RS se perde na composição dessa estrutura, mesmo nas mais simples, como a sílaba “ta”, que Itm soletra. No caso da sílaba “cle”, RS procura uma letra que represente esse som e a investigadora precisa lembrá-lo que o som é formado por duas letras, que correspondem a dois fonemas, e não por uma letra. Outro fato interessante é que RS escreve, para a soletração da letra “t”, as letras “d” e “n” e só depois a letra “t”, traço característico da *afasia motora aferente, AMA* (LURIA, 1973/81), quadro afásico em que há alteração sensorial, com reflexo na execução motora, do gesto, do modo e ponto de articulação dos fonemas, de modo que os fonemas com traços distintivos comuns podem ser confundidos, como os fonemas “t”, “d” e “n”, todos dentais e as vogais “e” e “i”. Por isso Itm salienta com RS a diferença de vozeamento entre [t] e [d], único traço que os distingue; e a diferença entre [t], [d] e [n], os dois primeiros orais e o segundo nasal.

O que é curioso nessa breve descrição desse momento do Dado 1 é que estamos abordando a escrita, e não a fala. Por que estamos tratando de fonemas, se abordamos a escrita? O que as letras “t”, “d” e “n” têm em comum para ser confundidas? Por que a confusão e, ao mesmo tempo, a saída para RS estão nas diferenciações que Itm faz na realização dos fonemas?

No início do acompanhamento, como dito anteriormente, RS conseguia escrever apenas as palavras bem estabelecidas na escrita e outras sob a soletração do interlocutor por meio de signos-chave (como “c de casa”). Quando a escrita de RS começa a se restabelecer, o trânsito entre fala e escrita (COUDRY, 2002) começa a aparecer. Muitos dos fenômenos afásicos que ocorriam na fala, no início do acompanhamento, passam a ocorrer na escrita, como a presença da AMA e da AME, que alteram o sistema fonológico da língua, bem como a prosódia e as estruturas silábicas.

Luria explicita essa relação curiosamente com o mesmo caso que ocorre com RS. Segundo ele, as confusões entre os sons [t], [d] e [n] representados na escrita, apontam para a idéia de que a escrita é prejudicada na afasia como um déficit secundário, sistêmico, decorrente da alteração no próprio sistema fonológico, dada a função da região lesionada (giro pós-central), nos casos de afasia motora aferente (LURIA, 1972; 1973/81). Assim, “o paciente pode escrever ‘khatat’ ou ‘khanat’” (op. cit.), o que faz RS na escrita da letra “t”, na palavra “bicicleta”. Por outro lado, o dado mostra que, embora RS confunda as letras com traços semelhantes (anteriores dentais-alveolares no caso descrito), a superassociação entre os fonemas que têm esse traço e as suas respectivas letras está se restabelecendo.

Para Corrêa (2001), a presença de fenômenos lingüísticos da enunciação oral na enunciação escrita são decorrentes do trânsito entre práticas sociais orais e práticas letradas, o que aponta para a heterogeneidade da escrita. É preciso salientar e esclarecer que o sistema alfabético/ortográfico da língua é estabelecido de modo sócio-histórico-cultural e é aprendido pelos futuros escreventes da língua. São superassociações do ponto de vista freudiano e, portanto, mais vulneráveis à afasia. A escrita envolve uma reflexão do sujeito sobre a língua, que engloba as mais diversas referências que o sujeito possui sobre ela (o letramento), incluindo aspectos da escrita com os quais mantém contato, e a relação com o novo sistema, estabelecido sócio-culturalmente, o alfabético/ortográfico.

Dizer que a escrita do sujeito é baseada na fala de maneira pejorativa é equivocado. Trata-se de um processo natural (mas não único⁴⁵) que, com o tempo, a prática da escrita/reescrita de textos e com as reflexões do sujeito sobre a escrita, tende a desaparecer. A relação entre fala e escrita é uma das primeiras associações feitas pelo escreventes iniciais e que, por vezes, como aponta Abaurre, “escapam completamente às intenções e ao controle de quem escreve” (1999:174). Ao longo do tempo e da prática com a escrita as superassociações começam a se estabelecer, deixando as primeiras associações inacessíveis. Desse modo, as superassociações impedem o acesso às primeiras associações. No caso da afasia, as superassociações se desfazem e deixam ver o que escondiam, uma espécie de retorno desses primeiros momentos da aquisição da língua⁴⁶. O mesmo acontece com a fala. Na aquisição da

⁴⁵ Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002) apresentam diversos dados de escritas de crianças que não apresentam influências da oralidade, de modo que a escrita da criança se baseia em hipóteses já sobre o próprio sistema da escrita.

⁴⁶ Um exemplo marcante desse fenômeno é RS ter escrito “pineu” para a palavra “pneu”, o que não ocorria antes da afasia. RS, alfabetizado, com domínio do sistema alfabético/ortográfico, sempre soube a

fala, diversos processos fonológicos ocorrem, mas esses momentos ficam inacessíveis quando o processo de aquisição se completa. A afasia também os revela. Vejamos alguns dados do início do acompanhamento sobre a fala de RS.

Dado 14 – *Futebol e Bicicleta*

No dia 10/12/2004, RS chegou ao CCA acompanhado de sua mãe. Itm, RS e sua mãe conversam descontraidamente antes da sessão, e a mãe de RS relata, em tom de humor, que ele era uma criança muito arteira. Após a conversa, RS e Itm iniciam a sessão e continuam a falar sobre o assunto.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	Você dava muito trabalho para sua mãe?	Tom: humorístico	
2	RS	[mũ:i-tw]	Tom: humorístico	
3	Itm	E o que você gostava de fazer quando era pequeno?		
4	RS	É // É // Gente	Tom: exclamativo	
5	Itm	Passava o dia fazendo o quê?		
6	RS	É //	Tom: pensativo	
7	Itm	Gostava de andar de skate?		
8	RS	Não.	Tom: exclamativo	
9	Itm	Gostava de jogar futebol ?		
10	RS	[‘u:-tsi-bɿw]	Tom: exclamativo	
11	Itm	Gostava de andar de bicicleta?		
12	RS	Isso.	Tom: exclamativo	
13	Itm	Era isso que você queria dizer?		
14	RS	Sim	Tom: exclamativo	
15	Itm	Então fala você agora.		
16	RS	//		
17	Itm	Bicicleta		
18	RS	[‘bisketa]		
19	Itm	bi-CI-cle-ta		
20	RS	[bisi‘keta]		
21	Itm	Andar de bicicleta		
22	RS	dA.(di)bis.ké.ta	Tom: pensativo	

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

escrita dessa palavra. No entanto, com a afasia há uma desassociação desses conhecimentos superassociativos e um retorno da relação oralidade/escrita.

Dado 15 – A Notícia

Na sessão em grupo de 29/4/2005, RS lê uma notícia de jornal com Imc e conta para os participantes o que leu.

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	É uma notícia sobre/ sobre o quê?		
2	RS	Escola.		
3	Imc	Escola.		
4	RS	É //	Tom: pensativo	
5	Imc	O que aconteceu com a escola?		
6	RS	//		
7	Imc	Mostra a foto para o pessoal ver.		
8	RS			Suspende o jornal apontando para a foto da escola que foi publicada.
9	Imc	Vou passar a foto para vocês verem tá? É uma escola que está toda...	Tom: interrogativo	Faz o gesto de escrever no ar.
10	RS	['i:sada]		
11	Imc	Pichada / quem fez a pichação?		
12	RS	É //	Tom: pensativo	
13	Imc	A...	Tom: interrogativo	
14	RS	Lunos	Tom: exclamativo	
15	Imc	Os alunos picharam toda a escola		
16	RS	[porque //	Tom: pensativo	
17	Imc	Como forma do quê?		
18	RS	[(p)⁴⁷o-tɛs-tw]	Tom: exclamativo	
19	Imc	Forma de protesto		
20	RS	[texto	RS fala junto com Imc	
21	RS	Porque //	Tom: pensativo	
22	Imc	O que estava quebrado? tudo quebrado / olha / Ba...	Tom: interrogativo	Aponta para a foto da escola no jornal.
23	RS	Nheiro		
24	Imc	Estava sem...	Tom: interrogativo	
25	RS	[sem vi	RS fala junto com Imc	

⁴⁷ A marcação do som [p] entre parênteses se refere à ausência da produção acústica satisfatória. RS produz o gesto articulatório, mas não realiza o som acusticamente, provocando o seu apagamento. Esse tipo de notação será inserida no BDN.

26	Imc	[vA-so	Corrigindo RS	
27	RS	[o-sa-ni-tá-ri-o	RS fala junto com Imc	
28	Imc	Vaso sanitário / daí os alunos foram lá e fizeram o protesto / e é uma escola...	Tom: interrogativo	
29	RS	[mũ:-ĩ:-si-'paw]		
30	Imc	Municipal.		
31	RS	É //	Tom: pensativo	
32	Imc	E aí? Quem tomou a frente depois do protesto dos alunos? Quem vai consertar?		
33	RS	/		
34	Imc	Se ela é municipal / a pre...	Tom: interrogativo	
35	RS	['futura]		
36	Imc	A prefeitura.		
37	SL	De campinas?		
38	RS	[di.m:pi.na(s).me.mw]	Tom: afirmativo	
39	Imc	De que bairro é?		Apontando para a palavra desejada, escrita no jornal.
40	Imc	Vila...	Tom: interrogativo	Lendo a palavra no jornal.
41	RS	vi /		Tenta acompanhar a leitura de Imc
42	Imc	U-NI-ÃO		Demarcando a palavra-alvo, escrita, com as mão para a leitura de RS.
43	RS	[U-NI /		
44	Imc	Na verdade	Fala olhando para o jornal, embora sem estar lendo.	
45	RS	[idade	RS fala junto com Imc	
46	Imc	É um centro		
47	RS	[é um entro	RS fala junto com Imc	Olhando para o texto como se estivesse lendo.
48	Imc	De atenção		
49	RS	[tenção	RS fala junto com Imc	Olhando para o texto como se estivesse lendo.
50	Imc	Integral		
51	RS	[tegral	RS fala junto com Imc	Olhando para o texto como se estivesse lendo.
52	Imc	À criança		
53	RS	[à criança	RS fala junto com Imc	Olhando para o texto como se estivesse lendo.

54	Imc	Chama Kaike		
55	RS		Repete em voz baixa a fala de Imc	
56	RS	Kaike		
57	Imc	E quando é que reiniciam as aulas? Que dia?		
58	RS	Vinte		Diz após consultar a notícia no jornal, como se estivesse lendo.
59	Imc	Que dia da semana?		
60	RS	//		
61	Imc	Se...	Tom: interrogativo	
62	RS	[ũn:dafera]	Tom: exclamativo	
63	Imc	Segunda próxima.		

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

Voltando à reflexão que faz sobre sua dificuldade, apresentada no início deste capítulo, RS esclarece que “às vezes não sabe o que dizer, às vezes sabe, mas quando sabe sai outra coisa”. Essa descrição indica a presença das três afasias de produção, de combinação, que afetam a fala espontânea: dinâmica, afasia motora eferente (AME) e afasia motora aferente (AMA), mesmo que essa última afete mais a aferência, em vez da eferência, como as duas primeiras.

As linhas 4, 6 e 12 do Dado 14 e as linhas 4, 6, 12, 16, 21 e 31, do Dado 15 mostram que RS tenta produzir seu enunciado com os marcadores do tipo “é” e “porque”, sempre seguidos de pausa, indiciárias de um movimento epilingüístico, mas o restante “não vem”, momento em que não sabe o que dizer. Em outros momentos, utiliza-se ainda do marcador “então” seguido de pausa em curva ascendente. Indícios da afasia dinâmica.

Os Dados 14 e 15 revelam ainda que, mesmo quando RS sabe o que dizer, ou não sai, ou sai outra coisa. No nível do segmento, por exemplo, RS diz “vi” por “va” na palavra “vaso” (Dado 15, linha 25), outras vezes realiza gestos articulatórios sem vocalizar (Dado 15, linha 18); em outros momentos ainda vocaliza com imprecisão articulatória, situação em que a compreensão e a transcrição do que diz se tornam quase impossíveis, o que é indiciário de uma alteração na **combinação simultânea** dos elementos que formam os fonemas, a AMA, que influenciam na eferência do movimento, dada a indissociabilidade entre a unidade sensório-motora (LURIA, 1973/81), como vimos no Capítulo I. Um exemplo dessa ligação intensa entre os movimentos de aferência e eferência da fala é o que ocorre na linha 10 do Dado 14. Há coincidência de sintomas da AMA e da AME na realização da palavra “futebol”.

Além disso, há alterações em níveis não segmentais, como no nível silábico. Tomando a representação silábica proposta por Selkirk (1982), baseado em propostas feitas anteriormente por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), “uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co) e qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia, assim como o ataque pode ser ramificado” (COLLISCHONN, 2001) :

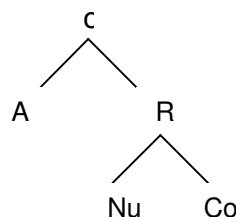


Figura 25. Estrutura interna da sílaba proposta por Selkirk (1982) *apud* Collischonn (2001)

RS apresenta determinadas dificuldades em algumas posições que se aproximam de realizações comuns em crianças em processo de aquisição da língua (LAMPRECHT, 2004):

- dificuldade na realização da posição de ataque simplificado, como no caso das palavras “pichada” (Dado 15, linha 10), “futebol” (Dado 14, linha 10) e “segunda-feira” (Dado 15, linha 62), em que há um apagamento desse elemento;
- não realização do segmento-membro de um ataque ramificado, como em [bis'keta] para “bicicleta”, além de outros como [pa'neta] para “planeta”, [pɛdiw] para “prédio”, [a'tetikw] para “atlético”, [fo'reta] para “floresta”;
- metátese, como aparecerá na palavra “óculos” como [ˈɥsculw];
- não realização de sílabas inteiras, como em “esqueci” por [kesi];
- em determinados casos, não realização de coda, sobretudo em casos de vogais seguidas por fricativa, como em “esperar” por [epe'ra], “floresta” [fo'reta] e semivogais, como em “prefeitura” por [ˈfetura] (Dado 15, linha 35).

No nível da sílaba, RS apresenta maior facilidade com sílabas V e CV, e, nesse último caso, quando a sílaba CV não é a primeira da palavra, uma vez que nessa posição ainda podem ocorrer os apagamentos do elemento consonantal, como nos casos de “pichada” (“ichada”) e “futebol” (“ufebol”), ou dificuldade de combinar

simultaneamente ainda o gesto articulatório e o gesto vocal, como no caso da palavra “protesto” (“(p)otesto”), com a realização da oclusiva bilabial quase sonoramente imperceptível. Para Barbosa (2006), a unidade de produção mínima é a sílaba e o autor apresenta alguns fatos que corroboram para a hipótese de a sílaba CV ser a sílaba canônica.

1. Não há línguas que não tenham sílabas CVs e há línguas que só têm sílabas CVs;
2. As regras fonológicas que simplificam a estrutura silábica normalmente poupam sílabas CVs;
3. São adquiridas em primeiro lugar durante a aquisição;
4. São preservadas nos casos mais severos de afasia motora;
5. As regras diacrônicas de reestruturação silábica tendem a criar sílabas CV.

Tal descrição apontada por Barbosa (op. cit.) sobre a sílaba parece justificar o predomínio desse tipo de sílaba na fala de RS, sobretudo nos casos em que “reestrutura” as sílabas mais complexas em sílabas do tipo CV. Além disso, o fato de haver um “apagamento” do elemento consonantal mesmo em sílabas CVs, quando essa é a primeira da palavra, também pode ser explicado pela separação funcional entre produção de vogais e consoantes, uma vez que as primeiras são constitutivas de um fluxo carregador para as segundas. As consoantes são interrupções da contigüidade das vogais. Nas palavras cujo início é formado por sílaba CV, a primeira consoante não dispõe de um contínuo sonoro das vogais para interromper, o que pode ser um momento prejudicial para pacientes com AMA e AME, e possivelmente mais difícil no caso da primeira consoante ser surda.

No caso das palavras “municipal” e “segunda” há uma dificuldade peculiar de RS sobretudo quanto às vogais nasais. Trata-se de vogais que mostram a ação conjunta de dois fenômenos ocorrendo simultaneamente, o que dificulta a produção de RS. Há, em sua fala, um excesso de duração das vogais e excesso de articulação, como se RS se “concentrasse” na articulação dessas vogais para, com esforço, produzir cada uma corretamente e na ordem certa (outro indício da indissociabilidade e interdependência entre aferência e eferência). Segundo Jakobson, de fato essas vogais são as mais difíceis de realização, uma vez que nos fonemas há sempre um dos dois tipos de articulação: oral ou nasal. No caso das vogais nasais, ambas as

cavidades devem estar abertas, o que as torna mais complexas do ponto de vista articulatorio – e confirma a dificuldade no nível da aferência, repercutindo na eferência.

Sobrepõe-se a isso a necessidade da contextura, no sentido de Jakobson (1969), lugar de dificuldade para RS, que faz com que, por meio da regra fonológica de nasalização, a vogal torne-se nasal. Assim, a vogal se nasaliza quando aparece em um contexto em que é seguida de consoante nasal na mesma sílaba, como em “segunda”. No caso da palavra “municipal” não é possível afirmar qual é o contexto que determina a nasalização da vogal [u], uma vez que essa é precedida e seguida de consoante nasal.

É ponto comum entre fonólogos de diversas correntes teóricas a vogal nasal não compor o repertório do sistema fonológico da língua portuguesa. Não é subjacente a ele. As vogais se nasalizam como resultado da difusão da nasalidade da consoante que as segue. Esse espriamento, difusão do traço, ocorre a partir da aplicação da regra fonológica de nasalização da vogal, processo que pode ocorrer ou não, a depender da posição que a vogal ocupa nas sílabas em cada contexto. Jakobson (1969b; 1975), em reflexões a respeito da aquisição da linguagem, oferece uma hipótese sobre a aquisição mais tardia da vogal nasal, enquanto as vogais orais são as primeiras a ser adquiridas pela criança, assim como a consoante nasal. Segundo Jakobson, mesmo em línguas em que a vogal nasal é inerente ao sistema fonológico, é um dos fonemas adquiridos mais tardiamente, situação que não ocorre no português. O que é do sistema fonológico do português é a regra fonológica de nasalização, não a vogal.

A vogal nasal, no caso do sistema da língua portuguesa, exige, portanto, um *contexto* no nível superior para que ela seja gerada. E o contexto se dá em primeiro lugar pela ordenação dos fonemas em determinada contigüidade, cujo resultado pode ser, ou não, um contexto em que a regra de nasalização será aplicada, hipótese explicativa possível para a dificuldade de RS em lidar com essa situação. A realização desse contexto é difícil para RS, característica da AME, afasia que afeta o contexto, que dificulta a **combinação em seqüência**, alterando a melodia cinética, de modo que cada componente do movimento passa a requerer seu próprio movimento isolado, como no estágio inicial de seu desenvolvimento, período em que cada movimento requer uma série de impulsos isolados que, com o tempo, são sintetizados e combinados em estruturas cinestésicas integrais. Há uma perda do processo que garante a passagem da enervação para a deservação (LURIA, 1973/81) de cada segmento.

A aplicação dessas regras fonológicas já começa no nível da sílaba e também ocorre nos níveis não segmentais superiores a ela na hierarquia prosódica das línguas: pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entonacional e enunciado, como na figura a seguir:

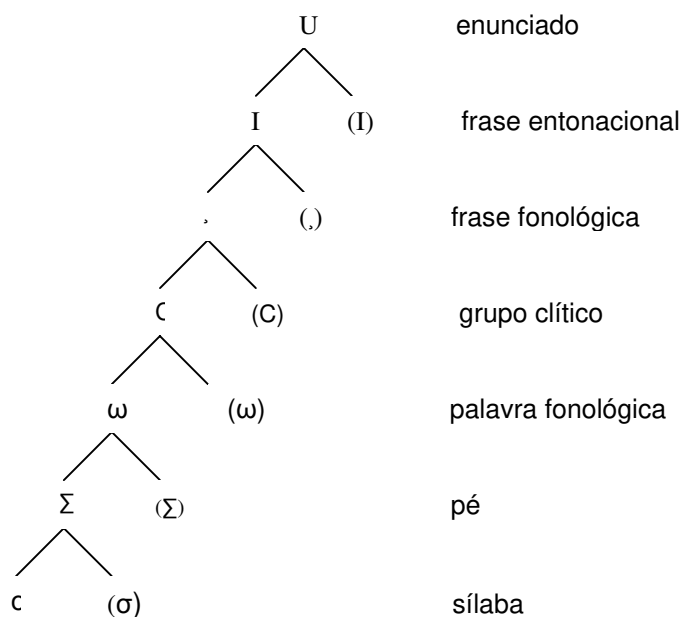


Figura 26. Modelo de Nespor e Voguel *apud* Bisol (2001)

Embora haja dificuldade com a sílaba, nível baixo da hierarquia, destaca-se, sobretudo, a dificuldade de RS a partir do grupo clítico. A partir desse elemento, há situações em que o sândi – por exemplo, em expressões como “me esqueci”, que passa a [mis'kesi] (BISOL, 2001: 253) – pode ocorrer, o que dificulta e compromete a produção de RS, pois não consegue realizá-lo. O sândi, assim como a nasalização de vogais, na sílaba, e como diversos outros fenômenos que ocorrem a depender do contexto, da combinação de elementos no nível superior, repercute nos níveis inferiores, provocando a reestruturação deles. Assim, um caso como “me esqueci”, que se torna “miskesi” pela atuação do sândi, provoca a reorganização da palavra fonológica, pé, sílaba e fonema e o ritmo da seqüência da fala. Quanto mais alto o elemento da hierarquia, mais difícil para RS realizá-lo, uma vez que se torna mais complexa a reestruturação, pois mais regras fonológicas podem ocorrer e envolver todos os seus constituintes hierarquicamente inferiores. Estes, por sua vez, também

serão modificados e reestruturados, em uma reação em cadeia, incluindo o fonema, que pode alterar sua forma variante, modificando sua composição, combinação simultânea afetada pela AMA. Fato que indica ainda a repercussão não apenas de um nível sobre o outro do código (COUDRY, 2002), mas também a repercussão nos subsistemas hierárquicos dentro dos níveis lingüísticos.

Podemos, em certo ponto, dizer que o problema de RS é, em termos lingüísticos, no nível fonético/fonológico, porém não se restringe ao nível do segmento. O que parece haver no caso de RS é uma alteração no nível fonológico, tanto na **combinação simultânea** dos traços (previamente selecionados) de cada **segmento (aferência)** constituinte do enunciado, quanto na **combinação da seqüência** desses **segmentos (eferência)**, processos que são elaborados e reelaborados sob os efeitos das regras fonológicas que ocorrem nos constituintes não segmentais da hierarquia prosódica e, por reação em cadeia, exigem uma reelaboração dos segmentos, ou seja, reelaboração das combinações simultâneas e da combinação em seqüência, voltando ao problema da aferência e da eferência. Assim, diversos conhecimentos do nível fonológico (segmental e não segmental) atuam na elaboração de um enunciado a um só tempo e exigem a alternância rápida, quase simultânea, entre os dois tipos de combinação, mostrando ainda as mútuas interferências entre aferência e eferência. No caso da regra de nasalização, que é um processo complexo de ajustes entre os elementos que compõem a sílaba, RS parece ter dificuldade justamente no controle desses “ajustes”, dada a alteração do sistema fonológico em si e das afasias que afetam aferência e eferência.

Outro fato que aponta para essa alteração na eferência e na aferência do movimento é a fala silabada (Dado 14 linhas 2 e 10; Dado 15, linhas 27 e 29) de que RS lança mão em duas situações: quando não dispõe da palavra, por esta não ser bem estabelecida para ele; quando a palavra tem mais de duas sílabas, o que demanda mais elementos, maior tempo e controle sobre a combinação simultânea dos elementos constitutivos dos fonemas, a combinação seqüencial desses fonemas (a melodia cinética) na contigüidade da fala e um número maior de elementos não marcados, como as sílabas átonas. Se nas palavras de duas sílabas há sempre uma sílaba tônica e uma átona, nas palavras com mais de 2 sílabas a quantidade de sílabas átonas, mais fracas (lingüística e neuropsicologicamente), é maior, o que exige de RS maior controle sobre sua fala no ritmo, na eferência e na aferência.

A fala silabada de RS, no entanto, se se mostra como uma alteração na eferência e na aferência, é também uma *solução*. Mesmo com a dificuldade que RS

tem nos tipos de sílaba (que gera, muitas vezes, a alteração de uma sílaba CCV em CV), na fala silabada o tempo para realização de cada sílaba é maior, a combinação entre elas se dá, assim, em menor grau de dependência, de modo que a chance de ocorrência de um contexto que propicie a aplicação de uma regra fonológica é bastante reduzida, o que diminui, conseqüentemente, a necessidade de reelaboração também dos fonemas. Portanto, a fala silabada é um lugar de controle na combinação simultânea de elementos e na combinação de suas seqüências, uma vez que controla o tempo de realização da combinação simultânea de cada fonema, a combinação seqüencial desses fonemas, o que controla, por sua vez, a aparição de contextos para aplicação de regras e, conseqüentemente, a reelaboração dos fonemas.

Além das regras fonológicas da língua, e associada a elas, a fala silabada parece um lugar de controle ao mesmo tempo da AMA e da AME, afasias que parecem perturbar o que Barbosa (2006) caracteriza como o acoplamento constitutivo do ritmo da fala entre os dois elementos inter-relacionais. O autor propõe um modelo dinâmico de geração e análise do ritmo da fala, o “modelo de referência”, que possibilita a “compreensão do movimento oscilatório e hierarquicamente organizado que produz enunciados nas línguas naturais” (2006:99). Ou seja, um modelo que visa construir um conhecimento analítico dos possíveis papéis dos componentes do sistema rítmico subjacente para explicar a organização temporal dos enunciados. Sua constituição conta com componentes interdependentes que geram uma série complexa de padrões de duração de “unidades lingüística e moto-sensorialmente pertinentes” e se constrói a partir da inter-relação entre *estruturação* e *regularidade*, pois simula o ritmo da fala a partir do acoplamento entre dois osciladores: o *acentual*, que estrutura as proeminências frasais, e o *silábico*, que organiza a seqüenciação do fluxo da fala. O acoplamento desses dois osciladores define padrões ideais de movimentação.

O oscilador silábico “implementa a silabidade, entendida como a recorrência periódica dos pulsos de um oscilador cujo ciclo tem o tamanho da sílaba” e tem por objetivo manter o ritmo que dá autonomia à unidade, que é a sílaba. O oscilador acentual tem por objetivo organizar os grupos acentuais (GAs). Se superpõe à oscilação silábica e é responsável por dar conta da outra face da constituição do ritmo da fala: a face estruturante, ao perturbar de maneira específica a regularidade silábica, tornando a seqüência de *onsets* (ataque silábico) de vogal “anisócronas” e, portanto, saliente perceptivamente. Essa oscilação acentual é o que integra as três funções prosódicas: a de assinalar proeminência; a de segmentar o enunciado em unidades

menores (grupos acentuais); e a função discursiva. O padrão cíclico do oscilador acentual, diferentemente da regularidade exibida pelos ciclos do oscilador silábico na condição de não-acoplamento, é resultado de um acoplamento que é constitutivo da produção da prosódia da fala: aquele entre o mecanismo de produção propriamente dito e a especificação de informação sintático-semântica e discursiva.

Assim, o movimento que ocorre no ritmo da fala é de constante alternância entre a regularidade, assegurada pela recorrência temporal dos pulsos do oscilador silábico e acentual, e a estruturação, gerada pela influência dos pulsos do oscilador acentual sobre o silábico⁴⁸.

Dependendo do tipo de acoplamento dos osciladores há uma língua mais de tipo silábico ou mais de tipo acentual. São dois movimentos diferentes, que se sobrepõem de diferentes maneiras, em diferentes tipos de língua, dando os diferentes tipos de ritmo. Segundo Barbosa jamais há isocronismo absoluto de sílabas ou grupos acentuais. Esses extremos são inatingíveis pela característica universal do ritmo da fala de se equilibrar entre as faces regularizante e estruturante. Há apenas uma tendência por um ou outro, dependendo das consequências da especificação de uma força de acoplamento. A caracterização dos ritmos das línguas ocorre pela tendência para um ritmo acentual ou silábico que se explica pela maior ou menor força de acoplamento do oscilador acentual sobre o silábico. Quanto maior for a força do acoplamento acentual sobre o silábico, o ritmo da língua será mais acentual; quanto menor for a força do acoplamento acentual sobre o silábico o ritmo da língua se caracteriza mais como silábico (2006:158).

Na aquisição, independentemente do tipo de língua, aciona-se primeiro o oscilador silábico, depois se introduz o oscilador acentual e aprende-se a conjugar esses dois movimentos de acordo com a língua. Assim, esse movimento é aprendido, o que possibilita pensar que ou RS estrategicamente aciona só o silábico, para conseguir falar, ou essa relação de acoplamento, aprendida, está desajustada em RS, o que poderia ser uma característica da AMA e da AME, e um retorno, provocado pela afasia⁴⁹, dos momentos iniciais da aquisição, o que vai ao encontro da teoria de

⁴⁸ Além dos dois osciladores e da relação entre eles, o modelo desenvolvido por Barbosa (2006) é constituído por outros componentes também inter-relacionais: um mecanismo de acoplamento entre o oscilador silábico e uma pauta gestual, relação denominada de interação prosódia-segmentos; e um mecanismo de acoplamento entre a informação sintática e o oscilador acentual, regido por um grau de acoplamento específico. No entanto, neste trabalho nos concentramos nos dois primeiros osciladores para análise dos dados de RS.

⁴⁹ Nos referimos ao “retorno” como um movimento involuntário do sujeito, o que também parece ter relação com a explicação de Abaurre (1999 e 2001) sobre o processo de aquisição da escrita da criança quando diz que o “vazamento” da oralidade na escrita não é de domínio da criança. O mesmo parece ocorrer com RS tanto na fala, quanto na escrita, o que, se pensarmos nas posições da sujeito dentro da

Jakobson sobre a aquisição, embora pensada em termos além do segmento, como Jakobson faz, quando fala da vogal nasal.

Os Dados 14 e 15 ilustram bem o que mais comumente ocorre na fala de RS. Tenta falar o que quer em diversos trechos dos diálogos, mas ora consegue (caso da fala silabada e de palavras bem estabelecidas), ora não. Hesita, faz pausas, indiciárias de um movimento epilingüístico, mas precisa muito do outro para prosseguir, tanto que por vezes se “cola” a este ressoando suas palavras como uma forma de se manter falante, como no trecho das linhas de 44 a 55 do Dado 15. RS *repete* o que Imc fala, e isso ocorre sobretudo em atividades de leitura conjunta. Em outros momentos, utiliza-se do *prompting* fonético oferecido pelo locutor, como trechos das linhas 13/14; 22 /23; 24/25; 26/27; 34/35; 40/41/42/43 e 61/62 do Dado 14.

De acordo com De Lemos (2000, 2001a, 2001b), o processo de aquisição da linguagem é um processo de *subjetivação* em que a criança, imersa em uma estrutura composta por ela, pela língua e pelo adulto, alterna sua posição nessa estrutura em três posições subjetivas diferentes, de modo que ora há a dominância do outro, ora da língua e ora do sujeito. Como diz a autora, “a língua, o outro e o sujeito, enquanto corpo pulsional que emerge dessas relações, estão estruturalmente vinculados. Isto é, não podem ser tomados como instâncias independentes, unidirecionalmente ordenáveis” (De LEMOS, 2001a:7). Assim, na primeira posição a criança, no caso, está *alienada na fala do outro*, momento de dominância do outro; na segunda, há a dominação da língua e seu funcionamento, o que inclui seu lugar de equívoco, a “lalangue” (assim denominada por Lacan e tomada também como constituidora da língua materna, como aponta PEREIRA DE CASTRO 2006); na terceira posição, há a dominância do sujeito.

Se tomada essa estrutura, podemos dizer, como mostram os primeiros dados de RS, que há um predomínio da primeira posição descrita por De Lemos (2001a), do domínio do outro. RS se utiliza dos fragmentos da fala do outro, seja quando se cola, seja quando aceita o *prompting*. RS, em ambos os casos, *entra na língua em funcionamento do outro*. No entanto, isso não quer dizer que as duas situações sejam iguais. A repetição da fala do outro é estruturante da fala do sujeito afásico, sobretudo quando apresenta uma afasia como a AMA, em que o sujeito tem dificuldade de elaborar o próprio gesto. No entanto, a fala repetitiva pode perder esse caráter estruturante, se feita indiscriminadamente. Assim, embora de certa forma a fala

estrutura proposta por de De Lemos (2001a), indicia que tanto a criança, quanto o afásico estão na segunda posição subjetiva, a do domínio da língua.

repetitiva supra a necessidade do sujeito de se manter como falante, condição afetada pela afasia, que lhe causa grande sofrimento, há um “excesso de especularidade” (FEDOSSE, 2000) da fala do outro que, feita de forma indiscriminada, pode se tornar mecânica, deixando de ser estruturante. Essa é a diferença do que ocorre no Dado 1, quando Itm pede a RS que repita a palavra que não estava conseguindo dizer e o trecho de 44 a 55 do dado em que RS segue repetindo, indiscriminadamente, a fala de Imc, dado seu sofrimento psíquico de não conseguir falar.

O *prompting* fonético (assim como os outros tipos de prompting) é mais estruturante, uma vez que, ao invés de oferecer todas as seleções e combinações prontas ao sujeito, por vezes necessárias, como no caso da fala repetitiva, ajuda o sujeito a elaborar sua fala, mas não a elabora por ele.

(...) o prompting fonético (re)põe os elementos lingüísticos em relação, ele oferece o contexto necessário para a produção oral. Por isso, atribui-se a ele um papel estruturante, de trabalho lingüístico, contínuo e interativo, que permite aos sujeitos da interlocução atuar na e sobre a linguagem (FEDOSSE, 2000:103).

Do ponto de vista lingüístico de Jakobson (1955/70;1969), poderíamos dizer que o *prompting* oferece o contexto. Do ponto de vista freudiano, seria possível dizer que o *prompting* é um desencadeador de associações que, ao longo do tempo, com a recorrência desse evento físico/psíquico, vão se restabelecendo. O *prompting*, assim, de certa forma, auxilia o sujeito afásico a adquirir, aos poucos, maior autonomia pelas associações que ajudou a reconstruir.

Dado que a imagem acústica da fala do outro (percepção acústica) e a percepção visual estão preservadas em RS, o *prompting* fonético oferecido pelo interlocutor o auxilia, pois RS reconhece visualmente a imagem acústica produzida pelo gesto fonoarticulatório do interlocutor. Ou seja, RS não apresenta alteração da percepção do gesto alheio, fato que pode ocorrer em outras afasias, como a Afasia Sensorial, mas apenas do seu gesto (AMA). Por isso, justifica-se a utilização do espelho como uma outra forma de intervenção, em alguns momentos dos acompanhamentos de RS. Como a percepção visual não está afetada (não apresenta a chamada afasia agnósica de Freud), nem a percepção acústica, nem a associação entre a percepção acústica e a percepção visual, quando RS realiza o fonema se olhando no espelho pode ver em si o que antes via apenas no outro e, assim, superassociar as imagens visuais, acústicas e cinestésicas em si mesmo. O

gesto/desenho também pode ser um desencadeador de associações, funcionando como um *prompting*. Na linha 9 do Dado 15 RS fala a palavra “pichada” após o gesto/desenho que Imc faz no ar representando o movimento de escrever.

As mesmas alterações que ocorriam na fala de RS retornam nos momentos em que sua escrita está se restabelecendo, como dissemos anteriormente: as diferenças entre “e” e “i”, as diferenças entre “d”, “t” e “n”, a dificuldade para lidar com as sílabas mais complexas, como em “cle”, a dificuldade para saber a seqüência dos elementos que formam as sílabas e as palavras. Essas mesmas dificuldades aparecem nos dados a seguir.

Dado 16⁵⁰ – Cartão de Aniversário

Como dito na primeira parte deste dado, a atividade era escrever um cartão de aniversário para Imc. Após a reflexão que fizemos sobre o que escrever em um cartão de aniversário, RS escreve:

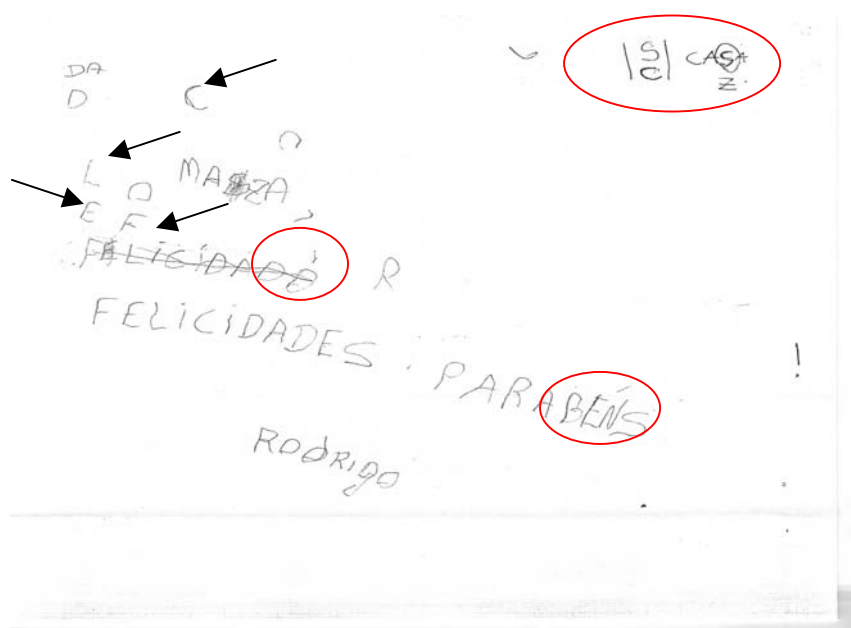


Figura 27. Escrita do cartão

Na escrita do nome do destinatário do cartão RS pára e pensa, mas não consegue escrever. Digo a ele o nome da primeira letra, o que não o ajuda. Digo, então, logo em seguida, “m de mãe”, e ele consegue. Para a letra “a”, digo [a], e ele consegue. No som da fricativa, RS fica em dúvida se é com “z” ou com “s” e coloca “s”.

⁵⁰ Continuação do Dado 2, apresentado nas páginas 59 e 60.

Escrevemos acima da folha que, de fato, esse som pode ser grafado de duas formas, mas no caso é com “z”. Comento, ainda, sobre as questões ortográficas entre “s” e “c”, em alguns contextos, e entre “s” e “z”, em outros. Ele lembra que existem diferenças, mas não sabe como usá-las. Para a letra “a” final, digo [a], e RS escreve.

Na palavra *felicidades*, digo a primeira sílaba [fe], e RS escreve no canto superior da página a letra “e”, para confirmar. Depois escreve no corpo do texto. Digo que a próxima sílaba é [li], e ele não consegue escrevê-la. É preciso dizer uma letra de cada vez. Digo “éle”, e ele escreve de novo fora do espaço, para conferir. Com a confirmação, coloca a letra no espaço certo. Digo a próxima letra, “i”, e RS escreve. Na seqüência, digo o nome da letra [ce], o que não o ajuda. Digo “c de casa” e ele consegue. Digo para a próxima letra o nome dela, “d”, mas ele não consegue. Digo “d de dado”, e consegue. Sigo na soletração com a letra “a”, e pelo nome da letra ele consegue. Para a próxima letra digo “d de dado”, e RS escreve “do”.

Lemos o que está escrito (“elicidad”). Ele identifica o “o” final como errado, mas não percebe a ausência da letra “f” no início da palavra. Mostro-lhe e RS diz que não havia percebido e a escreve. No entanto, prefere refazer, começando pelo “f”. Digo o nome da letra. Ele escreve no canto da página para conferir e consegue. Copia a seqüência “elicidad” e digo “e”, em substituição ao “o”. RS escreve. No final digo o nome da letra “s”, e ele consegue. A letra “s” não sugeria nenhuma representação escrita para RS no início do acompanhamento. Possibilitamos que ele a associasse com “s de sapo”, e essa representação começou a se estabilizar. Alternadamente, fui introduzindo uma nova representação: desenhar no ar a letra. Hoje RS tem uma relação mais estável com o princípio alfabético a ponto de ser possível falar o nome da letra e ele escrever a letra correspondente.

Na escrita da palavra “Parabéns”, soleiro a seqüência das primeiras letras pelos respectivos nomes, e RS não encontra dificuldade em escrevê-las. Diz ainda que lembrou da escrita da palavra. Peço que ele escreva, então, o restante sozinho. Escreve a letra “b”, “e” e “s”. RS pula a letra “n”. Fazemos juntos o som desse fonema nessa palavra, lembrando que esse som pode ser representado na língua ou pela letra “m”, ou pela letra “n”. Ele escreve o “n”, introduzindo-a entre a letra “e” e a letra “s”. Para finalizar o cartão, RS assina seu nome sozinho em outro tipo de letra (superassociação), mas, não contente, decide reescrevê-lo (Figura 28).

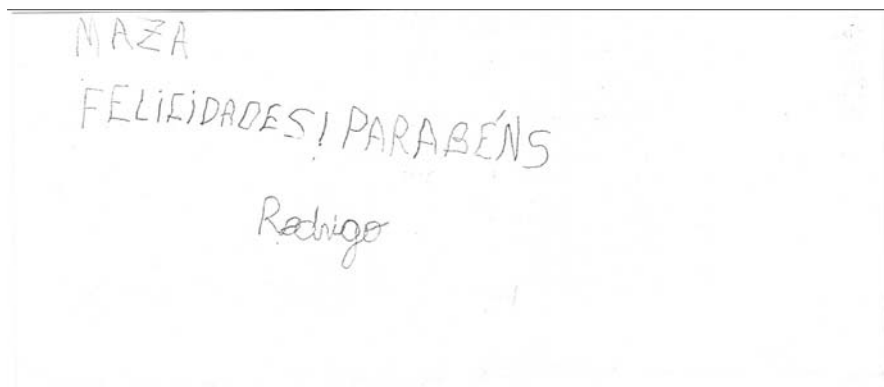


Figura 28. Reescrita de cartão.

A escrita de RS mostra que novas associações, ainda que instáveis, já são possíveis. Revela ainda que questões que apareciam em sua fala, como a ausência do ataque simples, também aparecem em sua escrita, assim como a dificuldade com a nasalidade⁵¹, sobretudo em posição de coda, posição também de difícil preenchimento por crianças em processo de aquisição da escrita (ABAURRE, 1999), assim como nos casos de ataques ramificados, o que também ocorre com RS na fala e na escrita. A conclusão da autora no caso da análise de dados de crianças em processo de aquisição da escrita, apresenta muitas semelhanças com o processo de reorganização da escrita em RS:

a hierarquia de constituintes silábicos aqui assumida permite, portanto, descrever os dados apresentados de maneira a que se possa sistematicamente relacionar as vacilações das crianças à necessidade de identificar e representar, **na escrita**, segmentos em posições de sílabas com estruturas mais complexas (ABAURRE, 1999: 182).

Essa dificuldade em posição de coda é recorrente no caso de RS, como demonstra o dado a seguir.

Dado 17 – Criança, Infância e Andar

Continuando a escrita da atividade pedida pela professora, relatada no Dado 1, RS quer escrever a palavra “criança”, mas diz que não sabe como começar. Digo a

⁵¹ Embora não seja o propósito deste trabalho se aprofundar na discussão, não podemos deixar de registrar o fato de que a dificuldade do registro da nasalidade na escrita é comum entre pessoas não alfabetizadas, crianças em processo de alfabetização e afásicos. Esse fato talvez sugira que a solução ortográfica atual conferida à marcação da nasalidade da língua na escrita não seja a melhor em relação ao sistema fonológico da língua dominada pelos falantes. A propósito da escrita de crianças em processo de aquisição da língua escrita, ver Abaurre (1999 e 2001) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

ele a primeira sílaba, “cri”, e ele escreve “c”. Repito a sílaba e ele escreve a letra “r” e depois a letra “i”, o que indica que a posição de ataque ramificado (sílaba CCV) está se restabelecendo. Digo novamente a palavra toda “criança”, e ele escreve sozinho “criassa”. RS, embora nesse caso tenha escrito a representação do ataque ramificado “cr”, não escreve novamente a nasal. Retomo com ele que há duas letras que representam esse som nasal junto à vogal. Ele se lembra, mas pergunta se essa letra “n” “vem antes do “a” ou depois do “a”. Escrevo para ele a letra “n” antes do “a”, o que resulta na palavra “crina”, e depois escrevo a letra “n” depois da letra “a” e leio o resultado “[kriãñ]”. Ele percebe a diferença e reescreve a palavra “crianssa”. Retomamos que, nesse caso, esse som [s] é escrito com “ç”. Ele se lembra, apaga os dois “s” e reescreve com “ç”.

Na seqüência RS quer escrever a palavra “*infância*”. RS não sabe como marcar a primeira nasalidade. Digo que é a letra “n”, pois nessa posição na sílaba tem esse som nasal. Ele diz que se lembra e escreve a palavra “infacia”. Leio para ele o que está escrito e novamente ele não sabe que letra colocar. Digo que é o “n”, novamente, entre a letra “a” e a letra “c”.

Na palavra “andar”, minutos mais tarde, na mesma sessão, RS de novo não escreve a consoante nasal em posição de coda. Voltamos à palavra “criança”, escrita há pouco, e separo suas sílabas. Daí se lembra e escreve “anda”, mas sem a vibrante no final da palavra. Relembramos que, se na fala não realizamos esse fonema, na escrita é necessário. Ele reescreve “andar”.

Esse dado expõe algumas dificuldades de RS na fala que influenciam na escrita repetidamente. Além disso, reforça a hipótese do retorno dos processos iniciais da aquisição da fala e da escrita, a partir da afasia, tanto pela forte relação entre fala/escrita, quanto pela dificuldade de estruturação silábica mais complexa, como pela forma como RS grafa a palavra pneu (“pineu”), como dito anteriormente, todos fenômenos muito comuns na escrita inicial. RS sem dúvida não escrevia essas palavras dessa maneira, mas quando afásico voltou a fazê-lo.

Se a escrita de RS está em intensa relação com a oralidade e sofrendo os efeitos secundários de suas afasias, a hipótese de que tenha ocorrido uma parafasia no Dado 1 se fortalece. A palavra “bicedo”, escrita por RS, comporta uma análise de: alteração silábica na primeira sílaba da palavra “brinquedo”, passando da sílaba complexa “brin” (CCVC) para uma sílaba estruturalmente mais simples, “bi” (CV), excluindo as posições de ataque ramificado (br) e de coda (ocupada pela nasal [n]), as mais difíceis para ele; de alteração sensório-motora, provocada pela AMA, na

substituição entre os fonema [k] por [s], escrito com “c” na sílaba “que” (brinquedo). No entanto, a última sílaba, “do”, RS escreve corretamente.

O Dado 1 mostra a multiplicidade de fatores que co-ocorrem e interferem no quadro afásico de RS a todo tempo. RS apresenta dificuldades de produção de sentido e de compreensão decorrentes das quatro afasias adquiridas em atuação simultânea.

Do ponto de vista freudiano, não *restou* muito a RS. Do complexo da representação-de-palavra apenas a imagem sonora, a representação-de-objeto, além da preservação da percepção. A fala está afetada, embora a escrita e a leitura estejam mais comprometidas, uma vez que estas envolvem processos de superassociação, no caso, o conhecimento *metalingüístico* – um complexo associativo da ordem do verbal –, assim como a soletração. Pode-se dizer ainda que a maior dificuldade de RS está nas relações da *representação-de-palavra*, ou seja, no nível do sistema lingüístico, do código, sobretudo no nível fonético/fonológico, e na relação entre os eixos de seleção (paradigmático) e de combinação (sintagmático). No entanto, mantém preservadas a relação da língua com a cultura, a dimensão pragmática e as práticas discursivas, destacando a importância das relações da língua com o exterior ao discurso, fatos que indicam também um caminho clínico. RS apresenta duas das três afasias apontadas por Freud (1891/73): afasia verbal e assimbólica.

No entanto, pode-se dizer que a maior dificuldade de RS diz respeito à produção de sentido (fala espontânea, gestos e escrita), tanto pelas afasias que afetam mais a produção (afasia dinâmica, afasia motora eferente e afasia motora aferente, segundo a descrição de Luria, 1973/81), cuja relação fundamental é a combinação, a contigüidade (JAKOBSON, 1964) em diferentes níveis do sistema (discursivo e fonético-fonológico, respectivamente), quanto pela afasia semântica, que provoca alterações de compreensão em níveis altos do sistema, no discurso (relações lógico-gramaticais) e nas relações simbólicas complexas, mas que também afeta a seleção de elementos para produção (JAKOBSON, 1964).

CAPÍTULO III

“(...) no viver tudo cabe.”

Guimarães Rosa

O ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL E ESTADOS DE AFASIA

As intervenções

As relações associativas de Freud

O quadro afásico de RS é bastante complexo, fato bem indiciado pelo Dado 1 e pelas análises feitas no Capítulo II. Ainda assim, dada sua vontade de se manter *sujeito da linguagem*, ativo nas interações que estabelece, e por lembrar algumas coisas, embora “esqueça” outras, RS encontra saídas a partir do que está preservado: pelo seu letramento, privilegiado no tipo de acompanhamento discursivamente orientado, oferecido; pela relação entre língua e discurso, o uso da linguagem estabelecido pelas práticas discursivas; pela relação entre textos verbais e não-verbais, em alguns casos; e por meio de *sua* própria imagem acústica, via imagem cinestésica (ainda que alterada), nos casos em que recorre à seriação e quando se aproveita das parafasias para percorrer o campo semântico até encontrar a palavra que deseja.

Do ponto de vista da teoria freudiana, trata-se de associações que, uma vez preservadas, podem ajudar nas que estão desassociadas, dado o caráter associativo do aparelho de linguagem, o que indicia a noção de plasticidade na teoria de Freud. Assim, tomada essa posição, cabe ao interlocutor, pela interação, oferecer outras relações que possam ajudar a desencadear, e até restabelecer, o complexo de relações ora desassociado ou frouxamente associado, considerando o que está preservado, idéia que se estende também às teorias de Luria e Jakobson.

É com base nos conhecimentos da relação do sujeito com a linguagem, sobre as dificuldades e recursos preservados, bem como da teoria que fundamenta este estudo, que o acompanhamento de RS foi direcionado de maneira a tentar ampliar as associações entre os elementos dos complexos freudianos. Sempre é oferecida a RS a possibilidade de fazer um gesto, escrever alguma coisa ou mostrar algum objeto (recursos que por vezes a própria investigadora usa). Em situações específicas de atuação da AMA em que RS tinha dificuldade em perceber e realizar ou não o traço de sonoridade dos fonemas, era pedido que colocasse uma das mãos no pescoço, de modo a sentir a vibração ou não das pregas vocais, diferenciando os fonemas surdos dos sonoros, e repetisse a articulação de alguns sons atentamente com a investigadora e muitas vezes na frente do espelho, para que pudesse ver seu próprio movimento (ter a imagem visual do movimento, além da imagem visual do gesto da investigadora).

Trata-se de recursos que visam explorar as associações entre as imagens que compõem o complexo freudiano de modo que as imagens preservadas possam ajudar as não preservadas. A representação-do-objeto em RS é preservada. Assim, um objeto que esteja presente no ambiente pode desencadear uma cadeia associativa, fazendo com que a imagem do movimento da palavra-alvo seja “lembrada” por ele. Associação semelhante se faz em relação ao gesto, ou à escrita. Uma imagem do movimento, do corpo ou das mãos (imagem quirocinestésica, no caso da escrita) pode ajudar RS a encontrar a imagem do movimento da fala. Da mesma forma, colocar uma das mãos no pescoço no momento da realização de dois fonemas semelhantes em sua combinação simultânea, diferentes apenas pelo traço de sonoridade, ajuda RS a perceber pela imagem tátil-cinestésica da mão o movimento das cordas vocais que não são tão claros para ele apenas na realização, em razão da presença da AMA no seu quadro afásico. Essa relação ajuda a associar a imagem sonora à imagem do movimento. Quando incluímos o espelho, a imagem visual preservada em RS contribui para a associação entre a imagem sonora e a imagem do movimento. RS consegue “ver” a realização da sua imagem do movimento, de percepção sensorial (propricepção), além de ver a realização da imagem do movimento do interlocutor, sobretudo em fonemas com pontos de articulação próximos.

Do ponto de vista de Jakobson, trata-se de relações de tradução intersemiótica naturais, normais do funcionamento da linguagem. É o que Coudry (2007) aponta como *processos alternativos de significação*, já que possibilitam o

desencadeamento de associações que ajudam o sujeito a conseguir dizer o que “está na ponta da língua”. Nos sujeitos afásicos essa relação também é normal e, além disso, “esse trânsito entre sistemas e subsistemas semióticos atua na (re)organização da nova ordem, dada a lesão” (FREIRE, 2005:198).

Essa relação em RS é mais difícil, uma vez que a base das relações de tradução intersemiótica é a seleção (JAKOBSON, 1969), condição afetada em RS. Por isso era mais difícil de utilizá-la como alternativa e, portanto, mais difícil de ajudá-lo. Ainda assim, ocorre, como indica o dado a seguir, do início do acompanhamento de RS (8/4/2005), que mostra que há um trânsito produtivo entre oralidade e escrita para *falar*, mesmo quando ambas estão afetadas (COUDRY, 2002).

Dado 18 - *Escrever para dizer. Rosângela!*

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Iff	E como é mesmo o nome da sua mãe? / Esqueci.		
2	RS	//	Tom: pensativo	
3	RS			Pega a caneta das mãos de Iff.
4	RS			Pára, pensa e escreve “ROS”.
5	RS	Rosângela.	Tom: exclamativo	
6	Iff	Ah / Rosângela / Agora termina de escrever o nome dela.		
7	RS			Escreve ANG LA, ao lado do segmento anterior “ROS” (ROSANG LA).
8	RS			Olha para a palavra e completa o espaço em branco com a letra “E”.

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

Daí também a importância do *prompting* fonético, que oferece a RS a imagem do movimento pela boca do outro associada com a imagem sonora dos fonemas

iniciais da palavra que quer dizer, desencadeando a seqüência da palavra. Por isso podemos dizer que todas as formas associativas que cumprem a função de desencadear as associações para dizer o que se quer também funcionam como *promptings*: os gestos, a escrita da letra inicial no papel ou o gesto da escrita no ar, os “*promptings* visuais”; as associações semânticas de cunho metonímico e/ou metafórico, os “*promptings* semânticos”, como vimos em diversos dados do Capítulo II. Vejamos dois dados que mostram essas alternativas de significação em ação no acompanhamento de RS.

Dado 19 – O esquema: zagueiro, ala e gol!

Na sessão do dia 15/3/2006, a investigadora pede a RS que leia a seguinte manchete esportiva: “Treinador se rende aos três zagueiros”.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	Pronto? / terminou? / conseguiu ler?		
2	RS	Sim / Menos essa.		Aponta para a palavra “rende”
3	Itm	Então vamos juntos.		
4	Itm	Trei...	Tom:interrogativo.	Apontando para a palavra
5	RS	[no		
6	Itm	Poderia ser treino / mas não está escrito isso aqui / Vamos ler de novo.		
7	Itm	Trei...	Tom: interrogativo. Lendo a palavra “treinador”	
8	RS	[namento.	Olhando para Itm.	
9	Itm	Olha para a palavra aqui		Aponta para a palavra, segmentando-a.
10	Itm	Trei-na-dor.		
11	RS	Treinador. Isso / se //		
12	Itm	Rende	Lendo o texto	
13	RS	Rende.		Aponta para a palavra escrita no jornal enquanto fala.
14	Itm	E ele se rende a quê?		
15	RS	//		Observa a palavra “aos”

16	Itm	Aos	Lendo o texto	
17	RS	Aos		Aponta para a palavra escrita no jornal. enquanto fala.
18	RS	//		Faz o número 3 com as mãos.
19	RS	Teis // zagueiros	Lendo o texto.	
20	Itm	Zagueiros. Isso. Aí		
21	Itm	Vamos ler o primeiro parágrafo da notícia?		
22	RS	Vamos.		
23	Itm	Então lê primeiro para você / em voz baixa.		
24	RS			Lê o texto.
25	Itm	Pronto?		
26	RS	Sim.		
27	Itm	Então me conta o que você leu nesse texto / Vamos tentar.		
28	RS	Emerson Leão /		
29	Itm	O que aconteceu com ele?		
30	RS	É // dois		Fazendo o número 3 com as mãos.
31	RS	Teis zagueiros / dois alas e // gol		
32	Itm	Atacante?		
33	RS	É.		
34	Itm	E isso que você descreveu é o quê?		Aponta para a palavra “esquema” escrita no texto.
35	RS	//		
36	Itm	Es...	Tom: interrogativo	
37	RS	[quema.		
38	Itm	Isso / quer dizer que ele vai a...	Tom:interrogativo	Aponta para a palavra escrita no jornal.
39	RS	É // adotar		Aponta para a palavra escrita no jornal enquanto fala.
40	Itm	Adotar o esquema /	Tom: interrogativo	Faz o número 3 com as mãos.
41	RS	/		Faz o número 3 com as mãos
42	RS	Teis / cinco / dois		
43	Itm	E ele gosta desse esquema pelo que você leu no texto?		
44	RS	Não.		
45	Itm	E qual que ele prefere?		

46	RS			Pega a caneta e escreve “4-4-2”
47	RS	Quato /quato /dois		
RECORTE				

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

Dado 20 – “Triunfa”: do gesto para a fala

Comentamos no início da sessão de 23/3/2006 sobre os jogos da semana do Campeonato Libertadores da América e vemos uma manchete “Corinthians, heróico, triunfa no Chile”.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	Olha essa manchete aqui	Tom:exclamativo	Aponta para o texto no jornal.
2	RS			Lê o texto.
3	RS	É.	Tom: decepção.	
4	Itm	Gostou dela?	Tom: humor	
5	RS	Lógi qui não.	Tom: exclamativo e humorístico.	
6	Itm	Nem eu / O que está escrito?		
7	RS	É / Corinthians //		
8	Itm	He...	Tom: interrogativo	Apontando para a palavra no jornal.
9	RS	He...	Tom: interrogativo	Olhando para a palavra escrita.
10	Itm	Rói...	Tom: interrogativo	Apontando para a palavra no jornal.
11	RS	Rói...	Tom: interrogativo	Olhando para a palavra escrita.
12	Itm	Que letra é essa?		Aponta para a letra “c” da palavra “heróico”.
13	RS			Observa a letra.
14	RS	[k]		Olhando para cima, concentrando-se.
15	RS	Co, né? / Co	Tom: afirmativo	
16	Itm	Co.		
17	Itm	Corinthians / heróico		Lendo o texto.
18	RS	//		Aponta para a sílaba “tri”.
19	RS	//		Faz o número 3

				com as mãos.
20	RS	Tri		
21	Itm	Triun...	Tom: interrogativo Lendo o texto.	
22	RS	Triun...	Tom: interrogativo Olhando para a palavra escrita.	
23	Itm			Aponta para a última sílaba “fa”.
24	RS	Fa	Tom exclamativo	
25	Itm	Aí / Corinthians / heróico / triunfa onde?		
26	RS	Chile		
27	Itm	No Chile		Apontando para a preposição “no”.
28	RS	NO Chile.		
RECORTE				

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

RS, ao tentar falar a palavra “triunfa”, que leu no jornal e, de início, não conseguiu, faz o gesto “três” com as mãos e em seguida diz “tri (pausa) triun / fa”, relação intersemiótica entre gesto e fala (corpo e linguagem, não-verbal e verbal) que vai se tornando quantitativamente e qualitativamente mais freqüente com o tempo. Se no começo do acompanhamento qualquer tipo de alternativa para dizer o que queria era difícil, atualmente RS está conseguindo se utilizar mais de recursos alternativos, o que mostra novos trajetos se estabelecendo, como os destacados abaixo:

- Nas linhas 18 e 30 do Dado 19 e na linha 19 do Dado 20, faz o gesto de número 3 com os dedos para dizer a palavra “tri”;
- se utiliza mais da escrita, como no turno 46 do Dado 19.
- No turno 12 do Dado 20, há uma operação epilingüística que indica bem associações e superassociações. RS não consegue dizer a sílaba “co”. A investigadora chama sua atenção para a letra no início da sílaba esperando que RS a associe a um signo do tipo “casa” para que depois a associe à sílaba em questão, “co”. No entanto, RS a reconhece e mostra com a produção do som do fonema que já superassociou sua forma gráfica (imagem da leitura) ao som do fonema correspondente (associação, por sua vez, da imagem do movimento e imagem acústica). Pela realização do fonema, RS consegue ler.

RS, assim, está ganhando maior autonomia e auto-confiança. Passa a perceber que sabe o que fazer, e consegue fazer, em diversas situações por caminhos nem sempre iguais. Mesmo quando não consegue sozinho, os recursos que o outro pode lhe oferecer agora, para ajudá-lo, são múltiplos. Um outro exemplo é a escrita. Ainda que de forma instável, RS consegue escrever a letra desejada aproveitando-se de outras formas de intervenção oferecidas pela investigadora – mais do domínio da *representação-de-palavra*, lugar de grande dificuldade para RS no início do acompanhamento –, como o nome da letra, seu desenho no ar, ou ainda a produção do gesto articulatório do som a ela associado, por exemplo, o cerramento dos lábios, quando o alvo é a letra “p”. Nesse caso, a partir da imagem do movimento oferecida pela investigadora, RS a superassocia com a imagem acústica e com a imagem da escrita.

Uma questão se coloca aqui, então, a respeito da repetição da fala do outro por RS. Não podemos negar que a repetição é estruturante nos casos de afasia e no caso de RS (sobretudo se lembrarmos da estrutura de aquisição de linguagem proposta por De Lemos no que diz respeito à sua primeira posição). No entanto, o *prompting* atua diretamente com os dois eixos da linguagem, proporcionando um “deslocamento” da fala do outro que pode oferecer, ao sujeito afásico, outras associações e alternativas de chegar aonde se deseja, além de (re)estabelecer essas associações rompidas pela afasia, estabelecer outras novas e, conseqüentemente, garantir maior autonomia no processo de significação. Outra melhora significativa de RS diz respeito à iniciativa verbal para que chegue à fala espontânea.

Dado 21 – “Vela” / “Velório”: do uso ao nome

Na sessão em grupo do CCA do dia 18/8/2006, a atividade consistia em representar objetos por gestos⁵². Cada participante escolhia um objeto de uma caixa, sem que os outros colegas o vissem, e o representava por meio de algum gesto. RS escolheu o objeto “vela”. Levantou-se, colocou os braços bem junto ao corpo, posicionou a cabeça um pouco para trás e fechou os olhos, representação que se assemelhava à de uma pessoa morta dentro de um caixão (Figura 29).

⁵² Jogos que envolvam as relações intersemióticas também constituem as VPs para avaliação e acompanhamento na ND.



Figura 29. Primeira representação do objeto “vela”

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	SV	Dormiu?		
2	CN	Estátua?		
3	SV	Está dormindo?		
4	Iff	Não.		
5	Iff	Se está parado e não está dormindo, está o quê?	Tom: interrogativo	
6	Iff	Que objeto?		
7	RL	Pensando?		
8	SV	Está parado junto com os amigos?		
9	Iff	Está parado, mas não está dormindo. Nem é uma estátua. Está o quê?		
10	SV	É uma pessoa?		
11	Iff	É uma pessoa.		
12	Iff	É um objeto que se usa nessa situação.		
13	Iff	Ele está / olha RS		Fez o gesto de fechar os olhos mais enfaticamente.
14	RS			RS fecha os olhos e mantém sua posição.
15	Iff	Que ele está fazendo lá? / Olha gente / olha o olho dele.	Tom: interrogativo.	
16	SV	Está dormindo	Tom: interrogativo.	
17	Iff	Não.		
18	Iff	Mais que isso.		

19	Iff	Se não está dormindo e está assim de olhinho fechado / está o quê?		
20	Inl	RS / ajuda um pouco mais / incrementa mais aí.		
21	RS	//		
22	Iff	Incrementa mais / por exemplo / como é que fica o braço muitas vezes?		
23	RS			Estica mais os braços ao lado do corpo.
24	Iff	É assim ou?	Tom: interrogativo.	
25	Ilf	Tem outro jeito.		
26	RS	Assim.		RS posiciona mais enfaticamente os braços ao lado do corpo.
27	Iff	No peito.		
28	RS			RS coloca as mãos cruzadas sobre o peito e fecha os olhos.

RECORTE



Figura 22. Segunda representação da palavra “vela”.

RECORTE				
29	CF	Ah / Ó, ó	Tom:exclamativo	Repetindo o gesto de RS.
30	Iff	Isso! É um defunto.		
31	CF	[unto.		
32	Iff	É o objeto que nessa situação		
33	CN	[Caixão		

34	Iff	Não é um caixão / que mais?		
35	Iff	RS / mas você pode fazer o que a gente faz com esse objeto.		
36	RS	//		
37	Iff	Antes dela acabar /		
38	RS	//		
39	Iff	Como é que você usa?		
40	RS	//		
41	RL	É vela?		
42	Iff	Aí! É vela.	Tom:exclamativo.	

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

RS consegue fazer a representação do objeto a partir de uma associação com um contexto de *uso*, um velório, representado, por sua vez, por uma pessoa morta⁵³. Embora não seja a associação mais próxima do objeto (hipótese para a demora da descoberta pelos outros participantes), há, nesse dado, uma série de associações que RS faz para realizar a atividade, sem contar seu progresso na iniciativa e na rapidez do trânsito intersemiótico, que RS não tinha. Ele é rápido ao decidir o que fazer, o que indica a melhora dos frontais, embora essa decisão passe por muitos trajetos, o que, por um lado, mostra a multiplicidade deles, mas, por outro, que nem sempre a escolha é a mais eficiente. Indica ainda que as supostas dificuldades visuconstrutivas não interferem nas relações corporais de RS, diferentemente do que acontece na leitura e interpretação de materiais verbais e não verbais do código da língua ou matemáticos.

Quando RS faz o gesto do morto, deixa ver, ainda, um pouco da indissociabilidade do trânsito verbal/não-verbal e a diferença do trabalho que o sujeito realiza internamente (verbal) e o resultado que ele apresenta (não-verbal). Há uma rede associativa metonímica de *uso*, que é de caráter sociocultural e mais produtiva para ele alcançar a seleção, mas também uma rede associativa metonímica de som e de derivação gramatical, uma vez que a associação que faz é “vela/velório”. Se o resultado que RS apresenta é não-verbal, o trabalho interno, a partir do momento em que olha o objeto e planeja sua representação gestual, é verbal. Se isso é fato, parece que ele acessa uma cadeia associativa que não é superassociada, como é o caso do gesto de assoprar a vela, que ele não faz.

⁵³ Destaca-se que RS poderia ter escolhido outro contexto de uso do objeto, como um aniversário. Talvez seja possível interpretar essa seleção feita por ele como uma vivência da qual chegou muito perto e parece ressoar ainda em sua psique.

É como se RS estivesse fazendo um caminho inicial da rede associativa, percorrendo vários de seus passos, o que é semelhante ao caminho associativo descrito por Freud, quando se refere ao grito do bebê. Nas primeiras vivências do bebê ocorre a sequência de eventos: “fome, grito, socorro externo e aleitamento [...] com o reaparecimento de um estado de urgência (ou de *desejo*, ou ainda de *dor*) já vivenciados pelo organismo, o investimento passa às lembranças – às imagens mnêmicas, os registros – que se formaram naquela ocasião, reativando-as” (FREIRE, 2005:71). Com essa repetição esse caminho associativo se fortalece e a criança começa a superassociar esse conhecimento que adquiriu de modo que, passa a encurtar, nos termos de Freud, o caminho associativo quando quer que a mãe apareça. Aprende que, se chorar, independentemente do fato de estar com fome, ela aparece. Esse encurtamento, aprendido, é uma superassociação. E é esse encurtamento que fazemos, em geral, no gesto de assoprar a vela para nos referirmos a esse objeto e ao qual RS não tem mais acesso. Por isso, vê-se o caminho associativo inteiro e não encurtado, ou seja, superassociado.

Na sessão seguinte (25/8/2006), os participantes da sessão deveriam fazer a atividade ao contrário. A partir das informações tátil-cinestésicas do objeto, dizer seu nome. Ou seja, fazer o caminho associativo: representação-do-objeto, por imagem tátil-cinestésica, para a imagem sonora em associação com a imagem do movimento do complexo da representação-de-palavra. A investigadora coloca o objeto nas mãos de RS e ele o manuseia de olhos vendados.

Dado 22 – “Relógio”: *forma* → *uso* → *nome*



Figura 30. Nomeação do objeto a partir do elemento tátil

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Ilf	Deu pra adivinhar o que é?		
2	RS	Agora / falar	Tom: pensativo	
3	RS	já sei já / difícil falar		
4	Ilf	Pra que se usa isso?		
5	RS	Relógio / Relógio	Tom: exclamativo	

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

O *prompting* semântico da investigadora, de cunho metonímico quanto ao uso do objeto, é o suficiente para que RS consiga selecionar o nome do objeto, associação da imagem sonora com a imagem do movimento. Embora RS não consiga realizar a atividade diretamente, esse recurso o ajuda e rapidamente ele diz o nome do objeto, o que não ocorria no início do acompanhamento. Por vezes ajudava, mas nem sempre. É possível observar essa mesma relação com o mesmo objeto no Dado 4, em que o mesmo *prompting* semântico não ajuda RS naquele momento. RS mostra a cadeia associativa que RS faz, “hora / ponteiro”, mas não consegue chegar à palavra-alvo “relógio”. A investigadora precisa oferecer ainda o *prompting* fonético.

Como aponta Jakobson, na afasia há em geral um dos eixos da linguagem mais afetado. No caso de RS ambos estavam bastante afetados. Como se estivessem desassociados em suas relações internas e entre si. RS tende a ser mais metonímico, mas do eixo sintagmático, uma vez que é nesse tipo de relação que aparecem mais as relações de uso da linguagem e dos objetos (como a função do relógio), que o ajuda nos *promptings* semânticos. Como vimos no Dado 8, Imc pede a RS que leia o número doze. RS não consegue, e ela oferece um *prompting* semântico baseado na relação de equivalência dizendo “é uma dúzia”, e RS consegue dizer o número doze. Embora seja uma relação metafórica, é uma relação de uso da linguagem estabelecido pelas práticas discursivas sociais. No início do acompanhamento, dada a alteração de ambos os eixos da linguagem, a relação privilegiada na fala de RS é a da vivência. É pela vivência que RS reorganiza a relação dos eixos da linguagem e a relação entre eles.

O acompanhamento de RS parece ter interferido na relação entre os dois eixos (paradigmático e sintagmático), momento em que fica mais visível a maior dificuldade no eixo paradigmático (até por haver uma afasia que afeta diretamente as relações desse eixo, a afasia semântica). Nesse momento dos Dados 21 e 22, o eixo

sintagmático está em melhor condição, o que proporciona a RS se valer mais dos *promptings* semânticos de caráter metonímico, o que não necessariamente acontecia no início do acompanhamento, fato revelado, sobretudo, pelos Dados 4 e 8.

Outra intervenção importante no caso de RS e que marca também sua singularidade diz respeito à sua fala telegráfica. Cabe ao interlocutor/investigador ajudar RS a expandir sua fala, já que ele não apresenta uma alteração do tipo agramatismo. Ou seja, uma alteração no nível sintático que impossibilita o estabelecimento de relações contíguas entre palavras seguindo as regras sintáticas da língua oferecidas pelo código. RS apresenta diversas afasias em que a combinação está afetada, mas não nas regras sintáticas, que caracteriza o agramatismo. A fala telegráfica de RS aparece por outras razões.

A dificuldade em nível sintático da língua que acomete os pacientes com agramatismo⁵⁴ está na impossibilidade de uso e manipulação das regras sintáticas básicas da língua dadas pelo código (não se trata de uma questão de contexto, no sentido de Jakobson, da contigüidade), o que não ocorre com RS, como é possível ver no dado a seguir.

Dado 23 – Os Normais

Na sessão do dia 27/4/2005, RS diz que assistiu a um filme na semana anterior e conversamos sobre esse assunto.

No.	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Itm	Tudo bem, RS?		
2	RS	Tudo / maravilha.		
3	Itm	E como foi seu feriadão?		
4	RS	Filme.		
5	Itm	Assitiu um filme?		
6	RS	Isso.		
7	Itm	Qual que era?		
8	RS	Normais / os normais		
9	Itm	Ah, aquele que passou na TV? / eu vi a propaganda só, mas acabei não vendo.		
10	RS	Isso.		

⁵⁴ Ver a propósito Gregolin-Guindaste (1996).

11	Itm	E é legal?		
12	RS	É / Engraçado.		
13	Itm	E qual que é a história? / tem uma coisa que não entendi até porque não vi o filme / pelo que vi nos trechinhos da propaganda o Rui não era noivo da Vani / era de outra pessoa.		
14	RS	Isso.		
15	Itm	Mas no seriado eles eram noivos / como que aconteceu essa mudança na vida dos dois?		
16	RS	É // Rui / Marisa Orth / par. Evandro Mesquita / Vani / outro par / casando.		
17	Itm	Tá / e o que aconteceu para eles se separarem dos antigos noivos e casarem?		
18	RS	//		
19	Itm	Não lembra?		
20	RS	Lembro mas /	Tom: decepção	
21	Itm	Está difícil dizer?		
22	RS	É.	Tom: decepção	
23	Itm	Vamos retomar o que já sabemos / havia dois casais / eles se separaram e o Rui e a Vani ficaram juntos e largaram os outros antigos noivos / Por que eles se separaram dos outros e ficaram juntos?		
24	RS	Porque / Evandro Mesquita e Marisa Orth eram amantes.		
25	Itm	Ah. Entendi.		
26	Itm	Então aconteceu que o Rui e a Vani desco...	Tom: interrogativo	
27	RS	briram.		

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

O dado mostra que RS consegue elaborar seus enunciados com a ajuda do interlocutor, ainda que haja imprecisões fonético/fonológicas, fato indicativo de que não há alterações sintáticas, pois “desdobra a sintaxe” condensada na fala telegráfica, o que o agramático, com alterações na sintaxe da língua, não faz.

RS tem dificuldade tanto na combinação simultânea dos traços que formam os elementos (AMA) quanto na combinação, na ordem, entre eles na cadeia contígua da fala, incluindo nos níveis prosódicos superiores (AME). Assim, a alteração no nível fonológico segmental e não segmental pode repercutir nos outros níveis superiores (JAKOBSON, 1983), como no nível sintático. Além das afasias de combinação, da contigüidade no nível hierárquico baixo do sistema lingüístico, o fonológico, é preciso

considerar a alteração provocada pela Afasia Dinâmica, que afeta a transição do plano em cadeia linear da fala, nível hierárquico alto do enunciado e do discurso.

Dadas todas essas afasias de contigüidade, RS dificilmente lida com combinações de elementos e parece ocorrer o que Jakobson (1955/70) diz nos casos graves de afasia de contigüidade. Segundo o autor, “nos estágios mais avançados da desordem de contigüidade a palavra tende a ser ao mesmo tempo a unidade denotativa máxima e mínima, e em certos casos até a unidade distintiva mínima” (JAKOBSON, 1955/70:53). Jakobson estabelece que questões relativas ao estilo telegráfico são típicas de afasias de contigüidade, estado em que o sujeito afásico tem a seleção das palavras (eixo paradigmático) **preservada**, mas as relações de **contigüidade estão impossibilitadas** de ocorrer. RS se serve de um estilo telegráfico (e apresenta essa relação de unidade máxima e mínima com a palavra), uma vez que trata da palavra como da ordem do *objeto*, segundo a teoria freudiana da afasia, o que indica uma falta nas relações de contigüidade, de modo que os contextos em todos os níveis estão afetados pela afasia. Os contextos, não as regras sintáticas.

Na situação dialógica, o contexto, tanto verbal (no sentido de Jakobson, nível superior em que um elemento hierarquicamente ocorre) quanto situacional (discursivo), contribui para o preenchimento da fala telegráfica por parte do interlocutor, pois, dadas as várias afasias de contigüidade, há uma maior predisposição ao uso do estilo telegráfico para que a interação ocorra com menor custo psíquico do que a fala estendida. A palavra, segundo Jakobson

(...) é a mais elevada das unidades lingüísticas obrigatoriamente encodizadas. Não devemos inventar novas palavras na nossa fala, a menos que elas se tornem claras para o ouvinte quer pela tradução em palavras convencionais, quer por um contexto explícito. Algumas vezes tem surgido uma tendência a menosprezar a palavra, ou pelo menos a reduzir sua individualidade, mas Edward Sapir insistiu, acautelando, sobre a posição central da palavra como “**the actual formal unit of speech**” entre as outras entidades lingüísticas” (JAKOBSON, 1955/70, 48). *Grifos meus*.

No entanto, isso que não quer dizer que RS utiliza a forma telegráfica apenas porque lhe é menos custosa em termos psíquicos e lingüísticos. RS se beneficia de uma forma telegráfica como “economia de linguagem”, dada a natureza complexa e diversa de seu estado afásico (ABAURRE & COUDRY, a sair), mas também como um processo intermediário.

A interpretação da fala/escrita “telegráfica” como um processo intermediário indica uma organização interna de relações e combinações de relações, ao mesmo tempo que mostra episódios *descentrativos* dos sujeitos em relação ao objeto de (re)conhecimento: para o afásico, a reelaboração de suas dificuldades lingüísticas; para a criança, a construção da escrita (ABAURRE & COUDRY, a sair: 14).

E ainda:

Interpretar o chamado estilo “telegráfico” como um processo intermediário com as funções (re)construtivas mencionadas para o afásico e para a criança *exclui* a hipótese de que falar ou escrever “telegraficamente” indicam uma mera supressão ou omissão de elementos lingüísticos. Tal interpretação, que salienta a *falta*, o *apagamento*, baseia-se exclusivamente na observação da linguagem externa, ignorando aqueles aspectos de linguagem interna que nesses casos o sujeito privilegia e sublinha, explicitando o papel estruturante que têm os processos intermediários (ABAURRE & COUDRY, a sair).

Diferentemente do que ocorre em uma afasia na qual as relações sintáticas estão afetadas, situação em que não há o desdobramento da sintaxe porque as regras sintáticas oferecidas pelo código lingüístico estão afetadas, RS atinge essa meta, sobretudo, na linha 24 do Dado 23. Não o faz de maneira totalmente autônoma; precisa para isso de seu interlocutor. A investigadora se movimenta no diálogo de forma que RS reelabore o enunciado na interlocução. Nas linhas 13 e 15, pelo desconhecimento da investigadora sobre a história do filme, esta faz uma pergunta que, nessa situação, apenas RS pode responder. RS responde de maneira telegráfica na linha 16, mas não é o suficiente para a compreensão do assunto pelo interlocutor, o que faz a investigadora expor a persistência de sua dúvida para RS (linha 17). RS diz que lembra, mas não sabe como dizer, como uma sobreposição de todas as afasias, sobretudo as de contigüidade. Quando Itm retoma o que já foi dito e organiza esse já-dito (linha 23), RS consegue dar continuidade ao enunciado com as informações novas (linha 24). A partir daí RS reelabora sua fala telegráfica e expande a sintaxe com as informações necessárias para a interlocução.

A falta de conhecimento da investigadora, de certa forma, força RS a expandir seu dizer, assim como as intervenções que faz na interlocução também o forçam e

ajudam. Destaca-se ainda, nesse dado, que quando RS consegue expandir seu dizer, mesmo que tenha o referencial do filme que viu, se sai muito bem: o repertório que usa não é, necessariamente, bem estabelecido e não há necessidade de *prompting* fonético, suas duas maiores ajudas para falar. Dado esse que provoca uma reflexão a respeito da prática clínica, indicando que por vezes dizemos mais do que devemos na interação com o sujeito afásico.

De fato um evento como esse, na época em que esse dado se deu, era muito difícil, mas já ocorria, o que pode contribuir para a hipótese de que RS não apresenta uma alteração propriamente sintática e que há uma possível melhora do quadro frontal. A expansão da sintaxe é um dos pontos enfatizados pela investigadora na reflexão que fazem juntos sobre seu quadro afásico, para que ele se mantenha em alerta, em constante monitoramento de si mesmo e sobre sua fala.

Outro aspecto que parece colaborar com o fato de RS não ser agramático é que, mesmo que as palavras relacionais não sejam muito presentes em sua fala, típico da fala telegráfica, ele as repete. Em um sujeito cuja afasia é o agramatismo, mesmo a repetição de palavras relacionais é laboriosa e por vezes impossível. A relação de RS com as palavras relacionais parece também ser da ordem do bem estabelecido pelo uso ou não. As mais comuns a ele, como “para”, “de”, ele compreende, lê e repete, embora não as use. As palavras menos comuns no seu uso cotidiano da língua falada e escrita, como “cujo” (a), “ao”, em geral ele não lê, mas as repete e compreende depois da leitura do interlocutor.

RS em geral usa dois tipos de palavras relacionais: “e” e “porque”. No entanto, se pensadas do ponto de vista de suas funções relativas na sintaxe da língua, “porque” é uma palavra de relação usada em enunciados subordinados e “e” em enunciados coordenados. Trata-se de dois tipos de relações sintáticas muito diferentes, uma vez que as relações sintáticas subordinadas têm uma relação mais forte com o eixo da contigüidade e as coordenadas com o eixo da similaridade, ou seja, uma é mais dependente do contexto do que a outra, mas RS as usa com a mesma frequência.

O uso de “porque” em RS parece funcionar mais como marcador do tipo “então” (que ele também utiliza), que guarda bastante semelhança com o aspecto funcional desse tipo de marcador como o usado na infância e que não deixa de ser uma marca da afasia dinâmica, quando o enunciado não vem. O “porque” de RS parece funcionar como um desencadeador de enunciado, que acaba não se realizando, em parte, pela afasia dinâmica. Já o uso do “e” parece ser mais frequente quando compõe uma expressão fechada, como se a palavra relacional já estivesse

incorporada, cristalizada na expressão, como no Dado 19, em que RS descreve um esquema tático do jogo de futebol como “Teis zagueiros // dois alas / e gol”. O uso ou a falta de uso que RS faz das palavras relacionais parecem mostrar que estas também se tornam bem estabelecidas, como se fizessem parte de uma expressão fechada, como o título do filme no dado 23, “Os Normais”. Em geral RS fala apenas o substantivo. Nesse diálogo, se corrige, como mostra a linha 8.

É possível ainda situações em que RS expande com mais facilidade a fala telegráfica: quando tem uma referência já bem estabelecida, a ponto de poder ser um “frame”; e quando é necessário, uma vez que o outro não tem familiaridade com o assunto, e ele sim. Trata-se de situações que podem ter colaborado para a expansão da sintaxe no Dado 23, uma vez que todas ocorrem naquela situação, colaborando com a hipótese de repercussão de outros níveis, como o fonético/fonológico nos níveis superiores e numa dificuldade discursiva, da ordem do querer-dizer, complicadas pela simultaneidade de ocorrência da AMA, da AME e da afasia dinâmica, que impossibilitam a fala espontânea.

O que é inusitado e muito interessante no caso da fala telegráfica de RS é que, concomitantemente às três afasias que afetam os contextos da sua produção verbal, há a afasia semântica, que afeta as relações de seleção, de similaridade, que, como visto, é responsável por relações lógico-gramaticais, pelas relações simbólicas e pelo que Luria chamou de esquemas associativos de signos por similaridade/diferença *in absentia* (SAUSSURE, 1916/69). Desse modo, RS também tem dificuldade na seleção de palavras.

Trata-se, assim, de uma situação muito peculiar e paradoxal por essência. O estilo telegráfico que aparece em pacientes afásicos se caracteriza pela preservação das relações de seleção em detrimento das relações de contigüidade. O estilo telegráfico de RS, portanto, é surpreendente. Com todas as dificuldades decorrentes de quatro afasias que atuam ao mesmo tempo, sendo três delas de contigüidade e uma de simultaneidade (que exerce intensa influência sobre a produção), RS consegue, em muitos momentos, falar. Com a ajuda do interlocutor, direta ou indiretamente, em situações interativas, RS tem mais condições de driblar a sobreposição de estados afásicos e achar uma saída para falar: se apóia nas palavras bem estabelecidas que compõem seu *repertório de afásico*, no seu letramento, nas ditas por seu interlocutor, nos diversos tipos de *promptings* oferecidos – fonético e semântico e visual –, explorando ao máximo as possíveis associações que consegue. Por vezes, encontra uma saída sozinho.

O trabalho com o jornal

A leitura de jornal⁵⁵ é outro destaque no caso de RS por ser uma prática discursiva que mantém uma relação ativa com a linguagem, com a vida, com o mundo; por valorizar o que RS consegue fazer, ao lhe disponibilizar os recursos mais preservados, que funcionam como suporte para as alternativas de que se vale, ajudando-o no que lhe é mais laborioso; e por seu vínculo com o presente.

As maiores dificuldades de RS são em relação à escrita e à leitura, cujo sistema alfabético não domina mais. É através da leitura que se mantém ligado ao mundo, aos fatos que acontecem. Por isso essa interrupção interfere muito na sua vida, e, aparentemente, tem uma dimensão psíquica e social que lhe causa mais sofrimento. Trata-se de uma alteração que interfere diretamente em sua rotina, uma vez que a leitura/escrita, dada a sociedade letrada em que vivemos, eram exigidas em todas as suas atividades e estão presentes em atividades cotidianas, como pegar ônibus, ler placas nas ruas, ir ao cinema e assistir a um filme estrangeiro com legenda.

No entanto, na leitura há mais recursos preservados, mais associações e mais alternativas para compreender o que lê, diferentemente do processo de *produzir* o escrito, em que esses recursos não lhe estão disponíveis.

Embora RS não consiga “decodificar” (análise e síntese, em termos lurianos, de cada elemento), lê pelo letramento (que é baseado nas vivências) e atribui significação através dele. Retomando as idéias de Saussure (e de Freud), já colocadas anteriormente, essa leitura não é exclusiva de sujeitos pouco escolarizados ou com alterações de linguagem por razões de lesão neurológica. É uma leitura que se instala pela prática, com o uso, tornando-se trajetos e relações associativas bem estabelecidos, automatizados. O problema é quando o sujeito depara com uma seqüência desconhecida, ou não tão bem estabelecida. Nesse momento é a leitura atenta à seqüência de elementos e à relação entre eles (a decodificação) que garante que a compreensão (em sentido estrito) ocorra. O objetivo da leitura do jornal no acompanhamento clínico de RS visa justamente fazer uma **ponte entre esses dois conhecimentos**, unir vivência ao código, além de interferir na escrita de RS, de modo que o **contato** com o código da escrita possibilite o restabelecimento de seu domínio.

O jornal é uma prática social que, além de ser familiar a RS, tem um formato favorável à leitura que RS faz: é dividido por seções, mantém relações com outros

⁵⁵ Outra prática com a linguagem inserida por Coudry (1986/88) como versão protocolar para avaliação e acompanhamento de sujeitos com afasia.

sistemas (como rádio e televisão) e com a *memória discursiva* e fatores externos ao sistema lingüístico (em estrito senso), preservados em RS. Todos esses elementos o ajudam a interpretar o que está escrito⁵⁶, uma vez que, por essas características, restringem, *selecionam* o que pode estar dito e põem RS em contato, através do interlocutor, com o código e seu conhecimento gráfico, desassociado pela afasia.

Cabe, então, ao interlocutor ajudá-lo a entrar de novo no código e seguir suas regras, que são, no momento, inacessíveis. É esse contato que pode ajudar RS a reconstituir a relação com o código, influenciando tanto na leitura quanto na escrita – escrita no sentido do código, superassociativo, e no sentido de Corrêa (1997), da textualidade que envolve seleção e combinação ajustadas dos elementos da língua, prejudicada inclusive na sua fala.

O jornal ainda se justifica como uma versão protocolar e produtiva para o acompanhamento do sujeito afásico pela diversidade de gêneros textuais, igualmente sofisticados e complexos do ponto de vista lingüístico-cognitivo, que atuam sobre diversas dificuldades e oferecem recursos que o auxiliam, como ocorreu com RS. Destacam-se, assim, em seu acompanhamento charges, quadrinhos, propagandas, notícias ilustradas por fotos e palavras-cruzadas, que vão se inserindo na prática de acompanhamento pelas preferências do sujeito. Trata-se de atividades que envolvem a relação entre verbal e não-verbal (o que requer a atividade de ambos os hemisférios cerebrais, bem como a atuação dos blocos I e II); envolvem ainda, além do próprio sistema da escrita, desde o código até a textualidade, a criatividade da linguagem em uso (no sentido de Franchi, 1979/92), através de jogos de palavras e seus múltiplos usos e sentidos, relações literais e metafóricas, humor. Além disso, destacam-se ainda as discussões entre os interlocutores sobre as notícias lidas (que provêm da atuação de todos os blocos funcionais), a relação do que foi lido com outros ditos, subentendidos e implícitos; e os passatempos como as palavras-cruzadas, que lidam com a relação metafórica e/ou metonímica na busca da nomeação do objeto, a relação entre uso e menção, a relação entre a sequência de letras e a relação som/letra.

A volta às aulas

A escola é um lugar em que RS se vê “imerso em *palavras*”, lugar de contínuo exercício *com, sobre e na linguagem* em meio à vida, como todos fazem. Além disso, tem uma importante função restabeecedora do seu lugar social e discursivo,

⁵⁶ Coudry (2002 e 2006) e Murai (2004).

fundamentais para que o sujeito se mantenha ativo (COUDRY, FREIRE e GOMES, a sair).

O processo de reinserção de RS nos estudos foi cauteloso e possível graças à parceria estabelecida entre coordenadores, professores e alunos do Cursinho Popular Machado de Assis/IEL e as investigadoras do LABONE/IEL⁵⁷. Foram necessárias algumas reuniões até que todos – aí incluídos os demais alunos do cursinho – compreendessem a natureza das dificuldades de RS e se mostrassem abertos a enfrentá-las junto com ele.

No dia em que Imc fez uma apresentação sobre o tema *Afasia* para alunos e professores do cursinho, RS foi apresentado ao grupo. Um tanto aflito, RS, vestido como o jovem que é (trajava boné, bermuda e camiseta coloridos), entrou na sala de aula, cumprimentou a todos e se dirigiu a uma carteira localizada no centro da sala de aula. A atitude de RS mostra sua disposição para se reinserir socialmente e ocupar seu lugar social e discursivo, disposição ainda mais marcada pelo questionamento que faz a Imc ao fim da apresentação sobre o tema. RS fica em dúvida sobre a explicação oferecida pela investigadora a respeito dos diversos tipos de afasia e pergunta: “Como assim?”

Nas primeiras semanas, RS foi acompanhado por Itm até que ele assistisse a todas as aulas, de todas as matérias e desenvolvesse com as pessoas à sua volta alguma forma de interação – fosse por meio da fala, da escrita ou do gesto.

Atualmente é possível observar, em suas anotações de aula, grafias diferentes (Figura 34), o que é indicativo desse processo de interação com seus pares. Sobressaem, contudo, anotações de disciplinas da área de exatas, mais especificamente resoluções de exercícios solicitados em aula pelos professores (Figuras 31 e 32), enquanto é possível observar poucas anotações em escrita alfabética, a não ser sobre propostas de tarefas copiadas da lousa (Figura 33).

⁵⁷ No início de 2006 outro sujeito do Grupo II (RL) passou a freqüentar o Curso Popular Machado de Assis.

PA

$$M + G = A$$

$$\sqrt{25} = 5 \quad \sqrt{4} = 2 \quad \sqrt{16} = 4 \quad \sqrt{64} = 8$$

$$\sqrt[3]{27} = 9 \quad (\sqrt[3]{3})^3$$

$$\sqrt[3]{27} = \sqrt[3]{2 \cdot 3 \cdot 3}$$

Figura 31

Manetoni

$$Q = M \cdot C \cdot \Delta T$$

$$Q = M \cdot L$$

$$P = \frac{F}{A}$$

$$G = P \cdot A \cdot \Delta t$$

$$A \cdot P = F$$

$$G = Q \cdot R - W \cdot V$$

$$G = F \cdot d$$

Figura 32

TEXTO (AUTO) BIOGRÁFICO

30 PESSOA 30x40

Figura 33

$$2^3 = 2 \times 2 \times 2 = 8$$

$$3^3 = 3 \times 3 \times 3 = 27$$

$$5^3 = 5 \times 5 \times 5 = 125$$

$$3^5 = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 243$$

$$5^5 = 5 \times 5 \times 5 \times 5 \times 5 = 3125$$

$$A = \frac{360}{n}$$

$$B = \frac{360}{n}$$

$$C = \frac{360}{n}$$

$$D = \frac{360}{n}$$

$$E = \frac{360}{n}$$

$$F = \frac{360}{n}$$

$$G = \frac{360}{n}$$

$$H = \frac{360}{n}$$

$$I = \frac{360}{n}$$

$$J = \frac{360}{n}$$

$$K = \frac{360}{n}$$

$$L = \frac{360}{n}$$

$$M = \frac{360}{n}$$

$$N = \frac{360}{n}$$

$$O = \frac{360}{n}$$

$$P = \frac{360}{n}$$

$$Q = \frac{360}{n}$$

$$R = \frac{360}{n}$$

$$S = \frac{360}{n}$$

$$T = \frac{360}{n}$$

$$U = \frac{360}{n}$$

$$V = \frac{360}{n}$$

$$W = \frac{360}{n}$$

$$X = \frac{360}{n}$$

$$Y = \frac{360}{n}$$

$$Z = \frac{360}{n}$$

Figura 34

Por um lado, esse predomínio se explica pelo fato de que, embora a composição complexa do raciocínio matemático não esteja preservada satisfatoriamente em RS, a escrita do código do sistema matemático (um processo superassociativo) está, o que não ocorre com o sistema lingüístico. Além disso, ouvir o professor e escrever, ao mesmo tempo, demanda uma divisão da atenção seletiva (Bloco I e III), difícil para RS. Na primeira semana de aula, a divisão da atenção era difícil quando se tratava apenas de acompanhar a movimentação do professor, ouvir o que dizia e observar o que escrevia na lousa. Atualmente esse fato não o incomoda mais, porém, escrever e ouvir ainda lhe é laborioso.

Outro aspecto a considerar são suas anotações com predomínio da matemática, uma mostra de sua intensa dedicação para recuperar o conhecimento e o domínio de outrora nas atividades exatas – “motivação”, para Luria, e “prazer”, para Freud. Por outro lado, esse gosto de RS é condizente com sua história de vida, uma vez que sempre manteve uma relação de “escrita oral”⁵⁸ com a aprendizagem (quase nunca dispunha de caderno), o que, nesse momento, lhe oferece certa vantagem, já que a imagem sonora está preservada.

A escola é um lugar onde RS volta a conviver com seus pares, com os quais compartilha interesses, expectativas, faz novas amizades, constrói suas metas, aprende conteúdos novos, revê outros já conhecidos – o que lhe mostra o quanto sabe e pode aprender – e lida com a escrita e a leitura, além de ser um lugar que lhe impõe uma rotina, horários, tarefas. E todos esses fatores atuam de forma positiva neurológica e psiquicamente, pois tanto a satisfação em retornar a sua vida e à convivência com outros jovens, fatos que o motivam, quanto a atenção que lhe é exigida para a sua participação mantêm seu cérebro ativo, em estado de “alerta”, mantêm o tono cortical intenso, melhorando a neurodinâmica, condição fundamental para sua recuperação e para a realização de atividades lingüístico-cognitivas.

A volta às aulas, no entanto, não é fácil para RS. Ao mesmo tempo que seu retorno o põe diante de dificuldades já conhecidas – a leitura e a escrita –, impondo-lhe o enfrentamento, revela outras dificuldades ainda desconhecidas, como aquelas relacionadas às disciplinas de Matemática e Física, embora sempre tenha sido um excelente aluno na área de exatas. As aulas de Literatura, História e Geografia são mais fáceis para ele. Pode sempre contar com aquilo que está mais preservado: a *imagem sonora* e a compreensão de uma seqüência de cunho narrativo entre fatos e a

⁵⁸ Fazemos aqui referência ao “letramento lato senso”, descrito por Corrêa (1997), que aponta para o caráter escritural da oralidade. Um exemplo dessa relação é mostrado pelo autor ao se referir às sociedades ágrafas, nas quais seus valores sócio-histórico-culturais e lingüísticos se perpetuam através da oralidade, da escrita oral.

memória discursiva (MAINGUENEAU, 2005) a eles associada, além de sua perspicácia, inteligência e capacidade para ouvir e relacionar tais informações.

Ressente-se, no entanto, da lentidão provocada pela lesão que incide diretamente na composição complexa do raciocínio matemático (e da linguagem, ambas relacionadas à afasia semântica⁵⁹ e, no caso da composição complexa do raciocínio matemático, à apraxia visuoestrutiva). A lentidão que RS apresenta o faz perder os elos entre as operações, que vão se sobrepondo umas às outras (operações de operações, que contam com os fatores espaciais e quase-espaciais descritos por Luria, 1973/81), resultando na composição complexa de tais atividades. Ainda hoje as investigadoras mantêm contato com os professores do cursinho, de modo a aproveitar as situações por ele vivenciadas em sala de aula também no acompanhamento longitudinal.

RS sabe várias coisas, mas os conhecimentos que tem sobre determinado assunto estão dispersos, como se não houvesse ligação entre eles, ou como se estivessem frouxamente associados, o que acaba por confundi-lo. A saída de RS é por meio da interlocução, da palavra do outro (graças à integridade da imagem sonora). Seu interlocutor – seja a investigadora, seja o professor, seja um colega – o ajuda a restabelecer as associações que estão prejudicadas por meio do *exercício da linguagem*, numa atividade conjunta em que conta um processo de *ação-reflexão-ação* (COUDRY e FREIRE, 2005) sobre si, suas dificuldades e sobre as atividades.

Um exemplo disso é o dado a seguir. RS já freqüentava o cursinho havia duas semanas e estava muito animado com a novidade. Na sessão do acompanhamento individual em foco veio à tona a necessidade de “fazer uma lista de compras” (Figura 35 – Dado 24), mais especificamente, de feira, com o nome das frutas que aprecia para que sua mãe as comprasse no dia seguinte. Até meados de 2005 as atividades de escrita eram muito difíceis e cansativas para RS. Escrevia predominantemente sob a soletração do interlocutor; sozinho, apenas algumas palavras bem estabelecidas. Mesmo assim chegava a demorar, em média, mais de um minuto para escrevê-las (lentificação psicomotora e fisiológica), exigindo muita interferência por parte da investigadora para atingir seu objetivo.

Como de costume, RS duvida que vá conseguir fazer a atividade. Isso, por um lado, mostra uma melhora do frontal, de modo que RS se monitora constantemente, tem consciência de suas dificuldades, o que ajuda no monitoramento de suas atividades, mas, por outro lado, tem um efeito psíquico negativo, como vimos anteriormente, no Capítulo II. Itm insiste e diz que o ajuda, caso encontre dificuldade.

⁵⁹ Cf. quadro da página 48.

Pede a ele que diga o nome da fruta de que mais gosta e ele diz, prontamente: “morango”. Quando RS, descrente, começa a escrever essa palavra, espanta-se consigo mesmo, pois consegue escrevê-la inteira, bem mais rápido do que faria meses antes. Outros nomes de frutas foram escritos, seguindo o mesmo ritmo, com raras intervenções da investigadora (como no caso da escrita da letra “x” em “abacaxi”). RS dizia os nomes e, em seguida, os escrevia.

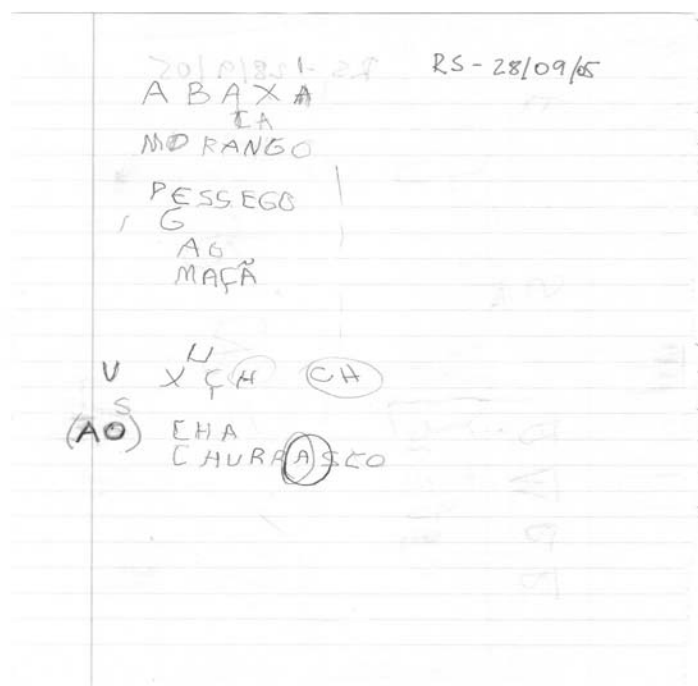


Figura 35. Lista de feira

A proposta de De Lemos (2000, 2001a, 2001b), embora relativa à aquisição da linguagem, por dar relevância justamente à relação intrínseca entre subjetividade e linguagem, pode contribuir para o estudo da afasia e contribuir ainda para a reflexão sobre a importância da inserção de RS no cursinho. Se seguirmos a hipótese da estrutura da linguagem elaborada pela autora, é o *predomínio* da primeira posição que parece mudar após a entrada de RS no cursinho.

RS consegue elaborar seu “querer-dizer” sem a ajuda do interlocutor, indicando uma mudança: ocupa, nesse caso, a terceira posição na estrutura proposta por De Lemos. Embora suas dificuldades ainda sejam grandes, algumas melhoras ocorreram, sobretudo na fala. RS está mais presente e participativo nas situações dialógicas e menos “dependente” da fala do interlocutor. Em alguns momentos sofre mais os efeitos da afasia e não consegue atingir seu objetivo. No entanto, esses momentos não são mais *predominantes*.

Na volta aos estudos parece ocorrer, no caso de RS, uma identificação com uma imagem conhecida. E talvez seja possível dizer que essa identificação (subjetividade que se faz na identificação e alteridade com cada um de seus pares, com outros *aparelhos de linguagem*, como diz Freud, a despeito da relação direta do sujeito com o mundo) é fundamental para que RS passe a se movimentar dentro da estrutura descrita por De Lemos, para quem a linguagem é um processo de subjetivação. RS parece sair da posição de “interpretado” para a de intérprete.

No entanto, ainda há momentos em que RS volta para a primeira posição. Porém, o que se evidencia é que RS parece *circular* mais entre as outras posições – sobretudo na *terceira* –, embora sofra os efeitos da língua em funcionamento, incluindo a “lalange”. RS, além de ouvir o outro, ouve a própria fala e busca corrigir o que nela estranha, como revela o dado a seguir – o que não ocorria no início do acompanhamento, como no Dado 14, no Capítulo II, por exemplo).

Dado 25 – *Portuguesa!*

RS lê a manchete do jornal e quer explicar para a interlocutora o que leu. No entanto, não consegue dizer a primeira palavra da manchete, o nome de um time de futebol.

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições de produção do enunciado não-verbal
1	RS	po / purturdesa /		
2	Itm	RS?		
3	RS	Potuguesa / potruguesa /		
4	Itm	RS?		
5	RS	Pocru /		
6	Itm	RS?		
7	RS			Pára e olha para Itm.
8	Itm	Espera um pouco / olha para mim / vamos devagar / é [poR]...	Tom:interrogativo	
9	RS	[poR]		
10	Itm	tu -guesa		
11	RS	Portuguesa.		
12	Itm	Aí. Pronto.		

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

A investigadora tenta romper com a cadeia de significantes em que RS está imerso, mas ele está alheio à fala dela, como se houvesse, como diz De Lemos, ao falar da segunda posição,

(...) uma suspensão da comunicação em que tanto o outro como o falante estão deslocados, assim como uma redução de referencialidade e até mesmo de sentido. [...] Contudo, a substituição/diferença não deixa de revelar uma posição aberta onde o esperado e inesperado podem colidir e nessa colisão deslocar o sujeito para uma posição de escuta. Isto é, para a terceira posição, aquela em que há possibilidade de escutar, estar sob o efeito da própria fala (De Lemos, 2000:12).

Depois de três tentativas a investigadora consegue a *atenção* de RS, consegue que ele a escute, e lhe oferece uma fala mais silabada, que RS toma e consegue dizer a palavra desejada (a cadeia de significante que procurava).

O último dado parece mostrar RS numa terceira posição, na qual o reconhecimento do erro não advém do estranhamento expresso pelo outro (situação oposta no Dado 14), mas da escuta da própria fala, posição marcada pela “dominância do pólo do sujeito”. Como diz De Lemos:

o hiato entre essa fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro permite que se defina a terceira posição como a da dominância do pólo do sujeito. De um sujeito dividido entre a instância que fala e a que escuta, instâncias essas que não coincidem nem na criança nem no adulto, conforme nos revelou Freud através do chiste (1905/1988) (De Lemos, 2001a:13).

Completaríamos dizendo que são instâncias que não coincidem nem no sujeito afásico. No entanto, é ao tentar reformular o que reconheceu como “erro” que RS volta para a segunda posição, a da dominância da língua, da qual não consegue sair, precisando novamente da fala do outro, o que o faz voltar para a primeira posição. Parece ser justamente na segunda posição que a patologia se mostra mais, de modo que um significante “abre a possibilidade para a rede de significantes”, que, no caso de RS, ficam no domínio do não controlável, sob o domínio da “lalangue”.

Se é nessa posição, como diz De Lemos, que o signo se desfaz, que se chega ao significante que será reelaborado, que é lugar do “erro” por onde a criança passa e sai, é esse o lugar que persevera na patologia, de onde não se sai, como se o sujeito afásico não conseguisse bloquear as associações entre as redes de cadeias,

possíveis na língua, que um significante gera. Alteração descrita por Freud como da ordem da alteração funcional; por Luria como alteração da atenção seletiva; por Jakobson, uma alteração no processo de seleção dos elementos da língua. RS, no Dado 25, estranha sua produção. Sabe o que está “errado”, mas não sabe como corrigir. Como diz De Lemos, “há uma sistematicidade que não faz sistema”, fato contrário ao que sucede na criança em fase de aquisição da língua, cujo sistema vai sendo constituído por essa sistematicidade de associações entre significantes.

Há ainda erros freqüentes na fala de RS que apontam para o que De Lemos diz a respeito da “dinâmica da língua em relação com o corpo pulsional” (De Lemos, 2001a:12). Erros que envolvem, sobretudo, gêneros e flexões de pessoas, de tempo, que são rapidamente corrigidos por RS. Além disso, ainda no que diz respeito à segunda posição, observa-se a relação entre linguagem e corpo, uma vez que é nessa posição que, segundo a autora, o corpo assume grande importância. RS passa a se utilizar, ainda que discretamente, dos gestos quando a dificuldade na fala aparece, o que não conseguia fazer no início do acompanhamento.

A referência de De Lemos às relações mais estreitas entre corpo e linguagem na segunda posição, ou seja, a do domínio da língua, se mostra ainda interessante quando se retoma a teoria freudiana ao definir a palavra como uma associação entre representação-de-palavra e representação-de-objeto, ambos complexos associativos de representações visuais, acústicas e cinestésicas (e ainda táteis, no caso da representação-de-objeto). Ao colocar como componentes da palavra elementos que envolvem percepção e praxia/corpo (como visual, acústico, tátil e cinestésico), Freud aponta para o corpo como constituinte da linguagem, além de integrar ainda a essa constituição a memória e a percepção, prevendo uma inter-relação constituidora da linguagem e do sujeito entre memória, praxia, linguagem e percepção⁶⁰. Desse modo, assim como a criança, como descreve De Lemos, passa da linguagem para o corpo, RS passa, como no exemplo anterior relatado, do corpo para a linguagem⁶¹.

Tomadas essas posições na interpretação de um quadro afásico, elas não apontam para um sujeito adulto que volta à infância no sentido de deixar de ser falante (“*infans*”), quando afásico, mas para um sujeito que está sempre presente nessa estrutura, embora seja no estado patológico que essa relação fica mais evidente (assim como Freud afirma que a estrutura da palavra se deixa ver na patologia) e na qual a dominância das posições se alterna. Além disso, mostra a atuação do incalculável da língua no sujeito adulto, denominado por Lacan como “*lalangue*” (apud PEREIRA DE CASTRO, 2006), mas associável ao fenômeno da parafasia a que se

⁶⁰ Questão freudiana desenvolvida por Freire (2005) e Bordin (2006).

⁶¹ Trânsito na afasia formulado por Coudry (2002).

referiu Freud, ao colocá-la como resultado de um sintoma funcional cerebral (rebaixamento funcional) que deixa o sujeito mais suscetível aos efeitos desse “incalculável”, como no caso de quadros patológicos. Com base na formulação teórica de De Lemos a respeito das três posições subjetivas relativas à aquisição de linguagem, seria possível postular, no campo da afasiologia, que a afasia interfere no lugar ocupado pelo sujeito em relação à língua.

Assim, a volta aos estudos pode ser considerada um *divisor de águas* no acompanhamento clínico de RS. Como um elemento *cl clinicamente restaurador* da linguagem e do *sujeito*, uma vez que oferece a RS novas referências espaciais, temporais, sociais e psíquicas.

As relações dinâmicas: plasticidade e heterogeneidade

A plasticidade cerebral

A reconstituição das associações desintegradas pela afasia é possível pelo princípio da *plasticidade cerebral*, no qual diferentes “caminhos” neurais, ligações diferentes entre as células nervosas, podem ser feitos compensando a falta de outros, imposta pela lesão de uma região, princípio já presente nas teorias de Freud (1891/73) e Luria (1973/81), graças a uma visão funcional e dinâmica do cérebro, e não localizacionista estrita das funções superiores.

Esse princípio, como argumenta Pereira (2006), foi sugerido, primeiro, no final do século XIX, por Ramon y Cajal e deu seqüência a uma série de outras pesquisas e estudos sobre o tema sob o argumento biológico de que as células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade. Autores como Jerzy Konorski (1948), Kolb & Whishaw (1989), Rosenzweig (1996) e Hubel & Wiesel (1965) se destacam com suas pesquisas e experimentos que mostram modificações morfológicas e/ou funcionais em circuitos neuronais. No entanto, como menciona a autora, uma grande contribuição sobre o princípio da plasticidade ocorreu recentemente em torno das *células da glia*, mais especificamente na interação neurônio-glia. Tais células eram consideradas até há pouco tempo como células de suporte estrutural e metabólico para o neurônio. Apenas recentemente, como aponta a autora, as relações complexas entre neurônio-astrócito e microglia foram compreendidas e, conseqüentemente, a importância da sua atuação nos processos de plasticidade neuronal e de aprendizagem.

(...) as interações atroglia/microglia exercem papel fundamental em mecanismos tróficos de neurônios do SNC (Sistema Nervoso Central). [No

caso de lesões], os neurônios que sofreram danos liberam secreções que estimulam as microglias que, por sua vez, interagem com os astrócitos e induzem a produção de outras substâncias tróficas (FERRARI, TOYODA, FALEIROS & CERUTTI, 2001 *apud* PEREIRA, 2006:41).

A autora destaca ainda dois aspectos importantes do funcionamento cerebral apontados por Moonen et al (1990) e Cuello (1997) que, de certa forma, se assemelham bastante às idéias freudianas e lurias. O primeiro destaca o aspecto de que os neurônios e suas conexões sinápticas estão associados às células da glia e *formam uma rede neural complexa* “que faz a integração funcional de estruturas neurais diferentes e, muitas vezes, distantes” (MOONEN et al, *apud* PEREIRA, 2006:41). O segundo postula que em consequência de uma lesão cerebral “podem ocorrer perdas neuronais e alterações funcionais nessa rede neural” e que tais alterações “ocorrem não apenas nas áreas diretamente afetadas, mas também em outros locais neurais, direta ou indiretamente conectados a elas” (CUELLO *apud* PEREIRA, 2006:41).

Um aspecto importante à ser destacado sobre o tema da plasticidade cerebral é sua relação direta com o 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 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 *apud* PEREIRA, 2006:39).

Ou seja, quanto mais favorável for o ambiente em que o sujeito está inserido, maior sua possibilidade de alto tônus cortical e, conseqüentemente, melhor funcionamento do cérebro e dos processos cognitivos, explorando ao máximo suas potencialidades. Mas o que significa um “ambiente favorável”?

Luria (1973/81) já apontava para o fato de que a regulação da disposição cerebral (tono cortical ou estado de vigília), exercida por estruturas localizadas no subcórtex e no tronco cerebral (formação reticular), fundamental para toda atividade superior, tem três origens. Uma interna ao organismo: informações metabólicas sobre as condições do organismo; e duas externas ao organismo: informações que chegam

do mundo externo e intenções formuladas pela linguagem, pois a execução de uma ação planejada requer alto tônus cortical. É interessante observar a importância que Lúria atribui à linguagem. Embora a atividade lingüística seja influenciada pelo nível de tônus cortical, a linguagem contribui para a manutenção do seu estado de vigília. Atribui ainda à linguagem a “função reguladora” (apoiado em Vygotsky), pela capacidade reflexiva e rememorativa que desencadeia no homem, visão compatível com a concepção de linguagem desenvolvida por Franchi (1979/92).

Pode-se dizer, assim, que tanto o cérebro quanto a linguagem são compatíveis em suas complexidades e se relacionam fortemente com o “ambiente”, caracterizando, ao mesmo tempo, sua natureza sócio-histórico-cultural e “indeterminada”, no sentido de que nada está nem dado previamente nem pronto.

É na situação de interlocução, “constitutiva dos fenômenos lingüísticos (GERALDI; GUIMARÃES & ILARI, 1985:143), “lugar do exercício conjunto da linguagem e da atividade psíquica do homem” (COUDRY & MORATO, 1988:118), que esses sistemas, leis pragmáticas e condições de produção do discurso (o que dizer, como dizer, quando, para quem, em que momento) se apresentam. Assim, podemos concluir, concordando com Pereira, que a “relação entre discurso e plasticidade ‘é uma via de mão dupla’” (PEREIRA, 2006:42) e que um ambiente discursivo é o que possibilita um exercício da linguagem de forma *ativa*. É por meio da interlocução, de práticas discursivas, que a ação do sujeito *com* e *sobre* a linguagem (COUDRY, 1986/88) ocorre, e, conseqüentemente, a reestruturação das associações interrompidas pela afasia é possível. É nessa situação, ainda, que é possível a compreensão das alternativas de que o sujeito afásico lança mão.

A heterogeneidade da afasia

A partir do estudo do caso de RS vimos diversas peculiaridades quanto ao que era de se esperar, se seguissemos rigorosamente as classificações propostas: que nem sempre o que RS faz se repete, que nem sempre os recursos que se espera que o ajudem de fato ajudam, que o que estava ajudando em um momento não necessariamente ajuda em outro, que na mesma sessão recorre a associações novas e volta às associações do início do acompanhamento, ou ainda que nem sempre . Fatos que chamam a atenção justamente para a heterogeneidade da afasia, previsível, dado o caráter heterogêneo da linguagem – indicando, inclusive, a fluidez das condições de produção do discurso –; do cérebro (uma vez que o que é homogêneo em todos os homens é o órgão cerebral e sua composição estrutural, mas nunca seu funcionamento); e do sujeito, em constante retificação do vivido (pela

linguagem). O funcionamento do cérebro e da linguagem são baseados na estruturação psíquica do sujeito. Assim, se há idiossincrasias na fala, que caracterizam intra-subjetividade da linguagem e apontam para a relação pessoal com a linguagem de cada um, na afasia não é diferente.

Os diversos sintomas dos diferentes estados de afasia e as teorias apresentadas ajudam a compreender o fenômeno tanto na sua particularidade quanto na co-ocorrência de tais estados, o que indica, por um lado, a gravidade/complexidade do quadro e, por outro, a instabilidade com que cada um deles participa de diferentes contextos de uso da linguagem e de diferentes atividades lingüísticas. Assim, em razão da heterogeneidade e do caráter dinâmico da linguagem, do cérebro/mente, do sujeito e da afasia, a instabilidade é natural (embora gere frustração e angústia em RS) e indica justamente que a reorganização dos sistemas simbólicos pelo afásico não é nem linear nem progressiva, assim como no processo de aprendizado, sobretudo levando em conta que a própria reestruturação neuronal fisiológica também não o é.

Se há heterogeneidade na afasia, outro problema se coloca: o caráter estático e estável da classificação das afasias. Sem dúvida não é possível dar conta de todas as idiossincrasias dentro de uma proposta de classificação, mas essas são necessárias e esclarecedoras. Trata-se de um trabalho que oferece reflexões profundas a respeito das características estruturais dos fenômenos afásicos⁶² (*análise sindrômica*, nos termos de Luria, 1973/81). Pode haver variação intracategorial, de modo que dois afásicos verbais (na classificação de Freud) tenham dificuldades com o sistema fonológico, mas não necessariamente os dois ultrapassem suas dificuldades da mesma maneira. Isso tem a ver com a estruturação psíquica do *sujeito* afásico. Tal variação não se confunde com o conjunto de características de outra afasia, a assimbólica, em que a dificuldade de dizer o nome se dá por razões diferentes da afasia verbal: na primeira, a questão é na relação entre o complexo da representação-de-palavra (cujos elementos que participam da representação-de-palavra não se modificam em si) e o da representação-de-objeto; na segunda, a questão é entre os elementos do complexo da representação-de-palavra. Uma das características que diferenciam as duas afasias é o tipo de parafasia que ocorre. Na afasia assimbólica, parafasias semânticas são mais recorrentes do que parafasias fonológicas, essas últimas mais presentes na afasia verbal.

No entanto, um poeta afásico (SL) com afasia verbal, como mostram os estudos recentes de Coudry (2007) e de Fedosse (2008), busca a solução nas relações com outros sistemas de base semiótica, relação não afetada na sua afasia,

⁶² Daí a não desconsideração de Freud da localização da lesão, mas radicalmente não de modo estrito, como vimos no Capítulo I.

mas essa busca ocorre na contigüidade inter e intralingual favorecida pela familiaridade que tem com a matéria fônica da língua, como o faz no dado a seguir:

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	Ninguém é ponte pretano aqui, né?		
2	SL	Nem que a // ca ca qui a ca nem qui a ca // aquele negócio que faz leite lá		
3	Todos	Vaca		
4	lal	Vaca tussa		
5	Todos	Nem que a vaca tussa!		

Fonte: Tabela BDN CNPq n° 521773/95-4

Como aponta Coudry (2007):

É interessante notar que parte da palavra *vaca* (ca ca qui a ca nem qui a ca) é dita e retorna sem que, no entanto, a palavra se complete. A falta da palavra *vaca*, na ponta de língua (FREUD, 1901/1969), evoca, por metonímia, uma função (fazer leite) que a identifica imediatamente. O nome pretendido é dito por meio de uma expressão verbal (que combina verbo e nome) que diz de sua função. SL recorre ao significado da expressão (fazer leite) para *dizer* a palavra *vaca* (COUDRY, 2007:4).

Outro dado interessante de SL que mostra a saída (o processo alternativo de significação) nas relações com outros sistemas de base semiótica (eixo paradigmático) na contigüidade inter e intralingual (eixo sintagmático) é o de junho de 2002. Nessa sessão o grupo II do CCA, do qual SL fazia parte, comentava sobre um personagem do folclore da região de Piracicaba que confeccionava bonecos e os expunha na beira do rio. SL recorda-se de uma restaurante da região onde costumava comer peixe, mais especificamente, pintado. No entanto, não conseguia dizer essa palavra. Fez nove tentativas de dizer a palavra, mas todas repletas de parafasias fonológicas que a deformaram de tal modo que tornou impossível sua compreensão pelos interlocutores. SL encontra saída no *quadro pintado* por CF, outro sujeito afásico que frequenta o CCA. Aponta para o quadro e então o interlocutor compreende o que SL fez. “Nossa, você mostrou o quadro para falar de ‘pintado’ de ‘pintura’? (...) [SL] serve-se de um signo não verbal – quadro – que por contigüidade – pintado por CF – completa a palavra pretendida: *pintado* peixe (COUDRY, 2007:7).

Outro dado interessante de SL que mostra a saída (o processo alternativo de significação) nas relações com outros sistemas de base semiótica (eixo paradigmático) na contigüidade inter e intralingual (eixo sintagmático) é o de junho de 2002. Nessa sessão o grupo II do CCA, do qual SL fazia parte, comentava sobre um personagem do folclore da região de Piracicaba que confeccionava bonecos e os expunha na beira do rio. SL recorda-se de uma restaurante da região onde costumava comer peixe, mais especificamente, pintado. No entanto, não conseguia dizer essa palavra. Fez nove tentativas de dizer a palavra, mas todas repletas de parafasias fonológicas que a deformaram de tal modo que tornou impossível sua compreensão pelos interlocutores. SL encontra saída no *quadro pintado* por CF, outro sujeito afásico que frequenta o CCA. Aponta para o quadro e então o interlocutor compreende o que SL fez. “Nossa, você mostrou o quadro para falar de ‘pintado’ de ‘pintura’? (...) [SL] serve-se de um signo não verbal – quadro – que por contigüidade – pintado por CF – completa a palavra pretendida: *pintado* peixe (COUDRY, 2007:7).

No caso de RS, como vimos ao longo deste trabalho, podem ainda ocorrer os dois tipos de parafasia, o que indica a presença de ambas as afasias mencionadas e cujas primeiras soluções não se fizeram nem pela contigüidade, nem pela similaridade (ambas afetadas), mas sim pelas vivências que o sujeito manteve em sua vida pessoal, por um lado, e pelo uso da linguagem partilhado socialmente, por outro. A saída que RS utiliza talvez não seja a mesma de outro afásico.

Além de mostrar que as alternativas de significação encontradas pelos afásicos não são as mesmas, o quadro de RS traz à tona outra questão importante a respeito do tema da heterogeneidade da afasia e de suas classificações. O fato de ambos os eixos da linguagem estarem afetados em RS, não quer dizer que a teoria de Jakobson (1955; 1964; 1969) sobre a unipolaridade da linguagem na afasia seja falha, mas sim que por conta das várias afasias que RS apresenta, geradas pela extensão e profundidade de sua lesão, há dificuldades e soluções desencadeadas pela complexidade de seu quadro afásico, singular se comparado à regularidade dos quadros de afasia em geral. Para RS lidar com a unipolaridade da linguagem provocada pela afasia, como proposto por Jakobson, houve um avanço em seu quadro.

Destaca-se ainda que, mesmo não respondendo categoricamente ao problema de RS, foi a partir da reflexão sobre a estrutura da afasia – ou seja, fenômeno da unipolaridade da linguagem – proposto pelo autor, que se chegou à singularidade do caso e ao movimento que o sujeito faz para driblar suas dificuldades. Ou seja, a classificação ainda quando não é compatível com o problema que o sujeito apresenta, proporciona uma reflexão sobre o que então está acontecendo, o que

sofistica o estudo sobre o fenômeno. É preciso considerar ainda que Jakobson se baseia nos relatos de Luria e de outros autores sobre afasias decorrentes de lesões focais, como as lesões dos pacientes feridos na Segunda Guerra Mundial.

Portanto, é possível dizer que o estudo do caso RS mostra a importância da singularidade do sujeito e do dado para a formação dos pesquisadores e para a prática clínica e que a classificação das afasias exerce uma coerção necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

Guimarães Rosa

O estudo do caso de RS se mostrou relevante por sua singularidade, por um lado, e pela possibilidade de compreensão do fenômeno da afasia, por outro. Deste estudo deriva uma série de questões que iluminam o fenômeno e a teorização sobre ele. Entre essas questões, destacamos a importância:

- de o sujeito fazer uma reflexão sobre seu estado afásico, ajudado pelo investigador, que se dá de maneira singular, o que possibilita restaurar os processos alterados, sobretudo porque o sujeito está preocupado (MÁRMORA, 2005), atento;
- da participação da família ao longo do acompanhamento e da sua compreensão sobre o que ocorre com o sujeito;
- da heterogeneidade que caracteriza o fenômeno da afasia e o sujeito afásico e a coerção necessária estabelecida pela classificação das afasias;
- das práticas discursivas vivenciadas – exercício da linguagem de forma *ativa* –, no acompanhamento, com destaque para a atividade da leitura de jornal, no caso de RS, por ser uma prática discursiva presente na relação de RS com o mundo, com a vida e com seus pares e pelos fatores antropoculturais que apresenta;

- da repercussão lingüística não apenas entre os níveis da linguagem, mas também nos subsistemas de cada nível, o que mostra a complexidade das atividades lingüísticas, inclusive da fala;
- dos estudos de Freud (1881/1973) sobre a afasia, ao mostrar o caráter *associativo* e *solidário* do funcionamento cerebral, tese fundamental na avaliação e no acompanhamento de RS, no interior da ND, além de proporcionar uma interpretação para os processos que retornam na afasia como processos iniciais de aquisição da fala e da escrita, inibidos pelas superassociações que se constituíram ao longo da ontogênese;
- dos estudos de Jakobson (1964) caracterizando lingüisticamente o trabalho de Luria;
- da (re)inserção social – cursinho e trabalho –, com volta ao exercício de diversos papéis sociais e discursivos vivenciados anteriormente.

Vimos que o quadro afásico de RS é bastante complexo, mas, ainda assim, o acompanhamento clínico indica que novos trajetos ocorrem, desde que se compreenda o quadro apresentado, valorizando o conhecimento preservado e trazido pelo sujeito, bem como as alternativas de que se vale para superar suas dificuldades. Sem uma compreensão profunda do fenômeno afásico é muito difícil intervir no processo de modo a achar – em meio a tal complexidade – o fio da meada que parece desenrolar, aos poucos, o intrincado jogo entre fala, leitura e escrita, soletração, cálculo, jogos dramáticos. O acompanhamento pauta-se em diversos materiais que se ligam a diversas práticas com a linguagem. Não se trata de técnicas ou estratégias, mas sim de expedientes de se que lança mão, aprendidos como produtivos, por um lado, pelo conhecimento da afasia – que requer, por sua vez, conhecimento sobre o funcionamento abrangente da linguagem e do cérebro – e, por outro, pela interação.

Hoje RS planeja seu futuro, ainda que afásico; continua em acompanhamento individual no LABONE, mas não mais no grupo porque está trabalhando, o que é um triunfo sobre a afasia. Ele percebe sua melhora, se monitora para lidar com suas dificuldades e não desanima na procurar do que deseja fazer. Além de ter estudado no cursinho por um ano, planeja se matricular em cursos técnicos.

RS conseguiu enfrentar as afasias a ponto de modificá-las ao longo do acompanhamento, o que nos motiva a falar em *estados de afasia* – expressão que dá título a esta dissertação – que por sua vez se modificam em ambientes favoráveis para

que isso ocorra. Assim é que trago para fechar este estudo a entrevista que RS deu a seus companheiros de grupo, no CCA, em 17/8/2007, quando retornou para visitá-los e partilhar sua alegria de ter um trabalho a exercer, outro divisor de águas de seu acompanhamento junto à volta aos estudos.

Dado 26 – A entrevista

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
1	Imc	E hoje temos aqui nosso personagem	Imc volta-se em direção à RS, sorrindo.	
2	Iff	Atenção, gente. Vamos começar nosso programa. O nosso entrevistado de hoje é /	Tom: interrogativo.	
3	RS	Rodrigo		
4	Imc	Rodrigo. Um trabalhador brasileiro.	Tom: exclamativo.	
5	RS	Bom, né?	Tom: afirmativo.	
RECORTE				
6	Imc	Então, Rodrigo. Conta pra nós como é que está seu trabalho?	Tom: interrogativo.	
7	Iff	E o que você está fazendo aqui hoje, então?		
8	Imc	Pedi licença?		
9	RS	Eu pedi licença hoje.		
10	Iff	Que bacana!	Tom: exclamativo.	O grupo comemora com Iff.
11	Iff	E a gente estava falando pra Tamires ligar para você para saber notícias.		
12	Imc	Então vamos entrevistá-lo?		
13	Iff	Vamos. Cada um podia fazer uma pergunta.		
14	Imc	Sobre o trabalho.		
15	RL	E quanto você ganha lá?		
16			O grupo todo ri.	
17	Imc	Essa você não é obrigado a responder.	Tom: humorístico.	
18	RS	Viu só?!	Tom: humorístico.	
19	RS	Outra. Outra.	Tom: humorístico.	
20	Inl	Eu tenho. Como é o seu trabalho lá?		
21	RS	Nossa.		
22	Imc	Lá onde, gente? Vocês sabem onde é?		
23	I	É. Onde você trabalha e como é seu trabalho?		

24	RS	DER.		
25	Imc	DER, gente. Departamento		
26	RS	[to de Estradas de Rodagem. Certo?		
27	Iff	Departamento do RS	Tom: humorístico.	
28	RS	Também. Lógico.	Tom: humorístico.	
29	Iff	E o que você faz lá, RS?		
30	RS	É /	Tom: pensativo.	
31	Imc	Qual a seção em que você trabalha? Fotografia? Almoxarifado?		
32	RS	Não. É /		
33	Imc	Secretaria?		
34	RS	Atendimento. Mas não /		
35	Imc	Não ao público?		
36	RS	Isso.	Tom: exclamativo.	
37	Imc	Mas é atendimento a quem? É interno?		
38	RS	Isso.		
39	Imc	Mas o que você faz? Você trabalha no computador /	Tom: interrogativo.	
40	RS	[computador. Digitando		
41	Imc	E como é que está essa mão?	Tom: interrogativo.	Apontando para a mão direita de RS.
42	RS	É / aqui só, né?		Levantando a mão esquerda.
43	Iff	Vai com uma mão	Tom: afirmativo.	
44	RS	É.		
45	Iff	Mas está sendo eficiente?		
46	RS	Com certeza.		
47	Iff	Ganhando velocidade?		
48	RS	Também. Porque /		
49	Iff	E a escrita melhorando? Você tem que copiar fichas, essas coisas?		
50	RS	Isso.	Tom: exclamativo.	
51	RS	Tudo certinho.		
52	Iff	E você está entendendo o que você está copiando?		
53	RS	Ok	Tom: exclamativo.	
54	Iff	Que bacana, hein, RS?!		
55	CF	Ótimo.	Tom: exclamativo.	

56	Imc	E como é que está sua relação com as pessoas lá?		
57	RS	Não. Maravilha. Ótimo.	Tom: exclamativo.	
58	Iff	Fez amigos?		
59	RS	Bastante.	Tom: exclamativo.	
60	CF	Ótimo	Tom: exclamativo.	
61	Imc	E as paqueras?		
62	RS	É. Estão indo também.	Tom: humorístico.	
63	Iff	Toda essa felicidade não é só porque ele está digitando com uma mão só, né, gente?	Tom: humorístico.	
64	RS	Só ficha só.	Tom: humorístico.	
65	Iff	Ah, tem novidade na parada	Tom: humorístico.	
66	PH	Como ela chama?	Tom: humorístico.	
67	Imc	Como ela se chama? A paquera do Rodrigo / Você não é obrigado a responder também	Tom: humorístico.	
68	RS	De novo. Passo de novo.	Tom: humorístico.	
69	Iff	Qual é o horário do seu trabalho?		
70	RS	É / um, dois, três, quatu / ta vendo só? Por isso mesmo		
71	Imc	Que horas você entra?		
72	RS	Um, dois, teís, quatu, cinco, seis, sete, oito horas		
73	Imc	Entra as oito.		
74	RS	A /	Tom: pensativo.	
75	Imc	Dezessete e trinta?		
76	RS	Isso.		
77	Imc	E onde que é o DER? Perto da CPFL?		
78	RS	Isso.		
79	Iff	E você pega um ou dois ônibus?		
80	RS	Dois ônibus.		
81	Imc	E tem alguma outra pessoa com problema com outras deficiência?		
82	RS	Tem. Muito.		
83	Imc	Que deficiência?		
84	RS	Toco que fala / braço / não tem braço	Escondendo uma das mãos.	
85	Imc	Pessoa que não tem um braço.		
86	RS	É. Só um só. O outro não tem.		
87	RS	Também tem /		
88	Imc	Deficiência auditiva tem também?		
89	RS	Bastante.		
90	Iff	E eles usam libras?		
91	RS	Usam.		
92	Iff	E você está entendendo alguma coisa? Você interage com eles?		
93	RS	(in)terage. [maomenu] sabe?		

94	Iff	Mas vai aprendendo		
95	RS	Lógico, lógico.		
96	Iff	Se digita com uma mão só, faz o sinal com uma mão só também.		
97	RS	Com certeza.		
98	Imc	Tem cego?		
99	RS	Não. Cego não.		
100	Imc	Tem síndrome de Down?		
101	RS	Não.		
102	Imc	E você está conseguindo copiar legal?		
103	RS	Sim.		
104	Iff	Entender?		
105	RS	[maomenu]	Tom: humorístico.	
106	Imc	Nem tudo, né?	Tom: humorístico.	
107	Iff	E como é que estão suas outras atividades? Continua lendo o jornal, tentando ler outros livros?		
108	RS	Sim.		
109	Imc	e querem perguntar alguma coisa mais pro nosso ilustre	Tom: humorístico.	
110	RS	[convidado]	Tom: humorístico.	
111	Iff	Não?		
112	Imc	E os pagodes?		
113	RS	É.		
114	Imc	Tá na vida, né?		
115	RS	Com certeza	Tom: exclamativo.	
116	DN	Queria perguntar para ele se ele está gostando do que está fazendo.		
117	RS	To. Muito.	Tom: exclamativo.	
118	Imc	Você acha que é importante para sua recuperação?		
119	RS	Com certeza, sabe?	Tom: exclamativo.	
120	RS	Ter atividade / fazer alguma coisa / passar experiências também / muito bom mesmo		
121	Inl	Eu queria perguntar se ele teve algum medo de começar se ele se perguntava se ia se sentir bem lá dentro com as outras pessoas		
122	RS	Não. Porque / sabe / já muito tempo que eu queria		

123	Imc	Que você queria isso, né?		
124	RS	Bastante.		
125	Iff	O desejo era tão grande que era muito maior que o medo.		
126	RS	É	Tom: exclamativo.	

Fonte: Tabela BDN CNPq nº 521773/95-4

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T (orgs.) (1997) *Cenas de Aquisição da Escrita – O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras
- _____, Maria Bernadete Marques (1999) “Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita”. In: LAMPRECHT, Regina (orgs.) *Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- _____, Maria Bernadete Marques (2001) “Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?”. In: HERNANDORENA, C. L. M. (orgs.) *Aquisição da Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, pp 63-85.
- _____, Maria Bernadete Marques; COUDRY, Maria Irma Hadler “Em torno de sujeitos e olhares” (a sair).
- BAKHTIN, Mikhail (1959/61/97) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, M. (2004) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARBOSA, Plínio A. (2006) *Incursões em torno do Ritmo da Fala*. Campinas: Pontes/Fapesp.
- BENVENISTE, Émile (1989) *Problemas de Lingüística Geral*. Vol.II. Campinas: Pontes.
- BISOL, Leda (2001) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BORDIN, Sônia Maria Sellin (2006) *“Fale com ele”: um estudo neurolingüístico do autismo*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação).
- CAGLIARI, C.; MASSINI-CAGLIARI, Gladys (1999) *Diante das Letras*. Campinas: ALB.
- CARON, Mônica Filomena (2004) *Os Selos da Exclusão: efeitos de poder do psicodiagnóstico*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese).
- CARVALHO, Lucilene de (2001) *Zur Auffassung der Aphasien: a vigência de Freud para o estudo lingüístico das afasias*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (Dissertação).

- COLLISCHONN, Gisela (2001) "A sílaba em português". In: BISOL, Leda (orgs.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves (1997/2004) *O modo heterogêneo da constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, Manuel Luiz Gonçalves (2001) "Letramento e Heterogeneidade da escrita no ensino do português". In: SIGNORINI, Inês (orgs.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras (pág. 135-166).
- COUDRY, Maria Irma Hadler (1987) "Dislexia: um bem necessário". In: *Anais do XIV Seminários do Gel*. Campinas, pág. 150-157.
- _____, Maria Irma Hadler (1998/86) *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, Maria Irma Hadler (1991) "Neuropsicologia: aspectos biológicos e sociais". In: *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*. Vol. 1. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia SBNp.
- _____, Maria Irma Hadler (1995) "Neurolingüística e Lingüística". In: *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*. Vol. 4. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia SBNp.
- _____, Maria Irma Hadler Coudry (1996) "O que é dado em Neurolingüística?" In: CASTRO, M. F. P. (orgs) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp (pág. 179-192).
- _____, Maria Irma Hadler (1999/2004) "Prefácio". In: FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo e o discurso do afásico*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____, Maria Irma Hadler (2002) "Conceitos de Afasia: clássico é clássico e vice versa". Aula apresentada à Banca Examinadora do Concurso de Livre docência do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- _____, Maria Irma Hadler (2002b) "Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da Neurolingüística". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 42. Campinas.
- _____, Maria Irma Hadler (2003) *Relatório do Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados*. CNPq n. 521773/95-4.
- _____, Maria Irma Hadler (2006) *Relatório do Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados*. CNPq n. 521773/95-4

- _____, Maria Irma Hadler (2007) “Processos de significação no estudo discursivo da afasia”. Texto apresentado no Congresso “Processos alternativos de significação”.
- _____, Maria Irma Hadler (1988) “A ação reguladora da interlocução e de operações epilingüísticas sobre objetos lingüísticos”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 15. Campinas, pág. 117-135.
- _____, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírío (1983) “Avaliar discursos patológicos” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 5. Campinas, pág. 99-109.
- _____, Maria Irma Hadler; MORATO, Edwiges (1990) “Aspectos Discursivos da Afasia”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas, pág. 127-145.
- _____, Maria Irma Hadler; SCARPA, Ester Mirian (1991b) “De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit”. In: ROJO, Roxane Helena R.; CUNHA, Maria Cláudia; GARCIA, Ana Luiza M. *Fonoaudiologia & Lingüística*. São Paulo: EDUC
- _____, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírío (1993) “Do que riem os afásicos?” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 24. Campinas, pág. 47-57.
- _____, Maria Irma Hadler Coudry (1997) “10 anos de neurolingüística no IEL” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 32. Campinas, pág. 9-23.
- _____, Maria Irma Hadler; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura (2003) “Pobreza e dificuldade”. In: ALBANO, Eleonora; ALKIMIN, Tânia; COUDRY, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírío (orgs.) *Saudades da Língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, pág. 561-590.
- _____, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira (2005) *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula*. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP (Coleção linguagem em foco).
- _____, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; GOMES, Tatiana de Melo. (2006) “Sem falar, ler e escrever e ainda sujeito da linguagem”. *Estudos Lingüísticos XXXV*, revista eletrônica, v. 1, p. 1375 - 1384, 24 jan.
- _____, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. “Neurolingüística Discursiva: pressupostos teórico-clínicos” (a sair).
- DAMASCENO, Benito Pereira (1990) ‘Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios’. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas, págs. 147-157.
- DE LEMOS, C. T. G. (2000) “Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos”. Palestra apresentada no V Encontro Nacional e I Encontro Internacional sobre Aquisição de Linguagem na PUCRS, Porto Alegre.

- _____, C. T. G. (2001a) "O que a fala da criança nos diz sobre a língua" In *IX Simpósio de Letras e Lingüística*. Uberlândia, MG.
- _____, C. T. G. (2001b) "Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança" In *Lingüística*, vol. 13, 23-59.
- FEDOSSE, Elenir (2000) *Da relação linguagem e praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação).
- _____, Elenir (2008) *Processos alternativos de significação de um poeta afásico*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese).
- FRANCHI, Carlos (1977/92) "Linguagem: Atividade Constitutiva". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 22, págs. 9-39. Campinas.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira (1999/2004) *Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo no discurso do afásico*. São Paulo: Mercado de Letras.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira (2005) *Agenda Mágica: linguagem e memória*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese).
- FREUD, Sigmund (1891/1973) *La Afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nuevas Visión.
- GARCIA ROZA (1991) *Introdução à metapsicologia freudiana*. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar.
- GERALDI, João Wanderley (1991/1993) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, João W.; ILARI, Rodolfo (1995) *Português e o Ensino de Gramática*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOMES, Tatiana de Melo; COUDRY, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. "Sujeito da linguagem e na vida" (a sair).
- GREGOLIN-GUINDASTE, Reny Maria Gregolin (1996) *O agramatismo: um estudo de caso em Português*. Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, Unicamp (Tese).
- JAKOBSON, Roman (1955/70) "A afasia como um problema lingüístico". In: COELHO, Marta; LEME, Miriam; LEITE, Yonne (orgs.) *Novas Perspectivas Lingüísticas*, págs. 43-54. Petrópolis: Vozes.
- _____, Roman (1967) *Fonema e Fonologia*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- _____, R. (1964/69) "Hacia una tipología lingüística de los trastornos afásicos". In: *Lenguaje infantil ey afasia*. Madrid: Editorial Ayuso.
- _____, R. (1965/69) "Tipos lingüísticos de afasia". In: *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid: Editorial Ayuso.
- _____, R. (1967a) *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.

- _____, R. (1967b) "Por que 'mama' e 'papa'" In: *Fonema e Fonologia*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- _____, Roman (1969) *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- _____, R. (1972) Child Language aphasia and phonological universals. Paris: Monton.
- _____, R. (1975) *Ensayos de Linguística General*. Barcelona: Seix Barral
- _____, R. (1983) "Regra dos danos gramaticais". In: KISTEVA, Julia (orgs.) *Língua, Discurso e Sociedade*. São Paulo: Ed. Global.
- _____, R. (1985) *Diálogos*. São Paulo: Cultrix.
- _____, R. (1992) *Arte verbal, Signo Verbal, Tiempo Verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAMPRECHT, Regina Ritter (2004) *Aquisição fonológica do português*. Porto Alegre: Artmed.
- LURIA, Alexander Romanivich (1970) "The functional organization of the brain". *Scientific American*, 222 (3), march, pages 66-78.
- _____, Alexander Romanivich (1972) *Cerebro y Lenguaje*. Barcelona: Ed. Toray
- _____, A. R. (1973/81) *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Morsan.
- _____, A. R. (1977) *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam; Swets & Zeitlinger B. V.
- _____, A. R. (1986/2004) *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artmed.
- _____, Alexander Romanivich (1991) *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vols. I e IV.
- _____, Alexander R.; LEONTIEV, Ailéxis N. (orgs.) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone.
- MACHADO, Angelo (2003) *Neuroanatomia Funcional*. São Paulo: Editora Atheneu.
- MAINGUENEAU, Dominique (1987/89) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. São Paulo: Pontes.
- MÁRMORA, Cláudia Helena Cerqueira (2005) *Hipótese Funcional para (a)praxia no curso da doença de Alzheimer*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese).
- NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo (1992) *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação).

- _____, Rosana do Carmo (1999) *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. Campinas: Instituto de Estudo da Linguagem, Unicamp (Tese).
- POSSENTI, Sírio (1992/2003) “Língua: sistema de sistemas” In: ALBANO, Eleonora; ALKIMIN, Tânia; COUDRY, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírio (orgs.) *Saudades da Língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, pág 361-369.
- _____, Sírio (1992) “Um cérebro para a linguagem”. *Boletim ABRALIN*, São Paulo, n. 13, págs. 75-84.
- _____, Sírio (1992b) “Gramática e Análise do Discurso” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 22, pág. 161-166. Jan./jun, Campinas.
- _____, Sírio (2005) *Escrita e Reescrita*. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP (Coleção linguagem em foco).
- _____, Sírio; COUDRY, Maria Irma Hadler (1990) “A relevância de piadas em protocolos de afasia” In: *Estudos Lingüísticos XX* (Gel).
- PEREIRA, Carla Queiroz (2006) *Linguagem e aspectos visuo-espaciais: uma abordagem neurolingüística*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação).
- PEREIRA DE CASTRO (2006) “Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna” In: Lier-de-Vitto (orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Fapesp, 129-142.
- ROSA, João Guimarães (1956/2006) *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Editora Nova Fronteira. Edição Comemorativa dos 50 anos da obra.
- SAUSSURE, Ferdinand (1916/69) *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SANTANA, Ana Paula (2002) *Escrita e Afasia: o lugar da linguagem escrita na afasiologia*. São Paulo: Plexus.
- VYGOTSKY, Lev S. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.