

Um convite à escrita: a história de um (não) disléxico

(An invitation for written: the history of a (no) dyslexic)

Fernanda Maria Pereira FREIRE*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

RESUMO

O artigo discute dados de escrita de um homem de 27 anos (**AL**) que foi diagnosticado como disléxico na 7ª série do ensino fundamental – razão pela qual abandonou os estudos – e que sofreu, aos 23 anos, um traumatismo crânio-encefálico devido a um acidente automobilístico, o que ocasionou um quadro de Síndrome Frontal. O acompanhamento longitudinal, baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva, mostra que: (1) **AL** nunca foi disléxico, (2) mesmo apresentando dificuldades decorrentes do quadro neurológico, **AL** é capaz de reconstruir a sua relação com a escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Neurolinguística. Síndrome Frontal. Escrita. Dislexia.

* Sobre a autora, ver página 227.

ABSTRACT

The article discusses writing datas of a 27 year-old-man (AL) who was diagnosed as dyslexic on the seventh grade of junior-high school – the reason he left his studies - and suffered a traumatic brain injury, when he was 23, due to a car accident, which led a Frontal Syndrome picture. The longitudinal follow-up - based on the theoretic referential theoretical of Discursive Neurolinguistics - shows that: (1) AL was never dyslexic, (2) AL is able to rebuild his relationship with the writing ability despite his neurological disorders.

KEYWORDS

Neurolinguistic. Frontal Syndrome. Writing, Dyslexia.

Introdução

Apresento e discuto neste artigo alguns resultados relacionados à escrita do sujeito **AL**, à época do acompanhamento clínico, em 2005, com 27 anos, que deixou de estudar na, então, 7ª série do ensino fundamental, após um tumultuado percurso escolar que culminou com o diagnóstico de “dislexia”. O desprazer que as lembranças dos tempos da escola provocam – a professora que o destratava verbal e fisicamente, a vergonha diante dos colegas, o fracasso diante das letras – ainda faz com que ele se esquive de práticas sociais que envolvam atividades de leitura e de escrita. Excluído da escola, **AL** foi impedido de prosseguir seus estudos e de sistematizar seus conhecimentos, especialmente aqueles relacionados ao uso da leitura e da escrita, mantendo-se como um escrevente/leitor iniciante. A vida na escola lhe fez falta na e para a vida, reforçando a condição de “ser burro”, como dizia sua professora.

Já na juventude, **AL** apresentou episódios de alcoolismo e de fabulação. Contava histórias fictícias, mirabolantes, nas quais protagonizava, via de regra, o papel de valente, de esperto, de bem relacionado, um verdadeiro “bam-bam-bam”, como dizia. Esses fatores indicam uma vida psíquica conflituosa que foi duramente afetada quando, aos 23 anos, sofreu um acidente de carro que lhe causou um traumatismo crânio-encefálico (TCE). Como resultado, **AL** apresentou lesões bilaterais nos lobos frontais e no lobo parietal alto à direita, configurando o que a literatura médica

denomina de Síndrome Frontal leve. Dois anos depois, em maio de 2003, os exames clínicos mostraram uma regressão satisfatória das lesões, mas **AL** se sentia “diferente”. As alterações que decorrem da lesão incidem não somente no funcionamento do cérebro, mas também – em graus variados – em sua subjetividade, no seu corpo e na sua relação com o outro e com o mundo (FREIRE, 2005).

Passei a acompanhar o caso de **AL** a partir de fevereiro de 2002 até meados de 2004, no Laboratório de Neurolinguística (LABONE), do Instituto de Estudos da Linguagem, para onde foi encaminhado pelo Departamento de Psiquiatria da UNICAMP, com queixa de dificuldade de leitura e de aprendizado. Em nosso primeiro encontro, **AL** se queixou ainda de problemas relacionados à memória: encontra pessoas que sabe que conhece, mas não consegue saber de onde, quando as conheceu e o que sabe delas; não se lembra de ter participado de comemorações familiares, embora as fotografias o mostrem sorridente, rodeado de pessoas.

A manifestação dos sintomas é de grau leve, o que implica – na prática clínica e na teorização – lidar com a relação entre normal e patológico, tendo em vista as condições em que tais sintomas aparecem e desaparecem. **AL** é capaz de manter uma conversação, embora em alguns momentos não saiba mais sobre o que o outro está falando; é capaz de viajar e sair com os amigos, embora se sinta muitas vezes observado e pouco à vontade nas situações sociais; é capaz de dirigir seu carro, embora às vezes se perca pelas ruas; é capaz de ir a uma boate, embora se sinta “desligado” da situação real; é capaz de praticar *jogging* em um parque da cidade, embora nem sempre consiga se desviar a tempo de um obstáculo que surge a sua frente; é capaz de jogar futebol com os amigos, mas pode se enfurecer se alguém contrariá-lo. A instabilidade, própria de lesões cerebrais, é de difícil controle não sendo possível antever seus efeitos.

O crescente desconforto de **AL** em relação aos lapsos de memória vivenciados após o TCE, bem como a relação incipiente que mantém com a escrita e que lhe causa vergonha, remetem a um conjunto de fatores inter-

relacionados neste caso clínico singular, de interesse para os estudos da Neurolinguística Discursiva (ou ND), ponto de partida da reflexão teórico-clínica empreendida.

A ND parte de uma perspectiva discursiva que orienta tanto a prática clínica quanto a análise de dados de linguagem, apoiada em diversos domínios da Linguística, da Neurologia, da Neuropsicologia, da Fonoaudiologia, entre outros. Tal perspectiva requer que se tome a “interlocução” e tudo aquilo que a ela diz respeito – as relações que nela se estabelecem entre sujeitos-falantes e que dependem de suas histórias pessoais; as condições em que se são produzidos e interpretados os enunciados dos interlocutores; os fatores histórico-culturais que condicionam o conhecimento recíproco dos interlocutores – como ponto de partida para o estudo das relações entre cérebro e linguagem na vida em sociedade. A teoria orienta, portanto, a dinâmica da prática clínica e a análise que se faz a partir dela, imprimindo mudanças na relação teoria/prática clínica (COUDRY; FREIRE, 2005a).

A ND assume uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1984, 1987; LURIA, 1991; COUDRY E MORATO, 1988, 1990, 1992), que se opõe a uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, pelo fato de entendê-la como a-histórica e idealizada. Assim, rejeita uma separação estrita entre o que é normal e o que é patológico, embora compreenda que a patologia exista sempre que o aparelho cerebral for privado – por lesões congênitas e/ou adquiridas – de suas estruturas e funções (COUDRY, 2002a, COUDRY, 2002b, COUDRY; FREIRE, 2005b). Para a ND, o que está em jogo é a relação heterogênea entre sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis e percepção. Assim é que a ND estuda as diferentes manifestações dessa relação em crianças que adquirem a língua materna oral/escrita ou uma segunda língua, em afásicos, em sujeitos com síndrome frontal, em adultos pouco ou muito escolarizados, em surdos e autistas, entre outros (COUDRY; FREIRE, 2005a)¹.

¹ Remeto o leitor ao artigo de Coudry nesse mesmo volume sobre a Neurolinguística Discursiva e ao texto fundador dessa teoria, da mesma autora, datado de 1986/88, Diário de Narciso – discurso e afasia.

É com base nesses pressupostos teóricos – que imprimem um movimento recíproco entre dado e teoria – e nas queixas apresentadas por **AL** que “acontece” a prática clínica. É em meio à relação dialógica que se estabelece entre mim e **AL** que as hipóteses teóricas são formuladas, modificadas, ratificadas, abandonadas. O fio condutor do trabalho clínico é o exercício da linguagem – especialmente o da escrita – usando diferentes tipos de textos e suportes textuais, especialmente a agenda pessoal, como lugar de reconstrução da relação do sujeito com a escrita, com a memória autobiográfica e, acima de tudo, com sua subjetividade.

A análise de dados de escrita de **AL** que será apresentada é beneficiada pelas formulações de Lúria (1981, 1991) sobre a organização sistêmica e hierarquizada das funções cerebrais, bem como pelos seus estudos neuropsicológicos sobre a Síndrome Frontal; pelas contribuições de Jakobson (1955/72, 1969) a respeito da organização bipolar da linguagem que prevê seleções e combinações em todos os níveis hierárquicos do sistema linguístico e, finalmente, pelos estudos de Corrêa (1997/2004, 2004) sobre as relações entre letramento, práticas orais e escritas e as denominadas “ruínas” de gêneros de discurso.

O caso AL e a prática clínica

Filho de um casal de origem humilde, com pouca escolaridade, **AL** tem um irmão casado e uma irmã solteira com quem convive no dia-a-dia. A família mantém um padrão de vida relativamente confortável do ponto de vista econômico atualmente, mas o casal se ressentido de não ter frequentado a escola, razão pela qual seu pai, aos quase sessenta anos, voltou a estudar: atualmente cursa o supletivo. **AL** tem muitos amigos, mantém intensa vida social e transita por ambientes frequentados pela classe média-alta de sua cidade.

Como já foi dito, passei a acompanhar seu caso a partir de fevereiro de 2002 quando foi encaminhado ao LABONE com queixa de dificuldade de leitura e de aprendizado. No acompanhamento, **AL** também se queixa

de problemas de memória, embora o psiquiatra não os tenha incluído como parte da sintomatologia. É de se supor, portanto, que os “problemas de memória” são quase imperceptíveis aos olhos do outro. Em princípio, seus problemas têm relação com o episódio neurológico ocorrido em setembro de 2001 devido a um acidente automobilístico. Mas isso não é tudo. **AL** tem uma história escolar difícil que o fez abandonar os estudos, uma história de alcoolismo e episódios recorrentes de fabulação.

O acidente deixou-o em coma durante sete dias, com contusões hemorrágicas nos lobos frontais, um trauma alto na coluna e o maxilar fraturado. As chances de voltar a andar e a reconhecer a família eram muito pequenas, segundo os médicos. Durante os primeiros quatro meses, não sabia ao certo quem era e o que havia acontecido, mas felizmente, os quadros motor e psíquico evoluíram satisfatoriamente.

Na época, **AL** trabalhava como motorista profissional da empresa de um tio, proprietário de uma pequena transportadora. Foi então afastado do trabalho por recomendação médica. Na época do acompanhamento clínico, **AL** trabalhava com um amigo da família, desempenhando funções secundárias em seus negócios: compra e venda de *tickets*, serviços gerais em uma padaria e churrascaria. Queixa-se de não ter uma ocupação que possa lhe garantir um futuro mais promissor.

As tomografias realizadas após o episódio neurológico (02 e 03/09/2001) mostram pequenas contusões hemorrágicas nos lobos frontais e na região parietal alta à direita, interferindo nas relações entre linguagem, memória, corpo e percepção. A última tomografia, feita em 28/05/2003, mostra uma regressão satisfatória dos achados iniciais.

Nos primeiros dois meses (de 18/02/2002 a 15/04/2002), realizei uma avaliação discursivamente orientada para entendimento do quadro de **AL**. Esse tipo de avaliação segue princípios teórico-metodológicos da ND e parte de uma concepção de linguagem como “atividade significativa” nos níveis psíquico, intersubjetivo e social.

Na avaliação o sujeito é encorajado – por meio de práticas discursivas de diferentes tipos – a colocar sua linguagem em funcionamento de modo

a se observar o que, eventualmente, falta-lhe ou lhe sobra do ponto de vista linguístico e psíquico, e o modo como enfrenta (ou não) suas dificuldades (COUDRY, 1995). Ocupa-se, portanto, dos processos interacionais da linguagem, das relações entre os processos psíquicos e a linguagem – em que esta tem um papel regulador e organizador em relação aos primeiros – e das condições de produção do discurso, dada a indeterminação da linguagem.

A metodologia de avaliação (e do acompanhamento longitudinal) confere especial importância a dialogia (BAKHTIN, 1929/1999) como espaço de produção de sentidos envolvendo o discurso verbal e não verbal. Essa abordagem se manifesta por meio de um conjunto de versões protocolares usado na avaliação e seguimento de casos que privilegia as ações que os sujeitos fazem “com e sobre” a língua (GERALDI, 1991/1993), integrando material linguístico diverso: piadas, chistes, provérbios, fábulas, diálogos, narrativas, comentários, instruções, trocadilhos, definições, relatos de fatos e de histórias de vida etc.

Destaca-se no caso de **AL** o uso da agenda pessoal como um importante instrumento metodológico para os propósitos clínicos, considerando o uso social que dela se faz em nossa época. Além de constituir uma fonte de dados atuais a respeito de **AL** que servem de tema a diferentes situações dialógicas por nós protagonizadas, esse expediente prático tem também o objetivo de auxiliar **AL** a organizar e relatar seu dia-a-dia – o que o leva às vezes e a se lembrar de dias já passados – instaurando a escrita como uma forma de “registro de memória” (FREIRE, 2005) e funcionando como lugar de cruzamento entre uma “memória da humanidade” e a sua “memória individual” (ECO, 2005, p. 89)².

Os resultados da avaliação inicial remetem àquilo que Corrêa descreve como “a heterogeneidade que constitui tanto o escrevente como a (sua) escrita” (CORRÊA, 1997/2004). **AL** mostrou que é capaz de aprender e rápido. A dificuldade de aprendizagem apontada por ocasião

² As duas são, de fato, uma só memória: AL se recorda daquilo que quase todos sabem, daquilo que se aprende por ter lido, visto ou ouvido em algum lugar; mas nem sempre se lembra daquilo que vivenciou.

de seu encaminhamento não tem fundamento em vista dos resultados de sua avaliação. Sua escrita apresenta marcas decorrentes de um processo de escolarização pautado em atividades descontextualizadas e sem sentido para o aprendiz, o chamado “nonsense escolar” (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003). O fracasso escolar colaborou para uma prática de leitura incipiente que, sem dúvida, reforça uma relação pouco significativa com a escrita. Resiste em ler e escrever: envergonha-se do que escreve e do modo como escreve.

Seu universo pessoal se encontra reduzido: parece alienado do contexto sociocultural que frequenta, causando certo impacto nas pessoas com as quais interage pelo fato de parecer um tanto fora de lugar. Fazem falta a **AL** “sistemas de referências” (FRANCHI, 1977/1992), conhecimentos culturalmente construídos e constituídos que são continuamente reformulados, seguindo o curso da história a que se refere a linguagem, com os quais se pode interpretar o que se ouve, lê-se, diz-se. A reversibilidade essencial entre o textual e o social de que fala Maingueneau (1987/1989) a respeito das “práticas discursivas” se apresenta incompleta: o enunciado de **AL** soa, às vezes, como um texto sem vida.

AL conta que sempre apresentou dificuldades na escola. Não conseguia ler e escrever como seus pares. Passados os primeiros anos escolares – durante os quais os erros de leitura e de escrita são tolerados – suas dificuldades ficaram mais evidentes. Recorda-se de sua professora que o chamava, publicamente, de “burro”, “indisciplinado” e que batia em sua mão. A família, orientada pela escola, procurou auxílio de um especialista. Os testes revelaram que **AL** era “dislético”. Sem saber como proceder em relação às obrigações escolares e sem condições financeiras de manter um atendimento especializado, a família pouco pôde fazer quando **AL** abandonou os estudos na 7ª série do ensino fundamental. Escrita e leitura se tornaram uma doença que o impedia de prosseguir na vida escolar.

Menino de grande imaginação – as histórias de super-heróis, de mocinhos e bandidos, eram as suas prediletas – e de espírito aventureiro – escapar das vistas da mãe de bicicleta pelos arredores da cidade era

frequente – transformou-se, aos poucos, em um rapaz rebelde. De boa aparência, mantinha intensa vida social. Embora gostasse de circular por ambientes sofisticados, sentia-se desconfortável. Gostava de se vangloriar diante dos amigos: tinha sempre uma história de valentia para contar na qual era o personagem principal. Garantia o custeio de seus gastos pessoais como motorista profissional da empresa do tio. Gostava do trabalho: podia viajar bastante, conhecer pessoas diferentes e viver aventuras que depois eram relatadas aos amigos. Já adulto o acidente automobilístico que causou a lesão cerebral veio materializar o diagnóstico de “dislexia” do passado.

As observações clínicas, decorrentes da avaliação Neurolinguística realizada, bem como os exames clínicos iniciais (setembro de 2001), sugerem, como hipótese diagnóstica, um quadro leve de Síndrome Frontal (ou SF). A SF ou Síndrome Psico-orgânica é um quadro clínico descrito por vários autores, cuja característica principal é a alteração do comportamento do sujeito (LURIA, 1981). O cérebro humano, tal como foi descrito por Luria na década de 60 e ainda o é pela moderna Neuropsicologia, é uma unidade integrada cuja divisão em funções discretas (como memória, cognição, linguagem) é apenas conceitual. Todas as partes do cérebro estão interconectadas: cada uma delas mantém conexões diretas e recíprocas com o córtex frontal, cumprem um papel básico e conservam uma organização específica. Isso significa que cada sistema funcional atua independentemente de um *input* dos lobos frontais. Com base nos achados lurianos, Stuss e Benson (1987) afirmam que essa independência é usual em situações rotineiras, mas em casos de lesão ocorre uma queda, em maior ou menor intensidade, da ação de controle exercida pelos lobos frontais. Tal efeito, heterogêneo por natureza, não pode ser diretamente observado no funcionamento do sujeito cérebro-lesado. O estudo de Gandolfo com um caso de SF leve, por exemplo, mostra que, mesmo não havendo dificuldades articulatórias, sintáticas ou semânticas, o sujeito apresenta dificuldade para submeter-se às regras da atividade linguística e dela fazer uso social (GANDOLFO, 1996).

Por outro lado, a dislexia tradicionalmente é definida como um distúrbio específico de linguagem, de origem constitucional, que se caracteriza por dificuldades na codificação e decodificação de palavras simples e que pode ocorrer em sujeitos que têm instrução escolar adequada, inteligência, bom nível sócio-cultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais³. Este tipo de definição de distúrbio de linguagem se assenta em uma noção estreita de linguagem – em suas manifestações oral e escrita – que despreza seu funcionamento e se restringe a uma visão normativa de língua. É, portanto, preconceituosa e excludente, porque não admite deslizes, transgressões e variações: “(...) a dislexia faz parte de uma alfabetização voltada para a língua padrão, centrada na aquisição de uma técnica e na exclusão da criança como um sujeito atuante no processo de construção do objeto escrito” (COUDRY, 1987, p. 155).

Em alguns encontros, notei certo desconforto que **AL** parece sentir sobre si: ao relatar como era antes do acidente, ao se deparar com suas dificuldades de leitura e escrita. Mantém uma expressão facial quase impassível: presta muita atenção ao que ouve, mas parece não atribuir sentido ao que lhe é dito, faz sistematicamente certos trejeitos com o corpo – arrumar os cabelos, ajustar o relógio no pulso, coçar o nariz – parecendo pouco à vontade na situação interativa.

Considerando os resultados da avaliação, sugeri a **AL** em reunião realizada também com seu pai, que voltasse a estudar e mantivesse um acompanhamento sistematizado do processo de escolarização, que poderia ser feito no próprio LABONE. Além disso, sugeri que mantivesse o tratamento iniciado com o psiquiatra que o encaminhou ao LABONE.

Durante um ano não tive notícias de **AL**. Somente em abril de 2003 sua família fez novo contato. **AL** estava atravessando uma fase especialmente difícil. Foi então que iniciei de fato seu acompanhamento longitudinal, semanalmente, entre abril de 2003 e outubro de 2004. Os problemas de memória tinham se agravado. Sua mãe conta, aflita, que **AL** faz compras e contrai dívidas que não sabe explicar; escolhe o modelo do

³ www.dislexia.org.br - consultado em 08 de maio de 2008.

próprio carro e não se recorda; toma providências para internar a irmã por ocasião de um acidente automobilístico e não se lembra.

A convivência familiar está muito difícil: **AL** se irrita facilmente, não consegue assistir a um programa na TV porque não se concentra; não segue o fluxo de uma conversa rotineira; diz um amontoado de coisas que lhe vêm à cabeça a um só tempo. Vive ao telefone e sai com muita frequência; não se valoriza diante das pessoas que caçoam dele, dizem que sua letra é feia, que é analfabeto etc. Por não desempenhar uma função específica no trabalho, acha que está empregado apenas porque seu patrão é amigo da família. Sente-se inseguro em lugares públicos quando rodeado por muitas pessoas, está sem concentração e coordenação motora⁴. A mãe teme por sua integridade física. **AL** sempre teve fama de destemido, talvez, por isso, sua mãe tema pela sua segurança, diz que **AL** está sem noção de perigo e age por impulso em situações-limite (acidentes de carro, assaltos).

AL planeja uma série de coisas durante o dia, mas não leva os planos adiante. Sua rotina está totalmente desregrada: trabalho, alimentação, atividade física, lazer. A família, apreensiva, consulta um neurologista que dá início a um tratamento medicamentoso que melhora o quadro⁵.

Sintomas descritos por Luria (1981) a respeito da Síndrome Frontal começam a surgir: dificuldades com a iniciativa, programação, regulação e monitoramento das ações. Sem falar na falta de controle exercido pelos lobos frontais que pode acarretar comportamentos anti-sociais e mudanças de personalidade, tais como foram descritos por Damásio a respeito do célebre caso de Phineas Gage⁶ (DAMÁSIO, 1994/96). **AL** não é mais capaz, nem ao menos, de “querer-agir”⁷.

⁴ Lesões na região parietal à direita podem alterar a percepção que o sujeito tem do próprio corpo no espaço.

⁵ Desde então, **AL** toma doses diárias dos medicamentos Tegretol (anticonvulsivo e antineurálgico), Gaballon (promove um equilíbrio entre excitação/inibição e é indicado também para problemas relacionados à memória) e Stablon (que tem efeito antidepressivo).

⁶ Phineas Gages, diferentemente de **AL**, foi vítima de uma lesão massiva e focal.

⁷ Emprego aqui a expressão “querer-agir” usada por Alessandra Caneppele por ocasião de sua exposição no Seminário Corpo e Linguagem, intitulada “Qual a angústia da Afasia”, em outubro de 2005, e que bem qualifica a dificuldade enfrentada por sujeitos como **SF**.

Na prática clínica com **AL** ganha relevância especial o registro pela escrita, tanto pelo que ela representa em sua história progressa – os limites impostos por um diagnóstico de dislexia – quanto pela sua materialidade que permite uma repetição clinicamente restauradora – a reescrita (e suas diferentes versões) – dada sua reflexividade. Em meio ao registro por escrito de acontecimentos, fatos, pensamentos do dia a dia, comentários, **AL** faz novas associações, restabelece associações já feitas. Esse exercício neurolinguístico com a linguagem permite a ele não só reconstruir conteúdos que lhe parecem esquecidos ou reprimidos e melhorar seu desempenho em relação à leitura/escrita, como também tem uma eficácia psico-afetiva relevante, qual seja, a de reestruturar sua subjetividade e, conseqüentemente, sua vida em sociedade: volta a estudar, amplia suas atividades profissional e social; repensa a vida, revê caminhos e projeta novas direções a seguir (FREIRE, 2005). É o que mostram os dados a seguir.

Arraiá Taquarar: escrever e reescrever

A depender dos interesses dos interlocutores e dos acontecimentos que os cercam, vários assuntos são tratados durante o acompanhamento clínico. É em meio a essa diversidade e movimento da vida que se exerce a linguagem na clínica. Foi o que ocorreu em meados de junho de 2003, ocasião em que anotamos na agenda de **AL**, a data da festa junina do CCA⁸.

Embalados pelos preparativos, conversamos a respeito das festas juninas que acontecem em nossa cidade – nos clubes, nos bairros, nas associações – e lembramos daquelas da nossa infância. **AL** adora festas, está sempre às voltas com a organização de alguma para comemorar um aniversário qualquer, o retorno de amigos à cidade, etc. Aproveitando seu interesse, sugeri que **AL** organizasse – por escrito – uma festa junina hipotética. O que faria? Quais providências ele deveria tomar?

⁸ O CCA ou Centro de Convivência de Afásicos (CCA) funciona no IEL/ Unicamp e dele participam sujeitos cérebro-lesados em acompanhamento e pesquisadores com o objetivo de vivenciarem situações de uso sócio-cultural da linguagem em diferentes contextos cognitivos e enunciativos. Em alguns períodos do meu doutoramento, acompanhei o Grupo II, sob responsabilidade da Prof^a Coudry.

Do ponto de vista clínico uma atividade como essa tem razões importantes. Em primeiro lugar, porque envolve planejamento, uma dificuldade que caracteriza quadros de Síndrome Frontal. Planejar implica estabelecer e manter um certo objetivo, bem como projetar ações em função de sua realização. Trata-se de uma atividade reflexiva que envolve o trabalho integrado dos três blocos cerebrais descritos por Luria (1981; 1991): o Bloco I para manter a atenção dirigida de modo a inibir associações que não sejam relevantes para a tarefa em questão; o Bloco II para analisar e elaborar as diferentes imagens perceptivas mobilizadas ao se pensar sobre o tema (roupas e comidas típicas, as músicas, brincadeiras e decoração do ambiente) e o Bloco III para programar, regular e controlar a execução da tarefa como um todo.

“Festa junina” remete **AL** a certos sistemas de referência (FRANCHI, 1977/1992), a conjuntos de conhecimentos culturalmente elaborados que formam uma rede de conexões, que foram aprendidos em função de suas vivências em relação a esse tipo de prática social. Uma festa junina tem características próprias que a distingue de outros tipos de festas populares. Planejar uma festa desse tipo, portanto, prevê a seleção de certas propriedades e a exclusão de outras, baseado em suas vivências. Via de regra um planejamento requer algum tipo de registro: nesse caso, tomar notas do que se pretende fazer é imprescindível.

A situação hipotética geradora da atividade – planejar uma festa junina – está inserida em um contexto efetivo de uso da linguagem – tomar notas das providências requeridas por tal planejamento. Há, de fato, duas situações – a real e a fictícia - inter-relacionadas.

AL gostou da idéia e passou a escrever no meu diário de notas o que se segue (Dado 1):

Dado 1: providências a serem tomadas na organização de uma festa junina (11 de junho de 2003).

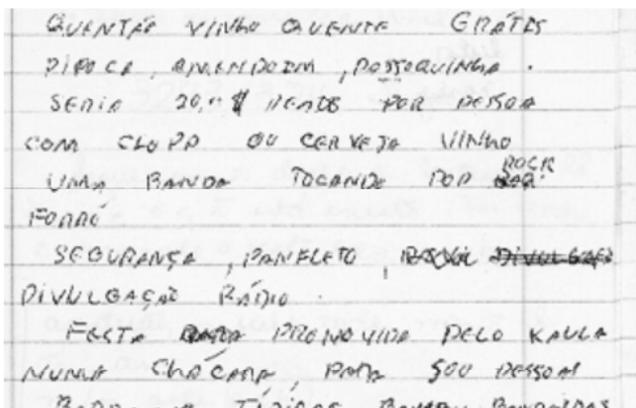


Figura 1: Dado 1

- 1 QUENTÃO VINHO QUENTE GRÁTIS
- 2 PIPOCA . AMENDOIM , PASSOQUINHA .
- 3 SERIA 20,00\$ REAIS POR PESSOA
- 4 COM CHOPP OU CERVEJA VINHO
- 5 UMA BANDA TOCANDO POP ROCK
- 6 FORRÓ
- 7 SEGURANÇA , PANFLETO ,
- 8 DIVULGAÇÃO RÁDIO
- 9 FESTA PROMOVIDA PELO KAULA⁹
- 10 NUMA CHÁCARA , PARA 500 PESSOAS
- 11 BARRACAS TÍPICAS , BAMBU , BANDEIRAS

Pelas notas que faz, é evidente que **AL** sabe como é uma festa junina e sabe como organizar um evento desse tipo. Pode-se dizer que ele é *letrado* no tema. É importante considerar que se trata de uma produção *on-line*, isto é, que se dá na interlocução com o investigador, cuja presença, mesmo quando silenciosa, impõe papéis discursivos específicos na situação clínica que repercutem nas condições de produção do enunciado. A produção *on-line* é interessante porque revela algo em curso, expondo a “heterogeneidade” própria da escrita, projetando-a na materialidade do texto que se pode, então, desvendar (CORRÊA, 1997/2004). Outro aspecto

⁹ Kaula é o nome de uma casa noturna da cidade frequentada por AL.

que merece ser levado em conta é o lugar onde tais anotações são feitas: no diário de notas da investigadora. O tipo de suporte (um caderno) e seu proprietário (a investigadora) também contribuem para instaurar uma situação dialógica – via escrita – particular: ainda que os registros de **AL** não fossem dirigidos à investigadora na situação hipotética é a ela que **AL** se dirige na situação concreta de uso da escrita.

AL oscila entre duas formas possíveis de organização de seu escrito. As linhas 1, 2, 7/8 e 11, sugerem que ele está fazendo uma *lista* de providências a serem tomadas para organizar a festa, quando então se serve de uma ordenação paradigmática – nos moldes de Jakobson (1955/1970, 1969) – diferente do que se vê nas linhas 3/4, 5/6 e 9/10. No entanto, a disposição espacial dos itens lexicais selecionados – apropriadamente escolhidos seguindo categorias de medidas a serem tomadas: bebidas, petiscos, organização em geral, decoração – não condiz com a de uma lista, geralmente escrita verticalmente, em formato de coluna. A presença de vírgula (linhas 2, 7 e 11) tampouco é usual em listas. Essa lista é entremeada por alguns enunciados sintaticamente ordenados (linhas 3/4, 5/6, 9/10), que mais se parecem com respostas a perguntas formuladas a si mesmo.

AL começa por registrar bebidas típicas desse tipo de festa, acrescentando a informação de que seriam gratuitas (linha 1). **AL** deixa um espaço maior entre “QUENTE” e “GRÁTIS” do que entre “QUENTÃO” e “VINHO” ou entre “VINHO” e “QUENTE”, possivelmente para demarcar a diferença entre um e outro tipo de informação (bebidas e sua forma de distribuição). Na leitura em voz alta do enunciado, o espaço maior parece “guardar lugar” para certo ritmo, o ritmo da escrita de que fala Chacon (1998), que mobiliza todos os elementos envolvidos na atividade enunciativa, promovendo, na produção escrita, uma “organização do heterogêneo da linguagem”. Na escrita, muitas vezes, o ritmo é marcado por um sinal de pontuação específico, uma vírgula ou dois pontos. A anotação de **AL** poderia ser algo do tipo: “QUENTÃO, VINHO QUENTE: GRÁTIS!”. Um “espaço maior” pode ser interpretado como

um sinal de pontuação. Se essa hipótese é viável, se pode pensar aqui *no espaço gráfico como o lugar da gênese da pontuação*. O uso, na linha 2, de vírgulas, parece corroborar essa hipótese: **AL** escreve o nome de algumas comidas típicas, colocando vírgulas entre as palavras e terminando o enunciado com um ponto final.

As linhas seguintes, 3 e 4, registram uma dúvida em relação ao valor do ingresso, revelada pelo *modus* como é escrito (“SERIA”)¹⁰, como se fosse um adendo à linha 1 (“QUENTÃO VINHO QUENTE GRÁTIS”): a compra do ingresso dá direito ao consumo de algumas bebidas. A omissão do verbo “seria” transforma o enunciado em outro, compatível com aqueles que compõem um convite desse tipo de evento. O uso de “seria” remete essa parte do texto de **AL** a um leitor que não ele mesmo – possivelmente Iff¹¹ - diferentemente do que ocorre nas linhas anteriores, que se assemelham a notas pessoais, como um registro do que deve ser lido/feito por ele próprio. Um enunciado escrito dirigido ao outro impõe um tipo de organização textual diferente, como a que ele faz, uma ordenação sintagmática (algo similar acontece nas linhas 9/10). **AL** acrescenta ao rol de bebidas, “VINHO”, “CHOPP” e “CERVEJA”, menos usuais em festas juninas. Esse enunciado pode ser considerado uma reescrita que se refere ao enunciado da linha 1, um modo de melhor definir o dito anterior: possivelmente, a idéia em curso é transcrita (linha 1) e, depois, melhor formulada (linhas 3 e 4).

Dos comes e bebes, **AL** passa à música. Trata-se, certamente, de uma festa junina estilizada, tanto pela incorporação de bebidas menos típicas quanto pelo estilo musical. Convivem na festa o “pop”, o “rock” e o “forró” (linhas 5 e 6). Nas linhas 7 e 8 **AL** anota outras providências necessárias: “segurança”, “panfleto” e “divulgação rádio”. A omissão

¹⁰ Segundo Todorov e Ducrot alguns autores acham conveniente distinguir em um ato de enunciação o conteúdo representativo, denominado *dictum*, de uma atitude tomada pelo sujeito-falante a respeito desse conteúdo, o *modus* (TODOROV e DUCROT, 1972/77, p. 294). O *modus* pode ter meios de expressão muito variados: “Uns R\$20,00...”; “Mais ou menos R\$20,00...”, “Por volta de R\$20,00...”.

¹¹ Iff é a sigla que me identifica.

da preposição nessa última expressão é comum quando se toma nota rapidamente. Também é importante notar a respeito dessa última expressão que ela fora escrita em ordem inversa anteriormente e depois rasurada, algo como “rádio divulgar”.

Em seguida, nas linhas 9 e 10, **AL** descreve a casa noturna promotora do evento (“KAULA”); o local, ainda indefinido (“NUMA CHÁCARA”), e o número estimado de participantes (“500 PESSOAS”), esclarecimentos sobre as condições gerais da festa, possivelmente aventados pelas linhas anteriores que tratam da divulgação do evento. Finalmente, na linha 11, registra itens de decoração que compõem uma festa junina: “BARRACAS TÍPICAS”, “BAMBU”, “BANDEIRAS”.

AL acessa o *frame* “festa junina” – certo sistema de referências que presentifica certas tradições culturais da nossa comunidade discursiva, a saber, as festas juninas do interior paulista – cruzando-o com outras práticas sociais, mais circunscritas ao grupo social a que se filia. Daí a incorporação de “CHOPP”, “CERVEJA”, “POP”, “ROCK”; a promoção da festa por uma conhecida casa noturna da cidade; a presença de uma “BANDA” e o esquecimento de outros costumes como a quadrilha, a fogueira, o mastro, etc. As anotações de **AL**, portanto, revelam práticas sociais particulares que ajustam a festa junina tradicional ao público-alvo a que se destina. O público pode ser, então, também considerado, um outro leitor potencial a quem **AL** se dirige.

Além da presumível reformulação feita nas linhas 3/4 em relação à linha 1, outras ocorrências de refacção textual são visíveis, indicando um trabalho de “modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa” por algum motivo que tem a ver com a relação do escrevente com a linguagem (ABAURRE, 1997, p. 24). Na linha 5, **AL** ia escrever “rock” como “roque”, aportuguesando a forma de escrever a palavra inglesa, mas optou pela última. A rasura na linha 7 sugere que **AL** estava escrevendo “rádio divulgação” e optou pela inversão na ordem da expressão. Na linha

9, depois de escrever a palavra “FESTA”, rasurou algo que não é legível. Observa ainda a escrita da palavra “paçoquinha” como “PASSOQUINHHA” e o uso adequado de sinais de acentuação.

Combinamos que **AL** terminaria de escrever em casa. Anota, então, em sua agenda o que deveria fazer (Dado 2).

Dado 2: Anotação na agenda da tarefa a ser feita durante a semana

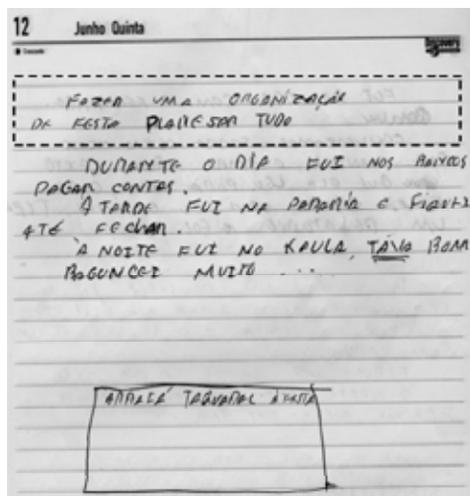


Figura 2: Dado 2

FAZER UMA ORGANIZAÇÃO
DE FESTA PLANEJAR TUDO

DURANTE O DIA FUI NOS BANCOS
PAGAR CONTAS.

À TARDE FUI NA PADARIA E FIQUEI
ATÉ FECHAR.

À NOITE FUI NO KAULA, TAVA BOM
BAGUNCEI MUITO ...

ARRAIÁ TAQUARAL À FESTA

Vou me ater ao texto referente à atividade que está pontilhado¹². **AL** faz a anotação na data do dia seguinte ao nosso encontro: 12 de junho – “FAZER

¹² AL sublinhado a palavra “tava” porque sabe que na escrita essa forma verbal não é usual.

UMA ORGANIZAÇÃO DE FESTA PLANEJAR TUDO”. Em algum momento da semana que se seguiu ao atendimento, **AL** volta à agenda e faz o desenho de um retângulo e escreve: “ARRAIÁ TAQUARAL À FESTA”, projetando por meio da escrita seus próximos passos. Talvez isso tenha sido desenhado no mesmo dia em que faz as outras anotações e relê o que já estava escrito sobre a tarefa solicitada. O interessante é que esse retângulo com esse enunciado dá origem à elaboração de um convite. Na sessão seguinte, **AL** traz cinco versões do convite sobre o qual trabalhou vários dias.

Antes de apresentar as diferentes versões do convite, gostaria de rever o Dado 1. A diferença de composição que se observa entre as linhas 1 e 2, 7 e 8 e 11, uma lista, em contraste com as linhas 3 e 4, 5 e 6, 9 e 10, um planejamento, pode ser compreendida a partir da noção de “ruínas de gêneros discursivos” formulada por Corrêa (2004):

(...) tais ruínas são partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita. Quando consideradas como fragmentos de enunciados genéricos, elas podem também ser vistas como o resultado de uma ‘regeneração’, pensada esta última como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes (as ruínas de uma civilização!) podem assumir o papel de elementos fundadores de novo saberes. Estes adviriam do fato de que novas atividades humanas não cessam de pôr, lado a lado, diferentes representações de tempos/ espaços em novas composições genéricas. Um dos efeitos mais diretos do reconhecimento dessas ruínas é o de possibilitar novas perspectivas de leitura (CORRÊA, 2004, p. 5).

A lista pode ser então interpretada como uma ruína de gênero que se interpõe a outro, um tipo de planejamento. É por meio da lista e do planejamento e, portanto, por meio de seleções e combinações (JAKOBSON, 1955/1970, 1969) que **AL** faz em meio a certo sistema de referências, dirigidas a leitores múltiplos – ele mesmo, a investigadora, o público a que se destina a festa – que o gênero de discurso convite, pouco a pouco, configura-se. O gênero, balizado também por determinado formato espacial, isto é, uma certa aparência que implica uma

determinada dimensão do papel e do texto, tipo e tamanho de letras, disposição específica dos escritos, circunscribe o que deve ser escrito e o modo como pode ser escrito. Propriedades que testemunham o letramento (CORRÊA, 1997/2004) que **AL** tem em relação a essa prática social particular.

A primeira versão do convite tem alguns elementos importantes: a festa ganha um nome, há informações sobre o preço do convite e o que nele está incluído:

Dado 3: Primeira versão do convite, feita à mão.

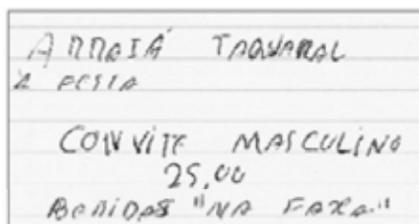


Figura 3: Dado 3

- | | |
|---|-------------------|
| 1 | ARRAIÁ TAQUARAL |
| 2 | À FESTA |
| 3 | CONVITE MASCULINO |
| 4 | 25,00 |
| 5 | BEBIDAS NA FAXA |

AL começa escrevendo, logo na linha 1, o nome da festa “ARRAIÁ TAQUARAL”; bem original. Agrega em uma expressão, a palavra “arraial”, usada para designar lugares em que acontecem festas populares, como as juninas; e a palavra “Taquaral”, nome do bairro onde mora e por onde circulam, provavelmente, seus amigos. **AL** escreve “arraial” de modo especial, “ARRAIÁ”, dando destaque à variedade linguística do interior do estado de São Paulo, o denominado caipira, frequentador desse tipo de festa. Como subtítulo, na linha 2, **AL** escreve “à festa”. Possivelmente **AL** quer chamar a atenção do público para o fato de que o “Arraiá Taquaral” promete ser um grande evento, “a festa”, como se costuma dizer. No entanto, dada

a instabilidade do uso dos sinais de acentuação, põe crase nesse “a”, em decorrência, talvez, de a expressão também indicar um “lugar” (as pessoas vão à festa; à escola, à igreja etc.). Nas linhas 3 e 4, estipula um preço para homens – um pouco acima daquele que imaginara inicialmente – “Convite Masculino 25,00” e, logo abaixo, na linha 5, justifica o valor, avisando que as bebidas estão incluídas, “BEBIDAS NA FAIXA”. A palavra “faixa”, escrita como normalmente é pronunciada, ganha um sentido informal. Ela é usada para referir a um “amigo, camarada” ou para designar “gratuidade”, como fez **AL**. As aspas foram introduzidas pela investigadora para indicar que tal palavra está sendo empregada como uma gíria. Vale a pena comentar o fato de só homem pagar. É comum em festas de uma determinada faixa etária, que seja facultado à mulher pagar o valor do ingresso. Em outros eventos, quando a mulher paga, paga um menor valor. Isso mostra, também, que **AL** conhece – e bem – as regras que controlam práticas sociais desse tipo.

Na segunda versão, também feita à mão, há uma preocupação com o leiaute do convite: o subtítulo, em destaque, aparece obliquamente, à direita. Resolve, também, aumentar o valor do ingresso, que passa a dar direito a bebidas e comidas (Dado 4).

Dado 4: Segunda versão do convite, feita à mão.

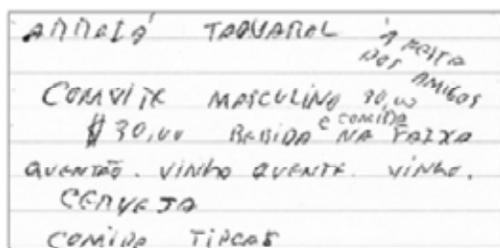


Figura 4: Dado 4

- | | | |
|---|-------------------------|-----------------------|
| 1 | ARRAIÁ TAQUARAL | À FESTA
DOS AMIGOS |
| 2 | COMVITE MASCULINO | 30,00 |
| 3 | \$ 30,00 BEBIDA | E COMIDA NA FAIXA |
| 4 | QUENTÃO . VINHO QUENTE. | VINHO. |
| 5 | CERVEJA | |
| 6 | COMIDA TIPICAS | |

Ao reescrever o convite, **AL** reelabora o que escreve e, ao mesmo tempo, a própria festa. Caprichosamente, escreve o subtítulo, acrescido da expressão “DOS AMIGOS”, obliquamente, mantendo o emprego da crase. Estipula, nas linhas 2 e 3, o valor de R\$30,00 para o convite masculino, estendendo a gratuidade para as comidas. Escreve duas vezes o valor do convite: na frente da expressão “COMVITE MASCULINO” e antes de descrever os itens nele inclusos “BEBIDA E COMIDA NA FAIXA”, dessa vez, com o uso do cifrão. Percebe-se que a inclusão do item “COMIDA” foi feita *a posteriori*: a palavra é escrita com letras menores, entre as linhas 2 e 3. É provável que, ao reler o texto, tenha achado o preço do convite um tanto alto e tenha resolvido, então, melhorar a promoção, o que mostra que, por trás dessa reelaboração, há um raciocínio que o justifica. Nas linhas 4 e 5, escreve os nomes das bebidas, separadas entre si por pontos, “QUENTÃO. VINHO QUENTE. VINHO. CERVEJA”, exclui, dessa vez, o “chopp” (se há cerveja, parece desnecessário o chopp). Na linha 6, a última do convite, escreve, genericamente que haverá “COMIDA TIPCAS” (sem fazer a concordância de número). Possivelmente, **AL** considera mais relevante descrever as bebidas do que as comidas já que, ao que parece, para o público masculino que deverá pagar pelo convite, importa mais o que beber do que o que comer. Além disso, considerando o espaço livre destinado às comidas, seria inviável enumerá-las.

Em relação ao sistema ortográfico, algumas coisas podem ser observadas. Por exemplo, escreve “convite” com “M” (“COMVITE”) e “típicas” sem o segundo “i” e sem o acento agudo no primeiro (“TIPCAS”), atestando, uma vez mais, que o sistema está em aprendizado.

A terceira e última versão, também feita à mão, traz novidades interessantes. **AL** está às voltas com a relevância dos enunciados, isto é, com o modo como enuncia, na tentativa de persuadir seu interlocutor (Dado 5).

Dado 5: Terceira versão do convite, feita à mão.

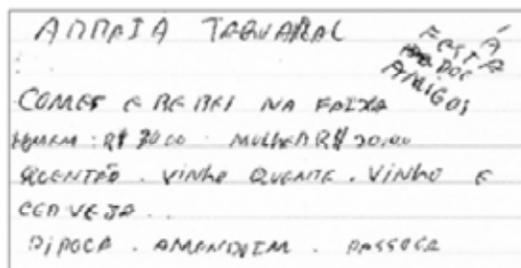


Figura 5: Dado 5

- 1 ARRAIÁ TAQUARAL
- 2
- 3 COMES E BEBES NA FAIXA
- 4 HOMEM : R\$ 30,00 MULHER: R\$ 20,00
- 5 QUENTÃO . VINHO QUENTE. VINHO E
- 6 CERVEJA . .
- 7 PIPOCA . AMENDOIM . PASSOCA

À FESTA
DOS AMIGOS

Mantém, como na versão anterior, o nome e o subtítulo da festa. Há uma rasura no subtítulo, ilegível. Na linha 3, **AL** anuncia os itens grátis, usando uma expressão informal, “COMES E BEBES NA FAIXA” e, só então, estipula o valor dos ingressos (linha 4); dessa vez, para homens e mulheres, corretamente escritos com o símbolo “R\$”. A inversão da ordem dos enunciados – avisar a “promoção” antes de avisar os preços dos ingressos – pode ser interpretada como um tipo de operação discursiva (GERALDI, 1991/1993)¹³. As atividades praticadas pelos sujeitos na interlocução se dão por meio de operações discursivas que, remetendo aos sistemas de referência garantem a compreensão dos recursos expressivos utilizados pelos interlocutores naquele dado momento. Nestas operações, podem-se observar ações que o sujeito faz com a linguagem e sobre a linguagem e, reciprocamente, ações da linguagem. Nesse caso, trata-se de uma operação de argumentação: **AL** quer convencer o público de que os

¹³ Geraldi (1991/1993) descreve um conjunto de operações discursivas a propósito da produção e compreensão de textos na escola, sublinhando a importância do querer dizer e das estratégias de dizer.

valores dos ingressos são razoáveis ou justos. Em função do gênero – um convite – a operação de argumentação lida, ao mesmo tempo, com o lugar em que o enunciado está inscrito (uma determinada ordem no convite) e com a seleção de recursos expressivos, nesse caso, do tipo informal, uma gíria (“NA FAIXA”). Esse fato linguístico talvez possa ainda ser explicado como uma técnica retórica “que deve permitir, a quem a possua, atingir, dentro de uma situação discursiva, o alvo desejado”, a saber, nesse caso, vender muitos convites, tendo assim, um “caráter pragmático”, como apontam Todorov e Ducrot (1972/1977, p. 81).

AL prefere as denominações “HOMEM”, “MULHER”, ao invés de “CONVITE MASCULINO” e “CONVITE FEMININO”, talvez, por uma questão de economia de espaço ou, mesmo, por serem menos cerimoniais. Opta dessa vez, talvez pelo fato de se dirigir também ao público feminino, por descrever, além das bebidas (linhas 5 e 6), as comidas (linha 7). Nessa versão, **AL** usa vários tipos de sinais gráficos de pontuação: dois pontos, logo após a palavra “HOMEM”; o ponto final, entre as bebidas e entre as comidas; e os três pontos, depois da palavra “CERVEJA”. Há, de alguma maneira, uma tentativa de imprimir um certo ritmo ao que escreve, um ritmo ajustado a um convite.

O uso do computador permite a **AL** fazer um convite com aparência de convite, dada a qualidade da formatação, diagramação e impressão que o instrumento permite. Já na primeira versão feita no computador, **AL** incorpora o uso de letras maiúsculas, mesmo em lugares inapropriados, provavelmente porque não sabe desfazer uma ação automática do instrumento. Toda vez que se muda de linha, o editor de textos – a depender de sua configuração – muda a primeira letra para o formato maiúsculo. Como **AL** não sabe desativar essa função, muda as primeiras letras das palavras que não se encontram na primeira posição em uma linha, também para o formato de letra maiúscula. Se isso parece inadequado do ponto de vista da escrita, parece cuidadoso do ponto de vista da diagramação ou do estilo do convite (Dado 6):

Dado 6: Primeira versão do convite feita no computador

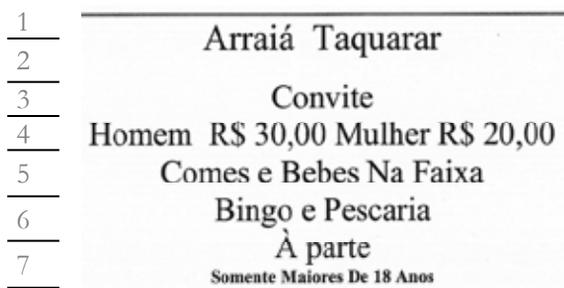


Ilustração 6: Dado 6

Logo na linha 1 há um ajuste em relação ao nome da festa. Para conferir maior autenticidade à denominação caipira, opta por escrever “TAQUARAL” de outra maneira. As duas palavras “arraial” e “Taquaral”, embora tenham a mesma terminação (“al”), não são escritas seguindo a mesma regra. Na variedade do interior paulista é muito mais provável que as pessoas digam a palavra “Taquaral” como **AL** escreveu - “Taquarar” - demonstrando uma “boa intuição” como falante nativo do Português do interior de São Paulo, embora ele mesmo, não apresente esse tipo de variedade linguística. Na linha 2, uma novidade: anuncia que aquele papel é um “Convite”. Logo em seguida, na linha 3, escreve os valores do ingresso para homem e mulher. De novo, **AL** mudou sua forma de enunciar. Nas versões anteriores **AL** anuncia primeiro o que está incluso no preço do ingresso, dessa vez, não. Provavelmente, **AL** manteve a ordem anterior dos enunciados porque acrescentou uma nova informação nas linhas 5 e 6: “Bingo e Pescaria À Parte”. Organiza então, o texto do convite, em partes: título, a informação de que se trata de um convite, os preços e, em seguida, o que está incluso e o que não está. Dessa vez, o uso da crase está correto, possivelmente porque vê muitos convites que trazem por escrito esse tipo de promoção: coisas gratuitas, coisas à parte. Por último, uma nova informação, veiculada em letras pequenas: é vetada a entrada de pessoas menores de 18 anos, “Somente Maiores de 18 anos”. Outra informação, decorrente da prática social que mantém em relação a esse tipo de evento.

A versão final do convite é a que se segue (Dado 7). Novos ajustes foram feitos em relação à diagramação. Informações desnecessárias foram omitidas: todo mundo sabe, quando lê um convite, de que se trata de um convite. Especificar o que é gratuito é suficiente para mostrar o que não é. Informar a data da festa é imprescindível.

Dado 7: versão final do convite.

1	Arraiá Taquarar	
2	À Festa	
3	Comes e Bebes Na Faixa	
4	Pipoca	Vinho
5	Doces	Quentão
6	Bebidas	Bingo
7	Dia 28 e 29 Junho DE 2003	
8	Mulher R\$20,00 Homem R\$30,00	
9	Somente Maior de 18 anos	

Figura 7: Dado 7

Observe-se, antes de tudo, o formato original do convite.

Dessa vez **AL** usa linhas e colunas. Nas linhas, estão colocadas informações a respeito do nome da festa, os itens que são promocionais, a data, o preço dos ingressos e o limite de idade. Nas duas colunas, aparecem os nomes de algumas bebidas e comidas (presumivelmente, as que estão incluídas no preço). Possivelmente **AL** decide que as vírgulas e pontos usados anteriormente para separar os nomes das bebidas e das comidas não “combinam” com o estilo convite. Uma lista fica melhor. Essa diagramação pode ser considerada uma mostra visual do caráter bipolar da linguagem.

Causa certa admiração a manutenção da palavra “Bingo” na coluna da direita: nem faz parte das comidas, nem das bebidas, tampouco do pacote promocional. Esse é um aspecto interessante do gênero convite.

Poucas informações são escritas e, outras, são inferidas na leitura; como essa. Afinal, os itens que aparecem nas colunas são gratuitos ou as colunas apresentam algumas “atrações” da festa?

Pode-se supor, no entanto, que a inclusão do “Bingo” se deva a uma lembrança tardia de outros elementos que compõem o cenário de uma festa junina. Retome-se a primeira anotação de **AL** (do tipo planejamento) ou a versão anterior, na qual constavam “Bingo e Pescaria”. Naquele momento **AL** anotou “BARRACAS TÍPICAS, BAMBU, BANDEIRAS”. Em um convite não faz sentido descrever a decoração: todos pressupõem como será a ambientação de uma festa junina, ou de um casamento, de uma festa de aniversário etc. Mas isso não é, necessariamente, verdadeiro para as atrações. Talvez por essa razão, **AL** tenha “dado um jeito” de anunciar “BARRACAS TÍPICAS” via “Bingo”, já que a inclusão também de “Pescaria” interferiria na estética do convite.

AL, como convém, inicia o convite com o nome da festa, usando letras grandes. Na linha 2, retorna à expressão “À Festa”, omitindo a adjetivação “dos amigos” (porque será?), já que, possivelmente, dá-se conta da irrelevância do enunciado “Convite”. Em seguida, em letras de tamanho idêntico ao da linha anterior, informa que “Comes e Bebes” são “Na Faixa”. As linhas 4, 5 e 6, organizadas em colunas, trazem então alguns atrativos da festa. Mais abaixo, **AL** escreve os dias da festa – “Dia 28 e 29 Junho DE 2003” – sem fazer a devida concordância de número. Na linha 8, apresenta os preços e, na 9, o limite de idade, optando dessa vez, pela forma no singular, o que parece um tanto estranho: “Somente Maior de 18 anos”.

Há outras informações importantes que não constam do convite, como o local, talvez um mapa para facilitar o acesso a ele, os promotores da festa etc. No entanto, quero chamar a atenção para o intenso e importante trabalho de **AL** com e sobre a linguagem escrita. Para chegar à versão final do convite da festa - que teve como ponto de partida uma lista e um planejamento – **AL** lê e relê seu próprio trabalho várias vezes, troca de material – do papel ao computador – cria um leiaute, pensa e repensa. Faz e reflete sobre o que faz. Pratica a escrita por conta própria. A cada reescrita,

novos elementos são reformulados; novas idéias inseridas e, outras, abandonadas. Compare-se, rapidamente, a lista/planejamento (Dado 1) e a versão final do convite (Dado 7). A lista/planejamento mostra uma indefinição quanto ao gênero de discurso e a suposição de vários leitores (o próprio **AL**, a investigadora, o público-alvo). O primeiro texto segue uma ordenação espacial única: os enunciados, organizados em palavras justapostas ou pequenas frases, são escritos linha a linha. O convite, em sua última versão, traz um texto organizado em linhas e colunas. As linhas mostram pequenos enunciados escritos de forma simplificada, sem uma sintaxe “desdobrada” (“Somente Maior de 18 anos” ao invés de “É vetada a entrada de menores de 18 anos” ou “Idade mínima de 18 anos” etc); e as colunas informam as comidas, bebidas e atrações. A diagramação do material linguístico, portanto, é parte do gênero e, como ele, indica o que pode/deve ser escrito.

A repetição da atividade – a reescrita – tem aqui um resultado clínico importante. **AL** enfrenta a sensação de desprazer e de fracasso que a escrita e a leitura lhe impõem; envolve-se na atividade, diverte-se com ela. Mostra, com orgulho o que é capaz de produzir. Escreve de maneira autônoma.

Reescrever implica assumir a posição de leitor de si mesmo e, portanto, a do outro a quem se destina o convite. Implica supor a interpretação do outro e compará-la às intenções do autor. Implica, como leitor, identificar-se com o texto. Implica séries de associações que levam a outras e a outras, sem perder o intuito discursivo. Implica selecionar (e excluir) e ordenar o que se pretende dizer em função do sistema de escrita alfabética, por um lado, e da situação concreta de uso da linguagem, por outro. Implica lidar com a heterogeneidade da escrita (o ritmo e a pontuação), com a construção de um gênero de discurso (e suas formas de representação), com um conjunto de conhecimentos culturalmente compartilhado (sistemas de referência de festa junina) atravessado por outros (festas da juventude de **AL**). Implica, acima de tudo no caso de **AL**, reconstruir a sua relação com a escrita.

Considerações Finais

Uma questão central ao longo deste estudo diz respeito ao papel do diagnóstico clínico, entendido como a resultante de um conjunto de conhecimentos e saberes que advém de diferentes “formações discursivas” (MAINGUENEAU, 1998) – o discurso médico, pedagógico, psicológico, fonoaudiológico - que afere um lugar social ao sujeito, conforme um “ideal de normalidade” (COUDRY; FREIRE, 2005b). Esse saber técnico “atravessa o cotidiano e se encarrega das vidas” (CARON, 2004, p. 203), tal como ocorreu com **AL**.

O diagnóstico de dislexia atribuído a **AL** pode ser entendido – guardadas as proporções – nos mesmos moldes daqueles produzidos pela psiquiatria penal: “o sujeito fica sendo responsável por tudo e responsável por nada” (FOUCAULT, 2001, p. 26), já que é ele quem tem “um distúrbio específico de linguagem, de origem constitucional”¹⁴ e, por isso mesmo, não pode responder pela sua ininteligência, inferioridade, insucesso.

Um diagnóstico que se produz a partir de uma visão estreita de linguagem, apartada de seu funcionamento e, portanto, do sujeito, não serve para nada a não ser para “rotular indivíduos, para constituir um perfil que os enquadre num modo de vida” (CARON, 2004, p. 250). E que modo de vida foi esse para **AL**? Sem condições de se submeter ao saber de um especialista visando a sua “correção, reparação, readaptação e reinserção” (FOUCAULT, op. cit., p. 27), **AL** foi excluído da escola. E que lugar social ocupa um adolescente de classe média-baixa senão o da escola?¹⁵ Privado das práticas escolares, **AL** se vê privado de muitas outras práticas sociais devido ao seu “fracasso oficializado” (CARON, 2004, p. 208). E o que sente ele? O que me disse em um de nossos encontros quando lhe peço para recontar uma matéria de jornal sobre o livro, recém-lançado à época, pelo educador Rubem Alves em co-autoria com o jornalista Gilberto Dimenstein, intitulado “Mau na escola, bom na vida”. O texto fala sobre as experiências

¹⁴ www.dislexia.org.br - consultado em 01 de maio de 2008.

¹⁵ No Brasil, há milhões de jovens excluídos da escola. Alguns começam precocemente a trabalhar, outros passam a fazer parte da legião dos marginalizados. **AL** teve melhor sorte.

dos dois, dentro e fora da escola, e critica o sistema educacional com suas amarras curriculares; falta de sintonia com a realidade dos alunos e pouco estímulo à criatividade de modo geral. Um tema caro a **AL**, cuja leitura desencadeia associações relacionadas à sua própria história escolar. E o que ele reconta? “(...) O livro é para explicar para o pessoal que não gosta de muito estudo que se se esforçar, não tiver preguiça, falta de atenção, é só querer que consegue”. **AL** junta duas histórias, possivelmente, devido a associações que livremente surgem em função da alteração da neurodinâmica do funcionamento cerebral que apresenta, por um lado, e a sua dificuldade em manter o foco de atenção na leitura em andamento, por outro. Como resultado, consegue recontar o início do texto, mas se equivoca ao concluir seu relato influenciado por discursos sobre uma escola – sempre certa – e os alunos, sempre preguiçosos.

Não quero com isso dizer que o diagnóstico – e a avaliação que o produz – sejam procedimentos desnecessários do ponto de vista clínico. Quero reafirmar a necessidade de se exercer a avaliação clínica baseada em práticas com e sobre a linguagem que fazem parte do repertório comum de todo e qualquer falante/escrivente de uma comunidade linguística. Não com o objetivo de medir competências e habilidades linguísticas e psíquicas que equivocadamente supõem condutas padronizadas, mas para compreender quais aspectos podem estar interferindo no curso dessas mesmas funções. Isso só é possível se o sujeito puder exercer “diferentes papéis na/da/com (a) linguagem” em interações nas quais ele e o investigador são interlocutores de fato que se apresentam “usando sistematicamente a língua nas mais diversas e variadas situações e com diferentes propósitos” (COUDRY, 2000).

AL nunca teve dislexia. Tal como ocorre com muitas outras crianças e jovens, **AL** não foi capaz de se “enquadrar” em uma escola padrão em que o aluno é visto como um sujeito padrão: “falante de uma língua padrão, que tem um cérebro padrão e que responde a comportamentos padrão”, cuja prática escolar se pauta em treinos que demandam memorização de itens, cópias, respostas que repetem fórmulas. Quem consegue se submeter a

esse enquadre, se mantém na escola, caso contrário, fica fora dela (COUDRY; FREIRE, 2005b). Foi o que aconteceu com **AL**.

A escola lhe fez falta. Tanto pelos conteúdos que deixou de aprender – de uma forma, ou de outra – quanto pelas relações sociais que nela se constituem. Aprendeu que ler e escrever são “habilidades” difíceis e que ele não tem “jeito para a coisa”. Cresceu ouvindo dentro de si a professora chamando-o de “burro” e “indisciplinado” diante dos colegas. Desistiu. Saiu da escola e se “virou” na vida.

Na vida, aprendeu um conjunto de práticas de uso da escrita da sociedade de seu tempo: usa o celular, a Internet, conhece todos os expedientes bancários, sabe lidar com compra e venda de tickets refeição, faz cheques, envia e recebe convites de vários tipos, conhece mapas e placas de sinalização de trânsito, faz compras no supermercado e em shopping centers, usa cartão de crédito, lê boletos bancários de vários tipos, conhece os códigos dos policiais rodoviários, sabe fazer um boletim de ocorrência, etc. Não domina completamente o sistema de escrita alfabético, mas sabe para que servem ler e escrever e, com o conhecimento que tem, sobreviveu.

Isso mostra sua inserção histórica em relação às coisas do mundo, apesar da não escolaridade. Mas ele tem vergonha de saber que não sabe tudo o que deveria saber, tem vergonha de sua letra, tem vergonha de ter abandonado os estudos. Esses sentimentos negativos em relação à escrita, no entanto, serviram como motivação no trabalho clínico.

O que **AL** sabe então da escrita? O que restou dos (maus) tempos da escola e o que aprendeu na vida. No imaginário que tem da escrita – pautado no senso comum e no sofrimento decorrente do fracasso escolar – esses dois saberes não são articuláveis. Saber ler e escrever depende exclusivamente, aos olhos de **AL**, de um saber escolar que ele não tem. A prática clínica com e sobre a escrita mudou a representação que tem da escrita e a representação que faz de si como escrevente. Embora ainda use com pouco rigor o sistema ortográfico, os sinais de acentuação e de pontuação, tenha pouca familiaridade com estruturas sintáticas próprias da enunciação escrita, **AL** escreve textos. Neles se pode observar a influência

(e as ruínas) de gêneros de discurso com os quais mantêm contato mais direto (listas, histórias de ação, convites, etc.) – que lhe servem de referência para seus escritos – e o uso de estruturas enunciativas características de práticas sociais orais, por um lado, e o conhecimento escolarizado que tem e que tenta aplicar naquilo que escreve, por outro. Em síntese, ainda tem pouco controle sobre o sistema de escrita alfabético, mas se revela um escrevente dedicado. Ler e escrever de maneira autônoma e com “sentido pessoal” é um processo em que contam a convivência, a familiaridade e o prazer em aprender.

É justamente nesse ponto que a prática clínica discursivamente orientada incide. Como? Valorizando e entendendo as práticas sociais das quais o sujeito participa e inserindo-o em novas práticas nas quais a linguagem oral e escrita tem um papel crucial: ir ao cinema, ler jornal, comentar sobre o cenário político, usar o computador, aprender novas funções no trabalho, voltar a estudar, e, sobretudo, a escrever.

Os dados analisados mostram que a reescrita pode ser vista como uma repetição clinicamente restauradora devido ao caráter reflexivo da linguagem (FRANCHI, 1977/92). A repetição refletida permite a **AL** reestruturar o já-escrito por meio de seleções e combinações em função das condições de uso da linguagem que se apresentam, o que favorece novas associações que ampliam o convívio com estruturas enunciativas da escrita e lhe permite usar – nem sempre de maneira acertada – conhecimentos sobre a escrita que tem e que aprende ao longo do processo. O efeito clínico desse tipo de procedimento pode ser notado tanto pela melhora qualitativa de seus textos quanto pelo uso crescente (e autônomo) da escrita ao longo do trabalho clínico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Uma história individual. In:

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel SALEK; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (Org.). **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 79-116.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999. Edição Original: 1929.

CARON, Monica Filomena. **Os selos da exclusão:** efeitos de poder do psicodiagnóstico. 2004. [s.f]. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita:** uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. Trabalho apresentado no **VII CBLA – PUC (SP)** 14/10/2004.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. Original: 1997.

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Conceitos de Afasia:** clássico é clássico e vice-versa. Aula apresentada à Banca Examinadora do Concurso de Livre-docência do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2002a.

_____. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas: v. 42, p. 99-129, jan/jun, 2002b.

_____. Avaliação como prática discursiva. Texto apresentado na **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural.** Campinas. 2000.

_____. **Caminhos para o estudo discursivo da afasia.** Palestra proferida na PUCSP – DERDIC. 1995.

_____. **Diário de Narciso:** discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Edição Original: 1986.

_____. Dislexia: um bem necessário. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 14, Campinas. **Anais...** Campinas: GEL, 1987, p. 150-157, 1987.

COUDRY, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Neurolinguística discursiva:** teorização e prática clínica. 2005a.

_____. **O trabalho do cérebro e da linguagem:** a vida e a sala de aula. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. (Coleção Linguagem e Letramento em foco). 2005b.

_____.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Problema e dificuldade. In: ALBANO, Eleonora et al (Org.). **Saudades da língua:** a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

_____.; MORATO, Edwiges Confabulação e digressão nas afasias: as formas marginais do dizer. In: SEMINÁRIO DO GEL, 21, Jaú. **Anais...** Jaú: GEL, v. 1, 1992, p.644-651.

_____. Aspectos Discursivos da Afasia. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, v. 19, p. 127-145, 1990.

_____. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, v. 15, p. 117-135, 1988.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes:** emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996. Edição Original: 1994.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da rainha Loana.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, v. 22, p. 9-39, 1992. Texto Original: 1977.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Agenda Mágica:** linguagem e memória. 2005. 257 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GANDOLFO, Mônica. **Às margens do sentido.** São Paulo: Editora Plexus, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. Edição Original: 1991.

JAKOBSON, Roman Dois aspectos de linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1969. p. 34-62.

_____. A afasia como problema linguístico. In: COELHO, Marta; LEMLE, Miriam; LEITE, Yonne. (Org.). **Novas perspectivas**

linguísticas. Petrópolis: Vozes, 1970. p. 43-54. Edição Original: 1955.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. I, 1991.

_____. **Fundamentos de Neuropsicologia.** São Paulo: Cultrix. 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas: Pontes, 1989. Edição Original: 1987.

STUSS, Donald T.; BENSON, Frank. The frontal lobes and control of cognition and memory. In: PERECMAN, E. (Org). **Frontal lobe revisited.** The IRBN Press: New York., 1987, p. 141-158.

TODOROV, Tzvetan; DUCROT, Oswald. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1977. Edição Original: 1972.

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

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 07/07/2008.

Aprovado em 01/08/2008.

SOBRE A AUTORA

Fernanda Maria Pereira Freire é mestre e doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL - UNICAMP). É Pesquisadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas (NIED/COCEN - UNICAMP). Desde 2006, é membro do Conselho de Coordenação do Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (CEFIEL – UNICAMP). Desde outubro de 2008, é docente credenciada no Programa de Pós-graduação em Linguística do IEL/UNICAMP na área de Neurolinguística. E-mail: fmpfreire@gmail.com