

Em torno de sujeitos e de olhares

(The relationship between aphasic subjects' linguistic interchanges and children in the process of acquiring written language)

Maria Bernadete Marques ABAURRE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

Maria Irma Hadler COUDRY*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

RESUMO

Discutem-se, neste texto, alguns episódios significativos para a compreensão da relação que estabelecem com a linguagem tanto os afásicos em situação de reconstrução dessa linguagem, como as crianças em fase de aquisição da sua representação escrita. Argumenta-se que nessas produções, para além do estilo “telegráfico” que parece caracterizar algumas delas, devem-se reconhecer indícios de procedimentos de significação intermediários que constituem momentos cruciais do processo de (re)elaboração linguística tanto dos afásicos como das crianças.

* Sobre as autoras ver página 191.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem de afásicos. Primeiras escritas de crianças. Estilo “telegráfico”. Linguagem interna. Operações epilinguísticas. Processos intermediários de significação.

ABSTRACT

This paper discusses meaningful events that can help understand the relationship between the linguistic behavior of aphasic subjects in the process of recovering language and of children in the process of acquiring written language. We argue that both kinds of linguistic productions reveal more than what, at first sight, might be considered a “telegraphic style”. What these kinds of productions exemplify are in fact intermediate signifying procedures that represent crucial moments of linguistic (re)elaboration in aphasic and in children language as well.

KEYWORDS

Aphasic language. Children writings. “Telegraph style”. Internal language. Epilinguistic operations. Intermediate signification procedures.

O que podem ter em comum um sujeito afásico que está passando pelo processo de reconstrução¹ da linguagem e uma criança que, ao construir a escrita, re-constrói, de certa forma, a linguagem? Propomos, a partir desta questão inicial, fazer algumas considerações, neste texto, sobre procedimentos que aproximam esses sujeitos nas relações que estabelecem com a linguagem nas duas situações mencionadas.

Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, contextualizar nossas investigações sobre a produção dos afásicos e das crianças em fase de aquisição da escrita, situando-as no âmbito dos Projetos Integrados/CNPq que vimos conduzindo, como coordenadoras, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp².

¹ Uma versão inicial deste texto foi por nós preparada para apresentação no encontro *A relação sujeito/objeto e a linguagem*, realizado no IEL/Unicamp, em 1987; na versão que aqui publicamos, revista e ampliada, mantivemos, no caso da teorização sobre a afasia, as marcas de uma visão de *reconstrução* da linguagem, efeito dos estudos do processo de aquisição da linguagem realizados por De Lemos (1981, 1982a, 1982b, 1984, 1986).

² *Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados* (projeto nº. 521773/95-4), coordenado por Maria Irma Hadler Coudry, desde 1992, e *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (projeto nº 500247/92-7), coordenado por Maria Bernadete Marques Abaurre, desde 1992. Dentre os trabalhos e publicações mais representativas da perspectiva assumida nestes dois projetos integrados, cf., especialmente, Abaurre (1996, 1994, 1993); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1992, 1997, 2003); Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldí, (1995a, 1995b); Coudry (2002, 2003).

Adotamos, em nossos projetos integrados, uma concepção sócio-histórica de linguagem, tomada como lugar de interação humana, de interlocução. Quando vista como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. Com base em Franchi (1987), assumimos que:

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos (FRANCHI, 1987, p. 12).

Assumimos também que é

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores (FRANCHI, 1987, p. 12).

Da aceitação de tal concepção de linguagem decorre a possibilidade de visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem. Essa concepção nos permite, por outro lado, voltar a nossa atenção para os sujeitos reais e suas histórias individuais de relação com a linguagem.³ Adquirem particular relevância, no interior desse quadro teórico, não só os papéis de Sujeito e de Outro da linguagem; passam a interessar, e muito, também os indivíduos que preenchem tais papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas.

O trabalho com sujeitos reais, historicamente situados, força-nos a reconhecer e a explorar teoricamente o fato de que eles costumam usar a

³ Não se quer com isso dizer, deixemos isso logo muito claro, que para as teorias de aquisição da linguagem de orientação mais psicológica, também não seja possível falar de sujeitos reais. É que os sujeitos reais, para tais teorias, simplesmente não são o verdadeiro objeto de interesse, uma vez que as questões que essas teorias definem como cruciais dizem respeito a sujeitos ideais, abstrações que são, por definição, construtos destituídos de história.

linguagem, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita, de maneira por vezes absolutamente singular. Como já apontamos em trabalhos anteriores (cf., particularmente, ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON; GERALDI, 1995; COUDRY, 1986/1988, 1996, 2002, 2003; FREIRE; COUDRY, 1998), a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em Ciências Humanas foi retomada e explicitada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em seus trabalhos (cf. GINZBURG, 1986, particularmente o ensaio *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*), esse autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas Ciências Humanas já no final do século XIX, sem que, no entanto, se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma coerente com esses pressupostos. Ginzburg se propõe 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.⁴ Dentro dessa perspectiva, não se abandona, obviamente, o interesse pela descoberta também das regularidades.

O trabalho a partir de indícios define algumas questões metodológicas cruciais, que dizem respeito: 1) aos critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera “singularidade *reveladora*” (uma vez que, em um sentido trivial do termo “singular”, qualquer dado diferente de qualquer outro dado é um dado singular); 2) ao conceito mesmo de “rigor” metodológico, que não pode, neste contexto, ser entendido no sentido galileano que assume no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação de resultados.⁵

⁴ Vale observar que o próprio Ginzburg vem manifestando, ultimamente, preocupação com o fato de que determinados trabalhos na área das Ciências Humanas têm banalizado o conceito de “paradigma indiciário”, pois tomam qualquer dado ou evento como pista ou indício, sem a preocupação de demonstrar a relação entre os dados e as questões maiores sob investigação.

⁵ Com isso não se pretende dizer que a assunção de tais paradigmas não nos permite também compreender a natureza de determinados fenômenos. O conhecimento científico, sem dúvida, experimentou grandes avanços em algumas áreas, a partir da utilização de métodos experimentais de pesquisa e de análises baseadas em grandes quantidades de dados, que

Torna-se necessário, pois, em um paradigma indiciário, o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, nesse paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg), entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios.⁶

Trata-se, portanto, nesses dois projetos, mais de um exercício de formulação e reformulação constante de hipóteses, dado que os programas de investigação sobre a afasia e sobre a aquisição da escrita baseados nos pressupostos aqui delineados são muito recentes e estão a exigir ainda muita reflexão sobre as próprias hipóteses a serem assumidas.⁷

Acreditamos, pois, que “dados singulares”, conforme acima definidos, podem ser *reveladores* daquilo que se busca conhecer a respeito da relação⁸ do Sujeito com a linguagem. Tal crença significa

permitted visualizar tendências gerais e, conseqüentemente, a probabilidade de ocorrência de determinados fenômenos. Trata-se, mais uma vez, de verificar a adequação do paradigma à investigação de questões que, por sua própria natureza, prestam-se mais, ou menos, às análises quantitativas ou às qualitativas.

⁶ Nessa perspectiva discursiva dos estudos neurolinguísticos (COUDRY, 2002), a metodologia baseada no paradigma indiciário é compatível com a formulação de *dado-achado* (cf. COUDRY, 1996).

⁷ Cabe notar, aliás, que o próprio termo com o qual se pretendem abarcar as pesquisas em questão, “aquisição da escrita”, deve ser questionado, uma vez que, no quadro teórico delineado, não se pode simplesmente pressupor a existência de um sistema pronto a ser “adquirido” pela criança. Deve-se pressupor, isso sim, também com relação às atividades de leitura/escrita, a existência de uma relação de natureza muito mais complexa entre o Sujeito e a linguagem. A mesma nota cabe para a linguagem do afásico: o sistema a ser (re) construído não está pronto e à disposição e não se trata de suprir as faltas decorrentes da afasia, mas inserir de novo o sujeito na relação com a linguagem, e tudo que isso implica.

⁸ A propósito de questões teóricas que se quer estudar na afasia, especificamente a relação entre o sistema verbal e outros sistemas de base semiótica (percepção, gestos), menciona-se um dado *singular* de um afásico (LS). LS apresentou seguidas dificuldades (expressas por parafasias) de *dizer* a palavra *eclipse* ao contar a seu interlocutor que tinha visto o eclipse da véspera. O que fez? Uma ligação não oficial (um “gato”) entre a representação de palavra e a representação de objeto (FREUD, 1891/1973), tomando para isso um segmento de palavra (E) e um objeto (clipe, que se diz *clips*). Pós, então, no papel três coisas para fazer sentido: escreveu E, tirou um clipe da agenda de seu interlocutor e juntou-o ao E já escrito.

apostar na possibilidade de, a partir da flagrante singularidade de determinado(s) dado(s), poder chegar a *insights* valiosos, a ricos momentos de inferências abduativas – no sentido de C.S. Pierce (cf., e.g., 1977) – por ele(s) desencadeadas.

Tendo em mente esse quadro teórico-metodológico no interior do qual vimos conduzindo nossas pesquisas, voltamo-nos, agora, para a observação de alguns dados de afásicos e de crianças que, pelo seu caráter único e singular, permitem-nos levantar a hipótese que procuraremos explicitar ao longo deste texto: a de que processos de significação intermediários de cunho eminentemente predicativo têm importante função na reconstrução da linguagem pelos afásicos e na construção da representação escrita pela criança.

Olhar para o sujeito afásico como quem (re)toma o *espetáculo* da linguagem e da língua em funcionamento (interlocução; organização em níveis, usos e funções) quer dizer estender a concepção de doença de Foucault (1961), estruturalmente definida, para a condição patológica posta pela afasia: a que se define a partir da linguagem do sujeito afásico, mesmo fragmentária, para conhecer o que a afasia *apaga* e o que o sujeito *sublinha*, seja recorrendo ao sistema verbal, seja a outros sistemas semióticos, concebidos, como a linguagem, historicamente. E essa atividade do sujeito – aquilo que ele realça, os recursos e as operações que emergem a partir de sua doença – não poderá ser depreendida fora das condições de exercício da linguagem (COUDRY, 1986/1988).

Olhar para o sujeito que opera sobre o seu objeto de conhecimento – a escrita – e, não, para um objeto que é a escrita sem sujeito, produto mecânico do treinamento escolar, implica reconhecer que esse sujeito, ao formular hipóteses sobre a natureza e a função do objeto, está também sublinhando, em vários momentos, o percurso de um processo de construção que a instituição escolar opta frequentemente por apagar. Anulando o sujeito, negando a sua relação dinâmica com a escrita que

constrói, a escola acaba por inaugurar patologias⁹ em contextos em que certas operações devem ser interpretadas como normais.

Se, no caso do sujeito afásico, sublinhar significa evidenciar problemas de natureza diversa no funcionamento da linguagem, antes *intacta* e bem estruturada, no caso da criança, sublinhar tem o significado de revelar episódios insulares de elaboração de sistemas e subsistemas de representação da linguagem oral e escrita. Para o sujeito afásico, que elabora os efeitos da afasia nas diversas faces do objeto linguístico, *reconstruindo-o*, esse sublinhar é, portanto, constitutivo do próprio déficit do qual ele é, inegavelmente, portador. Para a criança, que reelabora o objeto linguístico *construindo-o* em sua representação escrita, o sublinhar é constitutivo do próprio processo de aquisição da linguagem.

O sujeito afásico e a criança que constrói a escrita, embora sublinhem por motivos diversos, podem por vezes se encontrar nas *formas* deste sublinhar, partilhando operações epilinguísticas¹⁰ que, para os propósitos deste texto, estão definidas conforme consta em Coudry (1986/1988):

Chama-se epilinguística a atividade do sujeito que opera sobre a linguagem: quando o sujeito explora recursos de sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos

⁹ A propósito do *nonsense* escolar e da (ainda) atual escolarização da clínica ou patologização da escola (ver COUDRY e MAYRINK-SABINSON, no prelo), tem-se que problematizar a observação que a professora de GB (jovem de 11 anos, aluno da 5ª série do ensino particular de São Paulo, avaliado/diagnosticado como disléxico), escreveu na primeira página de seu caderno de Português, em vermelho, no primeiro dia de aula: *Não rabisque!* E o que estava rabiscado? Justamente as várias escritas de palavras que compunham uma lista de palavras (trabalhadas na quarta série), reescritas típicas de quem está aprendendo, às voltas, ao mesmo tempo, com vários sistemas em aquisição: a representação alfabética/ortográfica e critérios de textualidade. Esse aprendizado é ainda mais complexo visto da posição que o sujeito ocupa frente à metalinguagem que domina o conteúdo disciplinar do Português na escola. Prosseguindo no *nonsense*, na avaliação psicológica e psicopedagógica a que GB foi submetido para avaliação da suposta doença (dislexia), encontram-se tarefas escolares como ditado (de palavras e de logatomas), cópia e montagem de sequência lógica, a partir de figuras; nota-se no texto dos avaliadores confusão conceitual e terminológica entre fonema e letra [*A leitura de fonemas e logatomas foi realizada com trocas, inversões e omissões*]. Não se pode deixar de registrar que esse *nonsense* cria, no sentido de Foucault (1971), indivíduos e disciplinas; é escolar e clínico e tem avaliado/diagnosticado como disléxica muita criança sã e saudável (Ver especialmente CARON, 2000, 2004).

¹⁰ O sentido que se dá à epilinguagem nos primeiros estudos discursivos da afasia passa pela relação de “interioridade-exterioridade” que constitui a linguagem (CULIOLI; FUCHS; PÊCHEUX, 1970).

linguísticos até para produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, humor, novas formas de construção); quando o sujeito, a partir dos fatos linguísticos a que foi exposto ou que produz, elabora hipóteses sobre a estruturação da linguagem ou sobre formas específicas de uso (COUDRY, 1986/1988, p. 15).

Trata-se de operações (cf. GERALDI, 1990), de natureza diversa, que indicam uma reelaboração, por parte do afásico e da criança, dos aspectos contínuos e discreto-combinatórios da linguagem. Típicos dessas formas de operar sobre o objeto são registros de autocorreção, na fala e na escrita, como os que ocorrem nos dados que aqui se apresentam de **P** e de aprendizes da escrita.

Passamos agora a ilustrar algumas das operações de que tanto o sujeito afásico como a criança lançam mão, em momentos de conflito gerados por episódios que implicam uma elaboração psíquica¹¹.

Tanto na literatura sobre afasia (cf. LURIA, 1976, 1977), como nos estudos sobre a psicogênese da escrita (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), encontramos referência a um comportamento linguístico dito “telegráfico” – que é diferente de agramatismo como uma forma de afasia que afeta, em graus diferentes, o componente sintático da linguagem e algumas interfaces semânticas. No primeiro, por razões diversas, o sujeito “economiza linguagem”, como se faz em telegramas; mas pode explicitá-la, se for o caso; no agramatismo por afasia, a questão é outra: há dificuldade em expressar as combinações e suas relações numa determinada ordem sintagmática (JAKOBSON, 1956/1970), estando preservadas relações semânticas e condições pragmáticas que atuam na determinação do sentido. É curioso que tanto no agramatismo quanto no “estilo telegráfico” – que pode ocorrer em outras formas de afasia, na escrita de surdos, na fala e na escrita de crianças normais, na fala e na escrita de crianças com quadros leves de deficiência mental e de encefalopatia crônica não progressiva –, o fenômeno é caracterizado como *omissão* de relatores, determinantes, marcas de tempo e flexão e, por vezes, do próprio verbo para expressar a ação.

¹¹ Optamos por esse termo para incorporar na teorização da afasia e dos processos de aquisição da escrita múltiplas heranças do legado que relaciona sujeito e linguagem: de Freud (1891/1973), Vygotsky (1930/1988), Bakhtin (1929/1984) e Lúria (1976, 1977).

É o *estilo* que apresentava **P** (agramático) no início do acompanhamento longitudinal (COUDRY, 1986/1988, GREGOLIN-GUINDASTE, 1996, COUDRY; GREGOLIN, 2002), quando se servia de nomes, em uma certa ordem e para preservar relações semânticas, para expressar ações. Dizia: *Menino trem* por *O menino está brincando com o trem*. Em resumo, a linguagem de **P** apresentava, inicialmente, uma preferência por sintagmas nominais isolados, que evoluiu durante o acompanhamento para a presença de verbos em formas nominais (infinitivo e gerúndio) e em formas flexionadas.

A seguir, apresentamos e comentamos, à luz das considerações feitas acima, alguns exemplos extraídos dos bancos de dados dos projetos *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita* e *Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados*, em desenvolvimento no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp:

(1) Dados do sujeito afásico **P** (1987).

(a) P trouxe fotos para mostrar para a investigadora. As fotos caíram no chão e a investigadora aproveitou a ocasião para provocar a ocorrência de verbos:

- INV: – O que aconteceu?
 P: – Quase caiu.
 INV: – Quase ou caiu?
 P: – Caiu.
 INV: – O que que caiu?
 P: – Fotos.
 INV: – Então fala ... As três fotos caíram.
 P: – Três fotos.
 INV: – Caíram.
 P: – Caidos, cairos, caindo, cair.

É interessante destacar do agramatismo alguns pontos que caracterizam a dificuldade de natureza sintática, diferente do que ocorre com o “estilo telegráfico” (não associado ao agramatismo), sem falar na atividade reflexiva, de natureza epilinguística, das formas em reconstrução. O dado acima mostra na linguagem de **P** formas, ainda instáveis, que aparecem para marcar o tempo e se misturam com as de flexão nominal

(fazendo aparecerem as parafasias *caíndos, cairos*); na sequência, as formas verbais não registram mais a noção de tempo (passado) e retornam como formas nominais (*caíndo, cair*). O papel do investigador nesse momento do acompanhamento longitudinal é investir na ocorrência de verbos na linguagem de **P**, o que, por sua vez, faz aparecerem dificuldades com marcas de tempo e flexão.

Não se pode deixar de mencionar o equívoco que pode advir de não se diferenciar agramatismo de “estilo telegráfico”. Em algumas das primeiras produções escritas espontâneas produzidas pelas crianças em fase de aquisição, o chamado estilo “telegráfico” consiste também na omissão de relatores, determinantes e, por vezes, do verbo – e não se trata de patologia, embora isso costume ser interpretado, na literatura fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica, como um dos sintomas “evidentes” da chamada dislexia específica de evolução, o que traz como consequência a patologização de operações absolutamente normais do ponto de vista do sujeito.

(b) **P** faz várias tentativas de ler manchete do jornal *Diário do Povo*: “O horário de verão acaba na sexta, 13”.

P. Horário acabou //pausa// acabou não. Horário acabou à noite //pausa// não. Horário acabou à noite só.

Inv. Horário vai//pausa//...

P. Vai acabou

Inv. Vai //pausa//

P. Vai acabaro

O presente histórico, típico de manchetes, atrapalhou a explicitação do tempo, por parte de **P**: para dizer o futuro próximo, vê-se todo um percurso epilinguístico em que se registram processos de significação intermediários, necessários para a (re)construção do sentido. Horário *acabou* (passado) não é, porque ainda não tinha acabado; **P** sabe que é à noite que se atrasa o horário, mas inserir o *à noite* também não resolve; para dar a noção de que ainda não acabou insere o *só*. A retomada do interlocutor não ajuda: **P** seleciona formas verbais que não combinam (JAKOBSON, 1956/1970, 1956/1969).

Da mesma forma que para o afásico, o *estilo* “escrever menos do que se espera” mostra muito dos processos de significação que permeiam e estruturam a relação da criança com a linguagem em sua representação escrita. Vejam-se os exemplos a seguir.

(2) Dados de crianças de uma mesma turma de primeira série do ensino fundamental (escola pública, Campinas, SP, 1984)

(a) Sujeito: S

Estória
ematiameu - machucou - Umão
Carro - papão - cidade
engessou

Figura 1: Produção do sujeito S

Nesta atividade, realizada na escola, a criança foi solicitada pela professora a “escrever uma história”. Reconhecem-se na sua escrita alguns nomes (*irmão, carro, papão, cidade*) e verbos (*machucou, engessou*). Pelo fato de S se ter recusado a verbalizar o que havia escrito, a professora concluiu que a criança não sabia contar histórias, o que explicitou através da anotação à margem da escrita de S: “Não sabe contar estória”.

(b) Sujeito: S

passar - e gar mais
mamãe
o pluvellimo
mamãl
Vale
Rua

Figura 2: Produção do sujeito S

Solicitada, em outro momento, a desenvolver a mesma atividade, **S** novamente elenca nomes (*mamãe, rua*) e verbos (*passear, chegar, vou*). Desta vez, no entanto, **S** não se recusa a verbalizar a sua história. Ao “ler” o que havia escrito, parece apoiar-se nesse elenco para construir o texto: “Mamãe, eu vou passear na escola”. É interessante assinalar a função de construção intermediária que parece ter para **S** o elenco escrito, pois ele parece auxiliar a criança na definição das relações semânticas e dos papéis temáticos necessários para a elaboração do sentido do seu texto.

(c) Sujeito: **C**



Figura 3: Produção do sujeito S

Ao realizar a mesma atividade exemplificada pelos episódios de escrita de **S**, **C** também produz um elenco de formas em que se reconhecem nomes (*menino, floresta¹², menina, médico*) e uma forma verbal (*caiu*). A função desse elenco, para **C**, parece ter sido a mesma que indicamos ao comentar o dado (2b) de **S**: trata-se de construção intermediária, na qual **C** posteriormente se ancora para “ler” seu texto: “O menino caiu na floresta e a menina chegou e levou ele para o médico”.

(d) Sujeito: **AR**

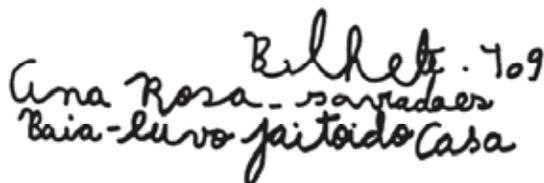


Figura 4: Produção do sujeito AR

¹² Há, no texto, uma observação da professora indicando que a criança solicitou que fosse escrita na lousa a palavra *floresta*.

Solicitada a escrever um bilhete, **AR** (além de listar os nomes *Ana Rosa, Babia e casa*) escreve duas alternativas de formas verbais: *eu vou* e *já estou indo*. Ao “ler” o bilhete, propõe uma terceira maneira de marcar o aspecto incoativo no verbo: “Eu já vou para casa”. Este dado, como se vê, reforça a hipótese que aqui fazemos, de que essas escritas aparentemente “econômicas”, em que o sujeito parece “dizer menos do que o necessário”, devem ser interpretadas como construções intermediárias (e não como um “produto final”, com omissões).

(e): Sujeito: **R**



Figura 5: Produção do sujeito R

A orientação da professora para o desenvolvimento dessa atividade

foi a seguinte: “Escreva nos balões o que as figuras estão fazendo ou invente alguma outra brincadeira e escreva, ok.?”¹³. Percebe-se também aqui que ao “ler” o que havia escrito nos balões, **R** não se prende àquilo que aí registrou, oferecendo como textos para cada um dos balões, respectivamente: “O menino estava pensando em ganhar uma bicicleta e daí ele pensou vou pedir uma para minha tia”; “A menina estava brincando de paradinha e ficou que nem pedra”¹⁴; “O macaco estava pensando que a mãe dele morreu”. Mais uma vez, essas escritas podem ser interpretadas como construções intermediárias, indicativas de um processo de construção de sentido que culmina na verbalização dos textos oferecidos pela criança por ocasião da “leitura”.

Comentados os dados, passemos agora a considerações que têm por objetivo:

No caso do afásico, não basta interpretar o agramatismo em termos de supressão de elementos linguísticos, tendo em conta que o que caracteriza o fenômeno afásico é tanto não dizer algo quanto dizer (ou mostrar) outra coisa em seu lugar. Nesse sentido, é que aparecem, nos dados de **P**, processos e produtos intermediários¹⁵, que muitas vezes diferem das formas regulares e oficiais da língua, cuja função é a de estabelecer condições necessárias para a reconstrução da linguagem através da formulação explícita de relações e papéis semânticos, a partir dos quais outras especificações linguísticas adquirem sentido. Para o investigador, tais episódios se apresentam como pistas reveladoras da natureza da linguagem na afasia e apontam para procedimentos terapêuticos que atuam na relação do sujeito com a linguagem e com outros sistemas de base semiótica.

No caso da criança, interpretar o estilo “telegráfico” em termos de *omissão*, na escrita, de elementos linguísticos de que já se utiliza na fala,

¹³ Abstemo-nos, aqui, de comentar o *nonsense* do texto que pretende “orientar” a atividade das crianças.

¹⁴ Observe-se que nesse caso a criança havia escrito algo como “A menina está brincando de estátua”.

¹⁵ Nos estudos discursivos iniciais da afasia (COUDRY, 1986/1988) e no interior do *Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados*, esses episódios têm sido formulados conceitualmente como *processos alternativos de significação*, que fazem parte do funcionamento da linguagem (dizer/escrever/fazer/mostrar de várias maneiras), seja no contexto da normalidade, seja no da patologia.

significa desconsiderar a hipótese segundo a qual, nos seus primeiros episódios de escrita, ela pode estar, justamente, privilegiando a explicitação de relações e papéis semânticos em construções intermediárias. Do ponto de vista da criança, a explicitação dessas relações pode ter a função de atualizar a escolha de papéis semânticos relevantes para uma ulterior estruturação daquilo que, de fato, pretende dizer por escrito. Essas opções são de fato refinadas, pelo fato de indicarem uma preocupação em produzir uma escrita significativa. Do ponto de vista do investigador, tais episódios intermediários são reveladores daquilo que efetivamente se dá entre o sujeito e a natureza de sua relação com o objeto.

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

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” indica uma mera supressão ou omissão de elementos linguísticos. 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.

Ainda com relação à escrita das crianças, gostaríamos de ressaltar que, do nosso ponto de vista, a escrita “telegráfica” espontânea ou a interpretação (em tentativas de leitura) de material escrito como “telegráfico” não significam, necessariamente, que ela esteja operando, nesses momentos, com uma concepção de escrita que prevê apenas o registro dos elementos indispensáveis para a interpretação. Para nós, considerar o “telegráfico” como evidência da mediação de uma operação predicativa que estrutura o processo de produção ou de interpretação parece ter maior poder explicativo do que simplesmente dizer que as “reduções” da criança refletem uma concepção “telegráfica” da escrita (cf.,

a esse respeito, FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

O dado (3), apresentado a seguir, foi também produzido pelo sujeito **C** (cf. dado 2.c., acima) e é representativo de um episódio de escrita a partir de uma ilustração fornecida à criança. Esse é um dado precioso, pelo que revela sobre os processos intermediários que levam à elaboração de um texto que se apresenta como linguisticamente “completo” apenas quando verbalizado pelo sujeito:

(3)

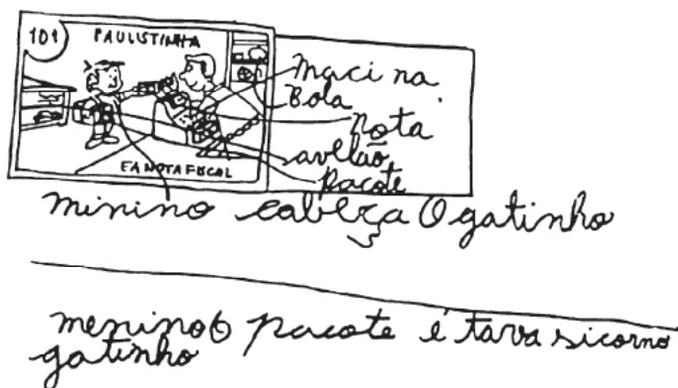


Figura 6: Produção do sujeito C

A riqueza deste dado reside na sua possibilidade de servir como prova (cf. GINZBURG, 2002) da hipótese que exploramos neste texto acerca da função das construções escritas intermediárias, inicialmente elaborada a partir dos indícios presentes nos episódios anteriormente analisados. Com efeito, se observarmos atentamente o modo como as escritas estão dispostas na folha de papel e os recursos utilizados pela criança para marcar os diferentes “momentos” da sua escrita, verificaremos que há um *box* desenhado ao lado da figurinha, no interior do qual dispõem-se alguns nomes (*máquina, bola, nota, avião, pacote*) associados por linhas a elementos da figura. Abaixo da figurinha e do *box* segue-se um elenco constituído de dois nomes (*menino, cabeça*) e um sintagma nominal (*O gatinho*). Uma linha horizontal separa esse conjunto de elementos do conjunto seguinte, agora constituído de dois nomes (*menino, gatinho*), um sintagma nominal

(O pacote) e um sintagma verbal (*estava segurando*). Nova linha horizontal delimita esse último conjunto. Finalmente, na parte inferior da página, encontra-se a escrita da professora, que registrou a “leitura” do texto finalmente elaborado por C: “O menino estava segurando o pacote e estava segurando o gatinho e depois ele deu a nota para o menino de 5 mil”. No produto final que se oferece à observação, encontram-se, pois, registrados através dos recursos gráficos utilizados, dois ou três momentos intermediários importantes para a elaboração do sentido do texto finalmente lido. É como se a criança sentisse necessidade de elencar por escrito os elementos que seleciona, na figurinha, antes de relacioná-los e definir seus papéis temáticos.

Vemos, assim, que o chamado estilo “telegráfico”, ao invés de ser produto de apagamentos, é indício precioso para a compreensão de processos intermediários de elaboração da linguagem por parte do afásico e da criança, pois sublinha relações semânticas no nível interno e manifesta-se nas produções de alguns desses sujeitos. A hipótese que levantamos neste texto, de que tais produções sejam reveladoras de processos de significação intermediários permite, portanto, não só estender a mesma interpretação para ambos os sujeitos, mas também argumentar enfaticamente contra a patologização¹⁶ desses mesmos sujeitos – o que frequentemente ocorre a partir de interpretações que se voltam apenas para um confronto entre as produções que afásicos e crianças nos oferecem, como as que aqui comentamos, e o que se traduz, na linguagem, como produto final, como a face exterior do objeto.

Reconhecer, portanto, o papel das operações epilinguísticas na reconstrução da linguagem pelo afásico e na construção do conhecimento sobre a escrita pela criança é conferir ao sujeito um papel que lhe é costumeiramente negado na elaboração e reelaboração de suas hipóteses, pelo fato de o investigador voltar-se apenas, em suas interpretações, para aspectos da linguagem externa (sem dúvida mais diretamente observáveis). Cabe indagar, portanto, se ao invés de enfatizar o que o sujeito *deixa*

¹⁶ Não se quer com isso dizer que a afasia não é patologia, tampouco banalizá-la. É fundamental compreender o que é da ordem do normal e da ordem do patológico (Canguilhem, 1995), sob o risco de patologizar sem necessidade e deixar de compreender o que é patológico.

de fazer do ponto de vista do objeto (o que leva à identificação de comportamentos patológicos muitas vezes onde eles não se revelam) não deveríamos convocar, para embasar nossas interpretações de dados como os aqui analisados, exatamente aquilo que o sujeito *sublinha*, prioritário na sua relação com o objeto, para (re)construí-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-163.

_____. Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXIII, n. 1, p.367- 372, 1994.

_____. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, Ribeirão Preto, v. XXII, n.1, p. 196-201, 1993.

_____; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Editora Komedi. 2003.

_____; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.). **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

_____; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Projeto de pesquisa a relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita**. (impresso). 1992.

_____; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas v. 25. p. 5-23, 1995a.

_____; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. & GERALDI, J. W. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita.. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXIV, p. 76-83. 1995b.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1984. Edição Original: 1929.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

CARON, M. F. **As relações da escola com a sociedade nos processos de diagnosticar/avaliar**. 2000. 147 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **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.

COUDRY, Maria Irma Hadler. (1986) **Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. O que é dado em Neurolinguística?. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp. p. 179-194. 1996. Original 1991.

_____. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 99-129, 2002.

_____. **Relatório de Pesquisa do Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados (impresso)**. 2003

_____.; FREIRE, F. M. P. A linguagem computacional Logo no contexto patológico. In: BENEVIDES F., PICCARONE DAHER M.L.C.; BURSZTYN, C.S. (Orgs.). **A tecnologia informática na Fonaudiologia**. São Paulo: Plexus. 1998, p. 78-96.

_____.; GREGOLIN. Poder fazer e (não) poder dizer. **Letras**, Curitiba, v. 57, p. 211-227, 2002.

_____.; MAYRINK-SABINSON, M.L. Pobreza e dificuldade. In: ALBANO, E.C. et al (Orgs.) **Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CULIOLI, A., FUCHS, C., e PÊCHEUX, M. **Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage. Document de Linguistique Quantitative**, 7. ed. Paris: Dunod. 1970.

DE LEMOS, C. T. Interactional Processes in Child's Construction of Language. In: DEUTSCH, W. (Org.). **The child's construction of language**. Londres: Academic Press, 1981, p 57-76.

_____. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, 3. p. 97-136. 1982a.

_____. La Specularità come Processo Costitutivo nel Dialogo e nell'Acquisizione del Linguaggio. In: CAMAIONI, L. (Org.). **La teoria de Jean Piaget**. Firenze: Giunti-Barbera, p. 64-74, 1982b.

_____. Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de pré-escola e alfabetização. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, 6, 1983. Brasília. **Anais...** Brasília: INEP, 1984.

_____. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 10, p. 5-15, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1970.

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

_____. **L'Ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. **Almanaque**, São Paulo, n. 5. p. 9-27, 1977.

_____. Reflexões sobre a hipótese da modularidade da mente. **Boletim da ABRALIN**, v. 8, p. 17-35, 1986.

_____. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45. 1987.

FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993. Edição Original: 1891.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GINZBURG, C. **Mitti Emblemi Spie: morfologia e storia**. Torino: Einaudi. Tradução Brasileira: Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GREGOLIN GUINDASTE, Reny Maria. **O agramatismo: um estudo de caso em português**. 1996. 322 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969, p. 34-62. Edição Original: 1956.

_____. A afasia como um problema linguístico. In: COELHO, M. LEMLE, M. LEITE, Y. (Orgs.) **Novas perspectivas linguísticas**. Petrópolis: Vozes. 1970, p. 43-54. Edição Original: 1956.

LURIA, A.R. **Basic problems of Neurolinguistics**. The Hague: Mouton. 1976.

_____. **Neuropsychological studies in aphasia**, Amsterdam: Swets & Zeitlinger. 1977.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva. 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1988. Edição Original: 1930.

Recebido 07/08/2008.

Aprovado em 09/09/2008.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Bernadete Marques Abaurre é doutora em Linguística, PhD Linguistics, State University of New York (1979). Atualmente, é professora titular de Fonética e Fonologia da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística (Teoria Fonológica), atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia do português, interface fonologia/sintaxe, prosódia, aquisição da linguagem escrita, paradigma indiciário e dados singulares. E-mail: abaurre@iel.unicamp.br

Maria Irma Hadler Coudry é doutora em Linguística e Livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Fez estágio clínico na Universidade Livre de Bruxelas (1982 e 1984) e pós-doutorado na Universidade de Newcastle, Inglaterra (1993/1994). É professora da graduação dos cursos de Letras, Linguística e Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp. É líder do Grupo de Pesquisa Projeto Integrado em Neurolinguística: elaboração de banco de dados e de protocolos de avaliação (Unicamp/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Neurolinguística, atuando principalmente na relação entre linguagem, cérebro e mente voltada para o estudo da afasia, sob uma visão discursiva, bem como de outras patologias e supostas patologias em que a linguagem está concernida: demência de Alzheimer, dislexia, dificuldade de aprendizagem. E-mail: coudry@iel.unicamp.br