

Estudos da Língua(gem)

Práticas contemporâneas de intervenção com a linguagem

Ambientes discursivos na afasia e na infância

Discursive environments in aphasia and childhood
Ambientes discursivos en la afasia y la infancia

Maria Irma Hadler Coudry

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil)

Sonia Sellin Bordin

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil)

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar princípios teóricos e práticos da Neurolinguística Discursiva a partir da avaliação e acompanhamento longitudinal de adultos afásicos e de crianças com dificuldades escolares que afetam o aprendizado da leitura/escrita nos ambientes discursivos Centro de Convivência de Afásicos e Centro de Convivência de Linguagens da Universidade Estadual de Campinas. Os dados mostram processos de descoberta e conhecimento das dificuldades que os sujeitos apresentam e que *põem em suspenso* a relação do sujeito com a linguagem, e que, mediante as várias práticas discursivas em que se engajam, ou podem se engajar, podem vir a acontecer novamente em ambientes discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Escrita; Leitura; Neurolinguística; Afasia.

ABSTRACT

This paper aims to present the theoretical and practical principles of Discursive Neurolinguistics based on the evaluation and longitudinal monitoring of aphasic adults as well as children, who present school difficulties that affect their learnability in reading/writing at these discursive

* Sobre as autoras ver página 21-22.

Estudos da Língua(gem)	Vitória da Conquista	v. 17, n. 1	p. 9-22	Jan/mar de 2019
-------------------------------	----------------------	-------------	---------	-----------------

DOI: <http://doi.org/10.22481/el.v17i1.5295>

ISSN versão online: 1982-0534

environments: Centro de Convivência de Afásicos (Aphasic Coexistence Center) and Centro de Convivência de Linguagens (Center for Language Coexistence) from the State University of Campinas (UNICAMP). The data show processes related to the discovery and to the awareness of the difficulties presented by the subjects, which put in suspension the relation between subject and language. That relation, through many discursive practices in which they engage, or they can engage, may happen again in discursive environments.

KEYWORDS: *Language; Writing; Reading; Neurolinguistics; Aphasia.*

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar principios teóricos y prácticos de la Neurolingüística Discursiva a partir de la evaluación y el acompañamiento longitudinal de adultos afásicos y de niños con dificultades escolares que afectan el aprendizaje de la lectoescritura en los ambientes discursivos. La investigación fue realizada en el Centro de Convivencia de Afásicos y Centro de Convivencia Lenguajes de la Universidad Estatal de Campinas, São Paulo, Brasil. Los datos muestran procesos de descubrimiento y conocimiento de las dificultades que los sujetos presentan y que ponen en suspenso la relación del sujeto con el lenguaje, y que, mediante las varias prácticas discursivas en que se comprometen, o pueden involucrarse, pueden venir a ocurrir nuevamente en entornos discursivos.

PALABRAS CLAVE: *Lenguaje; Escritura; Lectura; Neurolingüística; Afasia.*

1 Considerações iniciais

Este artigo apresenta princípios teóricos e práticos da Neurolingüística Discursiva (doravante ND), desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, onde funcionam dois centros de convivência. Um deles é dedicado à avaliação e ao acompanhamento longitudinal de adultos afásicos (Centro de Convivência de Afásicos); o outro se destina a crianças com dificuldades escolares que afetam o aprendizado da leitura/escrita (Centro de Convivência de Linguagens) e que foram diagnosticadas com alguma patologia (Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Déficit do Processamento Auditivo, Déficit Intelectual) não confirmada ao longo do processo longitudinal. Será discutida a visão de linguagem pressuposta na ND diferenciando-a daquela que desconfigura a linguagem como experiência vivida entre sujeitos que partilham língua e cultura em sociedade.

2 Ambientes discursivos da ND

O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) são lugares discursivos de acontecimentos de práticas com a linguagem e envolvem diferentes tipos de atividades que representam a concepção de linguagem, sujeito e cérebro como

construtos humanos, delineados pela face biológica do homem e determinados pela história da humanidade, conforme assume a Neurolinguística de tradição discursiva.

O CCA dedica-se ao estudo da afasia¹ e desenvolvimento de práticas com a linguagem, orientadas discursivamente, integradas na avaliação e acompanhamento longitudinal. Fazemos no CCA o que fazemos no mundo em que vivemos: falamos, lemos, escrevemos, jogamos etc., visando à retomada da linguagem, em suas várias faces, em interação com outros interlocutores, afásicos e não afásicos.

O CCazinho recebe crianças com dificuldades escolares que são enfrentadas no acompanhamento longitudinal. Pretende-se formar crianças e jovens leitores e escreventes, o que lhes propicia autonomia linguística, condição que se almeja.

Que concepção de linguagem e processos cognitivos comungam esses dois centros?

A ND pressupõe uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 2004; LURIA, 1977), o que a afasta de uma visão de cérebro médio, padrão e a-histórico. Por isso, opõe-se à ideia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do normal e do patológico (COUDRY; FREIRE, 2005). Importa, assim, a relação heterogênea entre sujeito e linguagem, e não uma relação pré-estabelecida entre a falta (para se atingir a normalidade) e a patologia; importam, assim, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis/corpo e percepção, e não sujeitos idealizados. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situações de interlocução historicamente situadas. Daí o interesse pelas mais diversas manifestações da relação entre o sujeito e a linguagem que ocorrem: em crianças que adquirem a língua materna oral/escrita ou uma segunda língua; em crianças com lesão cerebral; em afásicos; em portadores de síndrome frontal; em demências progressivas; em processos expansivos; em portadores de síndromes genéticas; em surdos.

Mostraremos, neste artigo, dados de cada centro para que se tenha uma ideia mais clara de nossa concepção de fala, leitura e escrita. Também apresentaremos dados de escrita que aproximam afásicos da linguagem infantil, seguindo autores clássicos que estudaram as afasias (FREUD, 1891; JAKOBSON, 1980; LURIA, 1977). Os dados produzidos pelos sujeitos em ambientes discursivos (em que a linguagem está em funcionamento, polissêmica e incompleta, em suas muitas variedades, funções, modos de se apresentar e interagir com o outro etc.) expõem, ao mesmo tempo, as dificuldades e soluções que o sujeito encontra no trato com a fala, a leitura e a escrita.

Tal como o CCA, o CCazinho também é um lugar de formação de alunos, de despatologização de processos normais e de enfrentamento da corrente psicométrica que ainda domina a escola pública e a clínica tradicional.

¹ A afasia decorre de uma lesão córtico-cerebral adquirida e afeta processos de significação relacionados a um ou mais níveis de análise linguística, bem como sua inter-relação, modifica a familiaridade que o falante tem com a linguagem em suas várias funções, incidindo também sobre o discurso e a (inter)subjetividade (COUDRY, 1986).

Não se nega que haja patologias de fato, mas se argumenta contra o excesso de patologização e sua banalização que tomam conta dos dias atuais.

3 O Centro de Convivência de Afásicos (CCA)

O Centro de Convivência de Afásicos foi criado em 1989, mediante um convênio interdisciplinar entre o Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), com o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo/Brasil). É um lugar de convivência entre pessoas afásicas e não-afásicas (pesquisadores, terapeutas e familiares) que participam de um ambiente de linguagem, em que, como interlocutores, constroem e partilham vários interesses, papéis e conhecimentos que os identificam como falantes de uma língua natural. É um ambiente em que a linguagem acontece em suas mais diversas formas, carregadas de marcas particulares e de dizeres/escritos partilhados; onde se abrem as mais diversas possibilidades de construção de sentidos entre interlocutores afásicos e não afásicos, mediados por recursos metodológicos e pelos acontecimentos sobre os quais se fala/escreve/lê/imagina na vida organizada em sociedade. O noticiário da semana, os jogos de futebol, as receitas de culinária na TV, os acontecimentos da vida de cada um são temas dos diálogos que travamos e das narrativas que construímos nas sessões coletivas e individuais. Nesses ambientes discursivos, para lidar com a linguagem nas afasias, acontecem processos alternativos de significação de que afásicos se servem para se inserirem, da melhor forma possível, num mundo em que o discurso (e todos os mecanismos que o condicionam) se apresenta como nossa qualidade propriamente humana.

Para ilustrar nossa prática com a linguagem, apresentamos um dado-achado (COUDRY, 1996) que mostra o que é preciso fazer para interpretar certas expressões cristalizadas, provérbios, piadas, jogos com a linguagem, entre outros. AF² (que apresenta uma afasia semântica) precisava lidar com relações de sentido e inferências num jogo de contar uma história para os participantes do CCA sem anunciar seu final. A história relatava um roubo em uma cidade por três ladrões que foram imediatamente identificados pela polícia, embora estivessem com máscaras e luvas. Por quê? Porque se tratava dos únicos três anões da cidade. AF não conteve as associações que fez e antecipou o segredo da história, marcado morfologicamente com um sufixo que anuncia seus agentes, o que causou o riso de todos: “era uma vez uma cidade*zinha*, uma tur*minha* fez um assalt*inho*”.

4 O Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho)

Em agosto de 2004, partilhando dos mesmos princípios teórico-metodológicos que fundamentam a área de Neurolinguística do IEL, ou seja, concebendo a interlocução como lugar de teorização e de práticas com a linguagem, institucionalizou-se, no Laboratório de Neurolinguística, o Centro

² Ver Coudry (1996); Freire (1999); Coudry (2013).

de Convivência de Linguagens, o CCazinho. Nesse grupo³, desenvolve-se um trabalho no eixo fala/ leitura/ e escrita com crianças e jovens que apresentam dificuldades escolares, muitas das quais receberam diagnósticos neurológicos (relativos a Dificuldade de Aprendizagem, Dislexia, Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Déficit no Processamento Auditivo, Déficit Intelectual) que produzem efeitos negativos em seus processos de escolarização e em suas vidas (COUDRY, 2006; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011; MOUTINHO, 2014).

Observamos que o diagnóstico atribuído às crianças tem sido tomado como uma barreira no percurso escolar e que o modelo de alfabetização a que são expostas exclui o *sentido* de seus propósitos (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003). Não é por acaso, tampouco por defeito, que essas crianças apresentam impedimentos (ou oferecem resistência) para aprenderem a ler/escrever. De nossa parte, queremos compreender as dificuldades que se apresentam em várias instâncias: analisando seus cadernos escolares, interagindo com a família, para conhecer seu funcionamento e a presença ou não da leitura/escrita em casa, dedicando um interlocutor (aluno-cuidador) para seguir de perto o processo e ajudar a elaborar recursos que as instrumente a lidar com elas. A experiência de ler e escrever com as crianças mostra o que já se sabe: os chamados erros são dificuldades que podem ser superadas e não se associam à falta de capacidade cognitiva ou à patologia, mas revelam muito sobre a relação da criança com a fala, a linguagem e o escrito e sobre o modo como o processo de aquisição é conduzido (ABAURRE; COUDRY, 2008).

No CCazinho, para que as crianças dominem o funcionamento do sistema alfabético e entrem no inesgotável mundo da leitura/escrita, lemos mais do que escrevemos, seguindo os ensinamentos de Freud (1891) e Alkmim (2009). Lidamos com as crianças como seres de seu tempo, o que significa saber do que gostam, o que fazem, além de ajudá-las a criar novos interesses. Não lidamos com diagnósticos, mas com crianças e seus pais. Se for necessário, procedemos à análise do diagnóstico para descrever o caso.

Para contar um pouco da história inicial do CCazinho, citamos um dos primeiros estudos discursivos que envolve dificuldades escolares: em 1996 e 1997, Coudry e Mayrink-Sabinson acompanharam BV que fora desenganado pelo pediatra de prosseguir na escola, aos 8 anos, e seguir a profissão de mecânico exercida pelo pai (para detalhes desse estudo ver Coudry; Mayrink-Sabinson, 2003). Para conhecer suas dificuldades, que se revelaram *normais* para qualquer iniciante de escrita, as autoras criaram um trabalho em tríade, em que BV, acompanhado por uma das pesquisadoras, escrevia à mão e, posteriormente, digitava o texto, compondo uma nova versão, com o acompanhamento da outra interlocutora, de modo que foi vendo sentido em escrever para alguém ler, sobretudo usando o computador⁴. Para as autoras, foi um privilégio ter contato com suas primeiras experiências com o mundo das

³ Paralelamente à sessão coletiva do CCazinho, acontece o Grupo de Mães, conduzido por Sonia Sellin Bordin em um projeto vinculado à sua pesquisa de Pós-doutorado no IEL.

⁴ Freire (1999, 2013), no âmbito da ND, desenvolveu e refinou pesquisas na área digital com afásicos e crianças, tanto em trabalhos próprios como em co-autorias e coorientações. A pesquisa de Pereira (2015) inclui, na avaliação e seguimento longitudinal de crianças do CCazinho, a leitura de textos em dispositivos eletrônicos, *gadgets* (íped, ipod, entre outros) usados no cotidiano e que compõem nosso mundo digital.

letras, com o mundo digital e suas relações com os sons. O fascínio pela máquina fez com que BV se interessasse enormemente pelo meio digital, a ponto de preferir escrever diretamente os textos no computador (conforme bilhete que escreve para uma das pesquisadoras), o que mudou sua relação com a escrita e sua vida escolar, a ponto de prosseguir seus estudos e se formar na universidade.

A formação em Neurolinguística vincula-se a um sólido saber técnico sobre a linguagem, o cérebro e sua relação, o que possibilita compreender e tratar as dificuldades reais de cérebro-lesados (adultos, jovens e crianças), bem como interferir na patologização injustificada de crianças e jovens que estão em processo de aquisição e uso da escrita (COUDRY, 2006; 2012; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011; MULLER, 2013; MOUTINHO, 2014).

O que significa compreender crianças e jovens na contemporaneidade?

Consideramos, seguindo Birman (2012), que a *experiência da subjetividade na atualidade é marcadamente espacial*, e isso tem efeitos na sua relação com a linguagem. É como se várias telas fossem abertas no computador, mas com nenhum sentido entre elas, o que impede a temporalização da experiência, que não se repete e não pode ser lembrada/associada. Dessa forma, há uma repetição, prossegue o autor, que não se inscreve no registro do tempo e no registro simbólico, como ocorre na evocação e recordação. Coudry (2014) relaciona essa *não experiência* com a dificuldade de narrar que encontramos em muitas crianças hoje, atividade em que a categoria tempo se impõe pela incidência do discurso dirigido a um outro, presente ou imaginado. Há uma transformação em curso: a supressão da temporalidade incide no aprender e é uma fonte de sofrimento em prol da espacialidade. Esse é um *mal-estar* na atualidade. *A medicalização da vida produz consequências imprevisíveis na sociedade contemporânea ao autorizar a legitimidade de uma biologia cada vez mais sem limites* (BIRMAN, 2012, p. 21).

No CCazinho, onde enfrentamos as dificuldades escolares que as crianças apresentam e ampliamos a sua vivência com a linguagem, seguimos Faraco (2012), para quem, para se conhecer a norma padrão – uma entre as muitas variedades, com funções socioverbais específicas – é preciso conviver com ela. Ela não é neutra, como pode parecer, mas produto da história e de decisões ideológicas (GNERRE, 1985; ALKMIM, 2009). A forma gráfica fixada pela lei ortográfica, como observa Cagliari (2012), determina a relação entre letras e sons: há uma intenção de neutralidade em relação à pronúncia, o que apaga diferenças não significativas entre as diversas variedades da língua (quem fala *praca* tem que escrever *placa*), por um lado; mas fixa-se a forma da variedade padrão, por outro, o que mostra um ponto de vista ideológico sobre a língua que se fala e escreve.

A criança tem seu próprio ritmo em relação à entrada no mundo das letras e isso se descobre na interlocução com ela, no papel de adulto que muitos temos nesse processo, o que possibilita que essa entrada seja feita com naturalidade - embora permeada de situações difíceis de se transpor - e não pelas portas da patologização e do trauma. Por exemplo, temos visto com frequência nos dados das crianças que frequentam o CCazinho que elas escrevem as consoantes surdas pelas sonoras. Nas tentativas de solução, percebemos que não completam na própria fala que usam para ler e para escrever, a diferença que esses sons têm no sistema da língua, o que as fazem

transitar por um e por outro até que, pelo uso e sentido, a escrita materialize e automatize/estabilize essa diferença. Como muitos linguistas já mostraram (CAGLIARI, 1985, entre outros), ditados realizados nas séries iniciais contribuem para tornar ambíguos os lugares dessa diferença retirando o traço marcado de alguns sons.

Temos visto um outro complicador para a entrada das crianças na leitura e na escrita: ao lerem com a variedade de fala que dominam, erram ao escreverem *praca* por *placa*, por exemplo. A posição da ND é combater a hegemonia de uma única variedade construída e aceita como legítima, a padrão, sem que se perceba que ela é uma construção social (ALKMIM, 2009) que valoriza seus falantes e rebaixa os que não a dominam, mesmo que dominem outras variedades da língua; e sem que a escola perceba que não precisa apagar a fala para escrever de acordo com a variedade padrão. Muitas das crianças que frequentam o CCazinho falam sem que a sonoridade se constitua diferença (SAUSSURE, 1916) e assim escrevem; de outro modo, outras crianças apresentam essa diferenciação na fala, mas não na escrita, o que, por vezes, pode ser explicado também a partir da estrutura e sistema da própria língua, o Português Brasileiro (ALKMIN, 2009). Mesmo crianças sem dificuldades na aquisição e uso da linguagem falada e que se mantiveram em um conforto articulatório que possibilitou que fossem compreendidas por outros quando, em idade escolar, entram nos processos de leitura e escrita, encontram uma nova exigência: a univocidade e estabilidade/permanência de registro pressupostas pela escrita alfabética (FARACO, 2012), o que a criança desconhece e, aos poucos, lendo e escrevendo, passa a reconhecer. No início do processo, a criança precisa percorrer todo o sistema para distinguir sons marcados de não marcados, até que a vivência proprioceptiva automatize essa diferença. Coudry e Bordin (2012) apresentam um *dado-achado* (COUDRY, 1996) em que a indiferenciação entre marcado e não marcado aparece na escrita de CS, 9 anos, 2ª série do Ensino Fundamental, o que representa uma relação forte entre fala (sem traço de sonoridade) e escrita (sem letra que marque o traço de sonoridade).

5 Dados de escrita de crianças (CCazinho) e afásicos⁵ (CCA)

5.1 CS

Eu fui sorfeteria comprar sorfete (Eu fui na sorveteria comprar sorvete)
--

Segundo as autoras, a sonoridade, insuficientemente marcada na fala, é flagrada na escrita e impõe a necessidade da expansão do sistema fônico como garantia de uso do sistema alfabético do PB. A falta de memória em seu corpo quanto à propriocepção da sonoridade determina sua dificuldade em lidar com a nova propriocepção/produção em que é preciso rearranjar a associação

⁵ Os quatro afásicos BR (28 anos), GF (23 anos), CF (60 anos) e PP (78 anos) apresentam uma afasia verbal (FREUD, 1891) que afetou sua fala, leitura e escrita.

proprioceptiva, motora e sonora, no corpo da criança, entre sons e sua representação gráfica⁶.

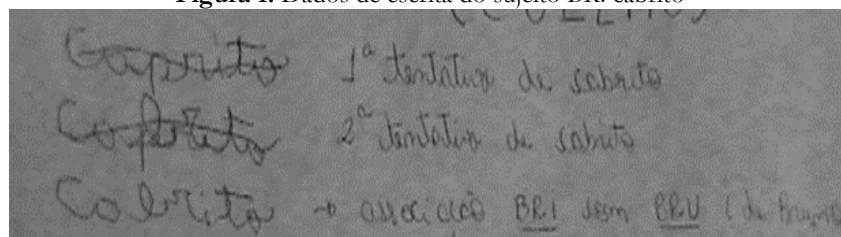
Sobre a sua própria escrita, CS diz: [...] *parece que está tudo errado, fico sempre na dúvida.*

Em cada situação de escrita de palavras com sons/grafemas ainda indiferenciados, crianças como CS ficam às voltas com uma escolha que tem que ser feita. Tal decisão envolve, em cada contexto de palavra, diferentes possibilidades de escolha baseadas no fato de que pode coincidir ou não o som e a letra, como no dado apresentado, considerando-se apenas o par /f/ e /v/. É de se destacar que não se trata de troca de letras, como bem mostra Abaurre (2001), quando trata da representação das sílabas complexas no PB, mas de um *processo em processo*, ou seja, de um processo de ajuste em curso entre a propriocepção ligada à fala e a propriocepção ligada à escrita.

A experiência no CCazinho mostra que o processo de leitura e de escrita se estrutura como uma instância de desestabilização e reestabilização da produção da fala quando a criança passa a marcar na escrita o valor da diferença entre sons próximos, o que se estabiliza, muitas, vezes, antes na escrita e depois na fala. Experimentar a impressão da inervação (FREUD, 1891) sonora da diferença entre o som marcado e o não marcado e associá-la adequadamente significa construir e usufruir de uma memória que demanda atenção, vivência e tempo para ser automatizada, condição em que a atividade epilingüística (CULIOLI, 1999; COUDRY, 1986; COUDRY; BORDIN, 2012; BORDIN; COUDRY, 2015) exerce sua função rumo ao novo aprendizado (VYGOTSKY, 2004). No caso da relação fala/escrita, isso depende da exposição ao escrito e da intervenção do outro. Nesse processo, é *normal* ocorrer uma flutuação entre os três eixos que sustentam a linguagem: fala, leitura e escrita, até que tal aprendizado se automatize.

5.2 BR

Figura 1. Dados de escrita do sujeito BR: cabrito



Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – BDN – CNPq: 312522/2013-4.

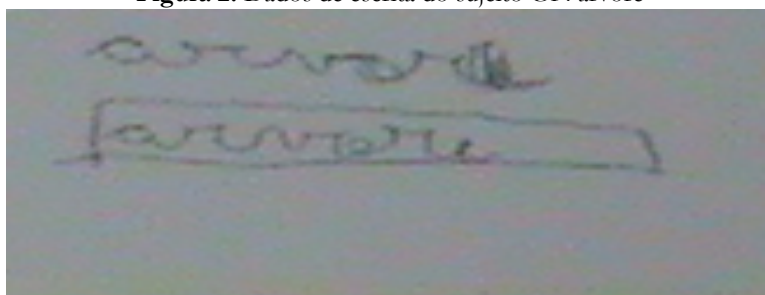
Dados de escrita do afásico BR que tem a relação som/letra desautomatizada pela afasia lembram os da criança CS. Ao escrever *cabrito*, BR também hesita diante da relação marcado/não marcado no que tange à diferença entre letras que representam sons marcados pelo traço de sonoridade

⁶ Nem todas as letras mantêm a coincidência entre a fala do nome da letra e a fala do som da letra, como é o caso de: F (Efe); J (jota); H (Agá); L (Ele); M (Eme); N (Ene); R (Erre); S (Esse) - nas outras consoantes, é menos marcada a diferença entre o som e a letra a ser escrita.

e letras que representam sons não marcados. A refacção (ABAURRE et al, 1997) que vemos no dado mostra bem a diferença em curso e uma certa preferência pelo não marcado, talvez porque sussurre.

5.3 GF

Figura 2. Dados de escrita do sujeito GF: árvore

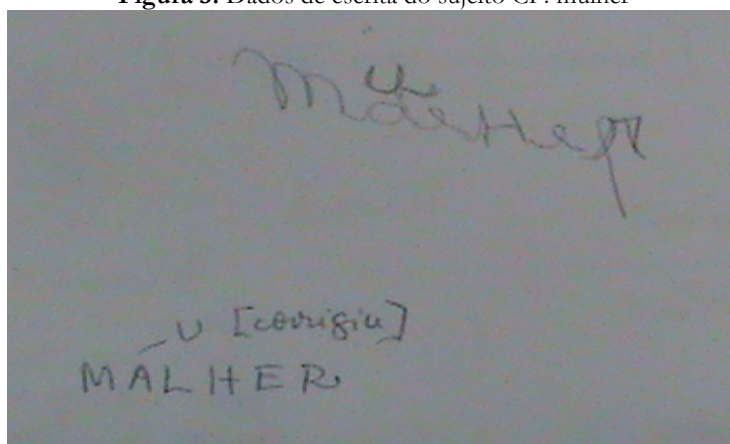


Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – BDN – CNPq: 312522/2013.

Na afasia, o como se fala também interfere no como se escreve, tal como ocorre na infância (*praca* para *placa*). GF, como tantos brasileiros, diz *arvre*. Na releitura, lê pausadamente e explicita na reescrita cada uma das três sílabas. É interessante notar que ele escreve a sílaba CV na forma de uma sílaba complexa CCV, porque passa pela fala, e na leitura mais pausada, retoma uma fala mais próxima da escrita.

5.4 CF

Figura 3. Dados de escrita do sujeito CF: mulher



Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – BDN – CNPq: 312522/2013-4.

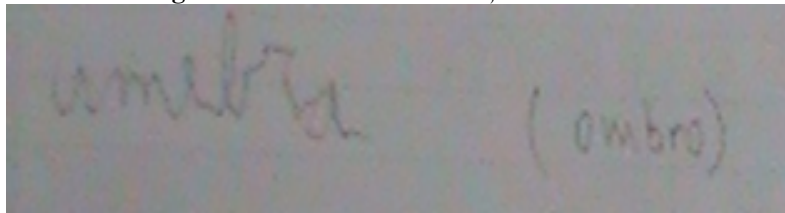
CF escreveu *malber* por *mulher*, mas depois se corrigiu. O que é um dado-achado para o estudo da escrita na afasia é a desintegração e a fragilidade do que pode ser associado na escrita e na leitura do dado por parte de CF. Na releitura, ela inseriu o sinal de til na palavra mãe que se pode ler no dado, além

de corrigir o *A* pelo *U*, lendo *mulber*. Essa dupla leitura (mãe/mulher) é facilitada, nos termos de Freud (1891), pelo sentido (o conceito de mãe biológica com que opera pressupõe ser mulher). Esse deslize de sentido também pode ter outra motivação: o *L* grafado como um *E* na palavra mãe pode também ter sido lido/escrito como um *L*, parte do dígrafo *LH*. Tal hesitação mostra um sistema não estabilizado e cujas associações podem evocar mais de uma leitura. Afásico e criança podem escrever e ler assim.

5. 5 PP

Como crianças, o afásico PP representa a coda da sílaba VC de *ombro* como *umebra* em que não hesita sobre a posição da primeira vogal, mas o que a acompanha, recorrendo ao que *lhe* é mais estável, a representação CV, em que insere uma vogal ao lado da consoante.

Figura 4. Dados de escrita do sujeito PP: ombro



Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – BDN – CNPq: 312522/2013-4.

6 O que CCA e CCazinho têm em comum?

Como vimos, ambos são fruto da mesma concepção de linguagem, sujeito e cérebro, histórica e incompleta, seja para enfrentar a afasia que modifica a relação do sujeito com a linguagem, o outro e o mundo, seja para entrar no campo simbólico que a escrita representa: processo de ler e escrever.

Concebemos a escrita como espaço de reflexão, de relações intercognitivas que se estabelecem, de atividade social significativa, como define Faraco (2012), para lidar com a falta de experiência substancial com a escrita antes da escola. Pensamos a escrita na relação entre “Escrita e poder”, como formula Gnerre (1985), lugar de acesso a informações, escritas em norma padrão, que facilitam ou impedem o sujeito de produzir e compreender um conjunto de enunciados. Consideramos a Escrita alfabética que se desdobra em relações regulares, mas leva em conta também a memória etimológica (FARACO, 2012), o trânsito entre línguas, por exemplo, que aciona certas formas gráficas por sua origem e não pela relação entre unidades gráficas e sonoras.

Para Cagliari (2012), escrever palavras é uma atividade interessante, porque a criança vai percebendo que o sistema alfabético de escrita parte da representação de sons para compor palavras, sendo mais fácil ler do que escrever, já que, na leitura, a forma gráfica está dada. Para escrever, ela tem que buscar as letras que representam os sons, além de lidar com o nome da letra, que, muitas vezes, entra na palavra escrita e atrapalha sua forma gráfica.

Afásicos relembram esse percurso e voltam a hesitar diante de certas representações fonográficas.

7 Conclusão

Em nossa abordagem, os dados mostram processos de descoberta e conhecimento das dificuldades que o sujeito apresenta (para ele e seu interlocutor), bem como processos alternativos de significação que acontecem no discurso. Vimos que o trabalho com a linguagem nas afasias e na infância se faz mediante as várias práticas discursivas em que o sujeito se engaja, ou pode se engajar, as tendências que a língua pode manifestar quando o sujeito trabalha com os processos patológicos e/ou com processos que aparentemente fogem à regra, no caso das hipóteses de escrita que a criança e o afásico formulam. Isso mostra a ação criadora de Franchi (1977) ou a ação da força vital de Canguillem (1995) que renovam a vida e criam novas formas de relação entre organismo/sujeito e meio/cultura, manifestando-se mesmo em condições extremas (nas afasias graves, nas demências e em casos de síndromes genéticas, entre outras patologias) que *põem em suspenso* a relação do sujeito com a linguagem (o outro, o mundo...), mas que pode vir a acontecer novamente em ambientes discursivos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. In: HERNANDORENA, C. L. M. **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001.
- _____.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e olhares. In: **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, n. 2, p. 171-191, 2008.
- _____.; FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997-2002.
- ALKMIM, T. M. **Língua portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.
- ANTONIO, G. D. R. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2011.
- BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BORDIN, S. M. S. **Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2010.
- _____.; COUDRY, M. I. H. Excluir para depois incluir. In: BARROS, R. C. B.; MASINI, L. (Org.). **Sociedade e medicalização**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 129-146.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989-2003.

_____. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Conteúdo e didática da alfabetização. São Paulo: UNIVESP, 2012. p.71-83.

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

COUDRY, M. I. H. Cômico e drama nas afasias. In: BRUNELLI, A. F.; MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, M. C. **Língua, texto, sujeito e (inter)discurso** - Homenagem a Sirio Possenti. São Carlos: João & Pedro Editores, 2013. p. 63-83.

_____. **Diário de Narciso: Discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos**. 1986. 205 f. Tese (Doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. 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, 1996. p. 179-194.

_____. O que é preciso saber/fazer para enfrentar a patologização?. In: **62º Seminário do grupo de estudos linguísticos do estado de São Paulo**, 2014, Campinas. Atas do 62º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: **7º encontro nacional sobre aquisição da linguagem**, 2006, Porto Alegre. Anais do 7º Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: CDROM, 1994.

_____.; BORDIN, S. S. Afasia e Infância: registro do (in)esquecível. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, n. 1, p.135-154, 2012.

_____.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2003.

_____.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. In: ALBANO, E.; ALKMIN, T.; _____.; POSSENTI, S. (Org.). **Saudades da língua: a Linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Almanaque**, v. 5. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

FREIRE, F. M. P. **Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo no discurso do afásico**. 1999. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____; KOBAYASHI, A.; GARCIA, B. L. ; COUDRY, M. I. H. Entre lápis e teclas: selecionando e combinando letras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, p. 45-65, 2013.

FREUD, S. **Pour concevoir les aphasies**. Une étude critique. Traduction de Fernand Cambon. Paris: EPEL, 1891-2010.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON, R. **Langage enfantin et aphasie**. Paris: Flammarion, 1941-1980.

LURIA, A. R. **Neuropsychological Studies in Aphasia**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1977.

MOUTINHO, I. **À procura de um diagnóstico: uma análise Neurolinguística**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

MULLER, L. M. M. **Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados de Dislexia**. 2013. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, K. C. B. **Crianças da década 2000: dificuldades ou novas necessidades no processo de aquisição da leitura e da escrita?** Projeto IC/PIBIC, 2014.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1916-1969.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926-2004.

*Recebido em janeiro de 2019.
Aprovado em janeiro de 2019.
Publicado em março de 2019.*

SOBRE AS AUTORAS

Maria Irma Hadler Coudry é doutora (1986) em Linguística 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 titular (2012) e professora Livre-Docente (2002) do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, introduzindo a Neurolinguística como domínio de estudo no Brasil em 1981. Atua na linha de pesquisa que relaciona linguagem, cérebro e mente voltada para o estudo da afasia, sob uma visão discursiva. É corresponsável pelo Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989. É responsável pelo Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho), criado em 2004. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em

Neurolinguística (GPEN/CNPq/UESB) e é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2724-1608>

E-mail: coudry@iel.unicamp.br

Sonia Sellin Bordin é doutora (2010) em Linguística pela UNICAMP, com o estudo de crianças e jovens com dificuldades em fala, leitura e escrita. Professora colaboradora junto ao Departamento de Linguística (Neurolinguística Discursiva) no Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP. Atua na fonoaudiologia clínica e escolar e tem experiência na avaliação e no acompanhamento de crianças com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista e na área de leitura e escrita (Dislexia, TDHA, Distúrbio de Aprendizagem).

E-mail: soniasellin@uol.com.br