



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

**CINTHIA SAYURI MISAKA**

**EFEITOS DO “APRENDER JAPONÊS” NO PERCURSO  
LONGITUDINAL DE UM JOVEM AFÁSICO.**

**CAMPINAS,  
2017**

**CINTHIA SAYURI MISAKA**

**EFEITOS DO “APRENDER JAPONÊS” NO PERCURSO  
LONGITUDINAL DE UM JOVEM AFÁSICO**

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

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry  
Co-Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Maria Pereira Freire**

**Este exemplar corresponde à versão  
final da Dissertação defendida pela  
aluna Cinthia Sayuri Misaka e orientada  
pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.**

**CAMPINAS,  
2017**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CNPq, 159140/2015-3

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6673-3897>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

M68e Misaka, Cinthia Sayuri, 1984-  
Efeitos do "aprender japonês" no percurso longitudinal de um jovem afásico / Cinthia Sayuri Misaka. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Maria Irma Hadler Coudry.  
Coorientador: Fernanda Maria Pereira Freire.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Afasia. 2. Afásicos - Brasil. 3. Neurolinguística discursiva. 4. Língua japonesa - Estudo e ensino - Falantes de português. I. Coudry, Maria Irma Hadler, 1949-. II. Freire, Fernanda Maria Pereira, 1961-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The effects of "learning Japanese" on a longitudinal follow-up of an aphasic youth

**Palavras-chave em inglês:**

Aphasia

Aphasic persons - Brazil

Discursive neurolinguistics

Japanese language - Study and teaching - Portuguese speakers

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Mestra em Linguística

**Banca examinadora:**

Maria Irma Hadler Coudry [Orientador]

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Sonia Maria Sellin Bordin

**Data de defesa:** 13-02-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística



**BANCA EXAMINADORA:**

**Maria Irma Hadler Coudry**

**Sonia Maria Sellin Bordin**

**Rosana do Carmo Novaes Pinto**

**IEL/UNICAMP  
2017**

**Ata da defesa, com as respectivas assinaturas dos membros da banca, encontra-se no SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica.**

*Ao Claudio, por todo o companheirismo e apoio incondicional.  
E à pequena Sofia, por proporcionar tamanha  
felicidade em nossas vidas.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é a realização de um sonho que começou quando tive a oportunidade de conhecer duas pessoas que muito me motivaram a prosseguir com este projeto e sem as quais não seria possível a sua realização. A minha eterna gratidão à minha orientadora, Profa. Maza, pela sua compreensão e ensinamentos que carregarei por toda minha vida, e à minha co-orientadora Profa. Fernanda, pelo seu entusiasmo e conselhos que muito me ajudaram a realizar este trabalho.

Ao longo do meu mestrado, tive o prazer de conhecer pessoas que muito contribuíram para esta dissertação e deixo aqui minha gratidão:

Às profas. Terezinha Maher e Raquel Salek Fiad, pela dedicação no Exame de Qualificação, que me permitiu reflexões importantes para o término da pesquisa.

Às profas. Rosana do Carmo Novaes Pinto e Sonia Maria Sellin Bordin, pelas reflexões e comentários sugeridos que muito me auxiliaram a finalizar esta dissertação.

Aos participantes do CCA, pelos momentos de descontração e grandes ensinamentos.

Ao colega Danilo, pelas conversas e risadas nas sextas-feiras e por estar sempre disposto a me ajudar.

Ao GF, participante desta pesquisa, por ter aceito o desafio de aprender japonês, no qual sempre demonstrou muita dedicação e bom humor.

Agradeço de coração aos meus pais Eiko Humeno Misaka e Ikiyoshi Misaka, que sempre colocaram os estudos dos filhos como uma prioridade em suas vidas, e que muito me ensinaram sobre os valores da vida e do trabalho. E ao meu irmão Marcelo, por ter sido o meu mentor nos estudos desde criança e um exemplo de pessoa a ser seguido.

Ao meu esposo Claudio, para quem não há palavras suficientes para descrever todo o apoio e compreensão que sempre teve. Deixo aqui o meu carinho e gratidão. À pequena Sofia, pelos sorrisos matinais, pela felicidade de ser mãe e por simplesmente existir em nossas vidas.

Aos meus amigos, com os quais pude compartilhar esta jornada:

À Denise, pela sua amizade e carinho, e pelos desenhos das letras japonesas que utilizei nesta pesquisa. À Maria Lucia, por me receber tantas vezes em sua casa em Campinas e por todo o carinho. Ao Diogo, pelas conversas e risadas de muitos

anos. À Patrícia, minha irmã de coração, por sempre me apoiar e acreditar em mim. À Helena, Madalena, Sara e Christian, pela amizade.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro para esta pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação busca analisar o percurso de um jovem afásico brasileiro, denominado GF, aprendendo a língua japonesa. O acompanhamento longitudinal se deu em sessões individuais no Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP) e toma como base os princípios teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), proposta por Coudry (1986/1988).

Na perspectiva teórica da ND, o sujeito afásico perde a familiaridade com a língua e com o seu uso (COUDRY, 2010). No entanto, na relação com seu interlocutor, acontecem outras possibilidades de dizer que se apresentam como processos alternativos (COUDRY, 1986/1988), tais como a fala que lhe resta, os gestos, a escrita, os desenhos ou a mímica. Esses processos revelam a atuação da neuroplasticidade cerebral (LURIA, 1977) na reconstrução linguístico-cognitiva, isto é, áreas adjacentes às lesionadas podem assumir parte do papel atribuído a elas, o que só ocorre em ambiente discursivo.

Desta forma, foi realizada a experiência de aprender japonês como uma prática de linguagem que poderia ter um efeito na reconstrução de língua materna (L1) de GF. Para tanto, foram desenvolvidas atividades de japonês pela pesquisadora e adaptadas às necessidades do sujeito, considerando seu quadro afásico.

Como resultado, foi observado que o contato com uma língua bastante diferente da sua língua materna fez com que GF utilizasse um raciocínio intelectual também diferente, potencializando um vai e vem entre os dois hemisférios cerebrais, focalizando tanto aspectos verbais (hemisfério esquerdo) quanto aspectos espaciais ou visuais (hemisférios direito e esquerdo) das duas línguas que se inter-relacionam. Tal experiência resultou em um trabalho linguístico-cognitivo produtivo, a partir do qual GF produziu sentidos verbais e não verbais, reconheceu as suas dificuldades, dando-nos pistas sobre os processos em curso. Isso nos permitiu intervir, compreender suas dificuldades e encorajá-lo a enfrentar novos aprendizados.

## ABSTRACT

This work aims at analyzing the process of a young Brazilian aphasic, referred to as GF, learning the Japanese language. This longitudinal follow-up was conducted in individual sessions at *Centro de Convivência de Afásicos* (CCA/UNICAMP) and it is based on the theoretical and methodological principles of Discursive Neurolinguistics (DN), proposed by Coudry (1986/1988).

In the theoretical perspective of DN, the aphasic subject loses its familiarity with the language and its use (COUDRY, 2010). However, in the interaction with an interlocutor, other possibilities for communication arise as alternative processes (COUDRY, 1986/1988) such as the remaining speech, gestures, writing, drawings or mimics. These processes reveal the role of the neuroplasticity (LURIA, 1977) in the linguistic-cognitive reconstruction, which means that areas adjacent to the brain's lesions can play a part in the functions that were assigned to the lesion's area, however it can occur only in a discursive context.

Thus, it has been conducted an experiment of learning Japanese as a language practice, which could have some effect on the reconstruction of the mother tongue (L1) of GF. In order to that, Japanese activities that were developed by the researcher have been employed and adapted according to the subject's needs, taking into consideration his aphasic condition.

As a result, it was observed that the contact with a language quite different from his mother tongue has caused GF to use a different intellectual reasoning, which involves a back and forth movement between the two cerebral hemispheres, focusing on both verbal aspects (left hemisphere) and spatial or visual aspects (right and left hemispheres) of the two languages that are interrelated. This experience has resulted in a positive linguistic-cognitive work, from which GF has produced verbal and non-verbal meaning, moreover he has recognized his own difficulties which has given us clues about the ongoing processes. It has allowed us to intervene as well as understand his difficulties in order to encourage him to face a new learning.

## ÍNDICE DE DADOS

<b>Dado 1:</b> Conversa sobre a vestimenta japonesa quimono (19/06/2015) .....	31
<b>Dado 2:</b> Leitura sobre a vestimenta japonesa quimono (19/06/2015) .....	33
<b>Dado 3:</b> Leitura do mangá japonês Naruto ( 06/11/2015) .....	34
<b>Dado 4:</b> Cartão postal que GF escreveu em português (29/05/2015) .....	36
<b>Dado 5:</b> Processo de GF para escrever a palavra japonês 29/05/2015.....	37
<b>Dado 6:</b> Sessão sobre expressões do dia a dia. 15/05/2015.....	40
<b>Dado 7:</b> Sessão sobre expressões do dia a dia. 15/05/2015 .....	42
<b>Dado 8:</b> Leitura da palavra いけ [ike]. 29/05/2015 .....	46
<b>Dado 9:</b> leitura da palavra こい [koi]. 16/10/2015 .....	48
<b>Dado 10:</b> Leitura da palavra あそこ [asoko]. 16/10/2015 .....	49
<b>Dado 11:</b> Atividade de escrita japonesa. 23/10/2015 .....	51
<b>Dado 12:</b> Escrita japonesa à mão. 16/10/2015 .....	52
<b>Dado 13:</b> Escrita da palavra sushi. 23/10/2015 .....	52
<b>Dado 14:</b> Escrita à mão da palavra sushi. 23/10/2015 .....	54
<b>Dado 15:</b> Escrita da palavra suqui. 23/10/2015 .....	54
<b>Dado 16:</b> Escrita à mão da palavra suqui. 23/10/2015 .....	55
<b>Dado 17:</b> Conversa sobre o EJA. 13/11/2015 .....	57
<b>Dado 18:</b> Conversa sobre “Nucleus”. 19/06/2015 .....	58
<b>Dado 19:</b> Conversa sobre “passar de ano”. 23/10/2015 .....	60
<b>Dado 20:</b> Conversa sobre professor de matemática .....	61
<b>Dado 21:</b> Escrita sobre a semana de GF. 23/10/2015 .....	62
<b>Dado 22:</b> Trecho de escrita sobre a semana. 23/10/2015 .....	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: Fundamentação Teórica .....</b>	<b>16</b>
1.1: A Afasia e a Neurolinguística Discursiva .....	16
1.2: O Sistema Funcional Complexo, de Luria (1973/1981) .....	20
1.3: O Aparelho de Linguagem, de Freud (1891/2014) .....	23
<b>CAPÍTULO 2: Apresentação do estudo de caso de GF .....</b>	<b>26</b>
2.1: Pressupostos metodológicos da Neurolinguística Discursiva .....	26
2.2: Aprendendo japonês: um estudo de caso .....	27
2.3: Sujeito GF .....	29
<b>CAPÍTULO 3: Discussão das análises dos dados .....</b>	<b>39</b>
3.1: A fala de GF em japonês .....	39
3.2: A leitura de GF em japonês .....	44
3.3: A escrita de GF em japonês .....	51
3.4: A reorganização da linguagem de GF .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um acompanhamento longitudinal de um jovem afásico brasileiro aprendendo a língua japonesa. E toma como base os princípios teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), proposta por Coudry (1986/1988).

Para a ND, a alteração de linguagem conhecida como afasia é caracterizada por mudanças nos processos linguísticos de significação, tanto de origem articulatória quanto discursiva, incluindo aspectos gramaticais. Tais alterações são produzidas por “lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos” (COUDRY, 1986/1988:5). Do ponto de vista linguístico, um sujeito é afásico quando o “funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção e interpretação” (Op. cit p.5).

As práticas com a linguagem, desenvolvidas pela ND (COUDRY, 1986/1988) e que ocorrem no Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP<sup>1</sup>), tem como base a linguagem exercida discursivamente, em um contexto, no qual pessoas afásicas e não afásicas interagem, construindo sentidos. E nessa relação com o outro, o sujeito afásico encontra caminhos alternativos para lidar com as suas dificuldades.

Além das concepções de linguagem e de sujeito de caráter sócio-histórico assumidas pela ND, esta área compreende o funcionamento do cérebro com base nas noções de “Sistema Funcional Complexo” de Luria (1973/1981) e de “Aparelho de Linguagem” de Freud (1891/2014), os quais partilham de uma concepção dinâmica de cérebro que se reorganiza, sob certas condições, o que lhe confere um caráter plástico.

Assim sendo, com base nos estudos da ND, a motivação desta pesquisa surgiu com a junção da minha experiência com ensino de língua japonesa e o interesse do participante desta pesquisa, denominado GF, em aprender o japonês, por gostar de assistir os conhecidos desenhos japoneses (*anime*). Desta forma, lhe sugeri a proposta de vivenciar o aprendizado da escrita japonesa, de palavras e de expressões em

---

<sup>1</sup> O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) funciona no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) e é um espaço que proporciona a interação entre sujeitos cérebro-lesados em acompanhamento e pesquisadores, com o objetivo de vivenciarem situações de uso da linguagem em diferentes contextos enunciativos.

japonês como uma prática de linguagem, que supostamente poderia ter um efeito na reconstrução de sua língua materna (L1). Tal proposta foi prontamente aceita por ele.

O sujeito deste estudo de caso, GF, é brasileiro e tem 23 anos de idade. Apresenta uma afasia verbal (FREUD, 1891/2014) acompanhada de uma hemiplegia à direita, decorrente de um traumatismo cranioencefálico, resultando em uma lesão nos lobos frontal, temporal e parietal do hemisfério esquerdo. Lesões nessas regiões podem comprometer sistemas fundamentais que sustentam a fala, a leitura e a escrita. No caso de GF, a sua escrita apresenta diferentes tipos de imprecisão, que passam por sua fala afásica, e que na maior parte das vezes não comprometem o sentido.

Na época do acidente, ele frequentava o terceiro ano do Ensino Médio no período noturno e durante o dia trabalhava em uma empresa. Nos últimos três anos, tem frequentado o EJA (Escola de Jovens e Adultos). Apesar das dificuldades de leitura e escrita, como todo jovem, é usuário assíduo de redes sociais como o *Facebook* e utiliza o aplicativo *Whatsapp* para enviar mensagens de celular.

GF é um jovem religioso. Toda semana vai à igreja, é apaixonado por futebol; seu time é o Corinthians. Acompanha todos os jogos do seu time e às sextas-feiras, durante os encontros coletivos no CCA/Unicamp, costuma comentar sobre os resultados dos jogos com outros participantes. Gosta de assistir *anime*, seu favorito é o *Naruto*, e sempre mostrou-se bastante interessado e curioso sobre o Japão e sua cultura durante o acompanhamento realizado.

Para o acompanhamento longitudinal de GF, que se iniciou em maio de 2015 até novembro de 2015, desenvolvi atividades de japonês que levavam em consideração o seu quadro afásico. Para a entrada de GF no sistema de escrita japonesa, foram utilizadas atividades retiradas de um material de alfabetização para aprendizes brasileiros produzido por mim. Este material utiliza imagens das letras do japonês desenhadas sobre objetos cujas primeiras sílabas, pronunciadas em português, correspondem aos sons das letras quando ditas em japonês. A ideia é que o aprendiz, associando o nome do objeto ao desenho da letra, lembre-se do som a que ela corresponde, o que funciona como um recurso mnemônico. Exemplo:



**Figura 1:** A imagem do desenho é de uma “orelha” e a letra escrita em japonês corresponde à sílaba /o/.

Este material revelou-se muito interessante no caso da afasia, pois ele requer processos que, para muitos afásicos, podem ser mais vagarosos e difíceis, como por exemplo, o reconhecimento e nomeação de um objeto. Segundo Luria (1991), as atividades que exercitam as funções cognitivas dos indivíduos, como é o caso de aprender uma língua estrangeira, devem convocar diversas funções do cérebro do aprendiz, a partir do que novos arranjos e conexões são feitos, devido à plasticidade cerebral. No caso desse novo aprendizado, o japonês como L2, é preciso considerar a grande diferença entre L1 e L2.

Em meio a práticas de linguagem que envolvem o português e o japonês, e que põem em relação a fala, a leitura e a escrita com a imagem visual, o intuito é provocar um vai e vem entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, pois GF está a todo momento transitando entre duas línguas.

As atividades metalinguísticas referem-se à capacidade de o sujeito de falar ou escrever sobre a linguagem, descrevendo-a e analisando-a com base em uma gramática convencional. Com relação às atividades epilinguísticas, estas operam sobre a reconstrução da linguagem, como por exemplo, construir frases a partir de palavras que lhe foram dadas, reordenar, inserir ou transformar frases ou textos escritos, de modo que o sujeito reflita sobre sua produção e sobre a linguagem. Como consequência, o sujeito explora recursos da linguagem em busca de alternativas para resolver as suas dificuldades (COUDRY, 1986/1988). No caso de GF, ele está operando com atividades de linguagem de caráter epilinguístico e metalinguístico, pois à partir de uma atividade de metalinguagem, como ler ou escrever as letras em japonês, realizando um trabalho de associação entre som e letra, ele percorre um caminho que lhe é peculiar, utilizando recursos visuais ou cinestésicos, por exemplo, que estão presentes na sua linguagem.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é, por meio do aprendizado de alguns aspectos de uma nova língua (fala e escrita), observar e analisar os processos

linguísticos e cognitivos de GF, investigando sua afasia em relação aos sistemas e sub-sistemas da língua que deixaram de ser automáticos.

Os dados de linguagem desta pesquisa foram produzidos no acompanhamento longitudinal de GF, em que foram desenvolvidas as atividades e o referido material de japonês, considerando o quadro afásico de GF. Devido ao interesse de GF pela cultura do Japão, em algumas sessões, foram utilizados materiais em português que falavam sobre a cultura japonesa. Foram selecionados dados de linguagem relacionados ao japonês e à língua portuguesa. Esta última contribuiu para caracterizar a afasia de GF, de modo a melhor compreender as suas dificuldades e os caminhos percorridos por ele para contorná-las.

Deste modo, esta dissertação está organizada em três capítulos:

No capítulo um, são abordados os pressupostos teóricos da ND relevantes para este projeto, tais como a noção de linguagem e de sujeito permeados pelo aporte sócio-histórico (COUDRY, 1986/1988), e a concepção de cérebro/mente apresentada por Luria (1973/1981) e Freud (1891/2014).

No capítulo dois, é descrita a metodologia de pesquisa, com foco na perspectiva heurística adotada pela ND (1986/1988). E é apresentado o estudo do caso de GF, enfatizando-se o material e atividades de língua japonesa e a sua importância no percurso linguístico de GF. Além disso, neste capítulo, são discutidas as características da linguagem de GF, por meio de dados da língua portuguesa produzidos ao longo do acompanhamento individual e nas sessões coletivas do CCA/UNICAMP.

No capítulo três, são apresentados os dados de fala, leitura e escrita em japonês de GF, que são analisados e discutidos à luz da ND. Além disso, são discutidos alguns dados da língua materna de GF, a fim de observar como o sujeito foi reorganizando a linguagem no acompanhamento longitudinal.

E, por fim, nas considerações finais, são retomadas as questões iniciais que motivaram esta pesquisa, e analisados alguns aspectos da linguagem de GF, tanto em português quanto em japonês.

## CAPÍTULO 01: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. A Afasia e a Neurolinguística Discursiva (ND)

A afasia é uma alteração no funcionamento da linguagem que pode afetar a produção e/ou a compreensão da fala, da leitura e da escrita. Decorre de uma lesão cerebral, que pode ser ocasionada por acidente vascular cerebral, ou por traumatismo craniano ou, ainda, por processos expansivos associados a tumores cerebrais que atingem áreas concernidas na produção e interpretação da linguagem.

A partir da segunda metade do século XIX, vários estudos sobre a afasia foram abordados sob a perspectiva médica e, desde então, estudiosos de diversas áreas têm se empenhado a investigar seus sintomas. Esses estudos baseiam-se na comparação de achados anatômicos correlacionando-os com sintomas clínicos: linguísticos, perceptivos, motores, entre outros (COUDRY, 1986/1988). Assim, essas correlações entre os achados anatômicos e os sintomas clínicos geravam diferentes nomenclaturas, conforme o ponto de vista do pesquisador ou da área na qual o estudo se realizava, categorizando os diferentes tipos de afasia. E esse modo de produzir conhecimento gerou uma compreensão inicial sobre a afasia com base na relação cérebro-linguagem (NOVAES-PINTO, 2009).

Entretanto, Coudry (1986/1988) aponta que esse método de investigação da afasia resulta em um discurso organicista, que se limita a estabelecer a relação entre os sintomas observados e a localização da lesão, estabelecendo um raciocínio de causa e efeito, deixando de lado a modificação funcional (FREUD, 1891/2014) que a afasia acarreta em um sujeito particular. Assim:

“(...) o interesse em estudar e desvendar a relação cérebro-linguagem vincula-se ao estabelecimento da localização cortical da linguagem e ao enfrentamento da questão de que partes do córtex cerebral correspondem a diversas partes da linguagem, tanto para afirmar a posição localizacionista como para negá-la” (COUDRY, 1986/1988:36).

A autora ainda aponta que em tais estudos de natureza médica, a Linguística, quando exerce algum papel, é tomada de forma periférica, representada por conceitos e categorias da Gramática Normativa, que eram utilizados como instrumento de

diagnóstico das lesões e das dificuldades enfrentadas pelos pacientes. Relacionando, desta forma, as dificuldades de linguagem apresentadas pelos pacientes com as áreas lesionadas do cérebro. Isso resultou no desenvolvimento de procedimentos avaliativos, como as baterias de teste-padrão, com o intuito de descrever e classificar as afasias e seus distúrbios correlatos.

Em contraposição a esses procedimentos avaliativos, Coudry (1986/1988) desenvolve práticas com a linguagem para avaliar e seguir longitudinalmente sujeitos afásicos, a partir de uma perspectiva discursiva de funcionamento da linguagem. O Centro de Convivência de Afásicos (CCA - UNICAMP) assume essa abordagem, em que pessoas afásicas e não afásicas se envolvem em diferentes atividades linguageiras, possibilitando aos afásicos continuarem a exercer seu papel de falante e reconstruir suas dificuldades linguístico-cognitivas. Esse posicionamento teórico-metodológico caracteriza a Neurolinguística Discursiva (ND), iniciada por Coudry (1986/1988) e desenvolvida ao longo dos anos por um conjunto de pesquisadores que estudam a relação entre sujeito, cérebro e linguagem em diversos quadros clínicos.

O conceito de afasia elaborado pela ND, influenciado pelos estudos enunciativos de Benveniste (1966) e pela natureza bipolar da linguagem proposta por Jakobson (1956/2003), mostra que a afasia afeta a linguagem em um dos seus níveis linguísticos: fonético-fonológico, sintático, semântico e pragmático, com repercussão de um nível sobre o outro no “funcionamento discursivo da linguagem” (COUDRY, 2002:110). Assim é que a afasia se constitui “de alterações em processos de significação relacionados aos níveis linguísticos e às suas relações e interfaces” (Op. cit. p. 111).

Na perspectiva teórica da ND, o sujeito afásico perde a familiaridade com a língua e com o seu uso (COUDRY, 2010). Contudo, na relação com seu interlocutor, acontecem outras possibilidades de dizer que se apresentam como processos alternativos (COUDRY, 1986/1988) e que mostram outros caminhos que o sujeito toma para fazer sentido, valendo-se da fala que lhe resta, de gestos, da escrita, de desenhos, da mímica e etc. Tais caminhos revelam a atuação da neuroplasticidade na reconstrução linguístico-cognitiva; isto é, áreas adjacentes às lesionadas podem assumir parte do papel atribuído a elas, o que só ocorre em ambiente discursivo.

A afasia atua como uma forma de *tradução* (COUDRY, 2008), ou seja, o sujeito encontra outros modos de dizer para lidar com as dificuldades que lhe foram

impostas. Tais *processos alternativos* podem se servir do sistema da língua e de outros sistemas semióticos (JAKOBSON, 1956/2003), como vimos acima.

Os pressupostos teóricos da ND foram inspirados em um conjunto de autores que assumem uma visão histórico-cultural de sujeito, de linguagem e de cérebro. Dentre os aspectos discutidos pela ND, nesta pesquisa, ressalta-se a relação não-linear entre sujeito e linguagem, esta última apresentando-se de modo indeterminado (FRANCHI, 1977/1992) que requer outros elementos externos ao sistema linguístico, como as condições de produção do discurso, para obter o seu significado (FREIRE, 2005). A relação desse sujeito com a linguagem na afasia encontra-se, muitas vezes, fragmentada. Entretanto, Coudry (1986/1988) utiliza os conceitos de *trabalho e força criadora da linguagem* (FRANCHI 1977/1992), os quais permitem que o afásico opere linguisticamente para produzir sentido, visando compreender suas dificuldades, bem como os caminhos alternativos que percorre.

Segundo Coudry (2008), tais processos alternativos tornam-se possíveis na interlocução entre sujeitos afásicos e não afásicos, em um contexto no qual o sentido não está pré-estabelecido. Ao contrário, é passível de mudanças ao longo da interação entre eles. Nessa abordagem, os fenômenos patológicos de linguagem recebem uma nova leitura, diferente daquela que se prende a “erros” e “faltas” cometidos pelo sujeito afásico. A ND assenta-se em uma visão de linguagem que incorpora as pessoas (e suas histórias) que participam de uma determinada interação, o contexto no qual ela ocorre e a historicidade das condições de produção e da própria língua em uso. Assim sendo, na ND, a visão normativa de linguagem focada em atividades metalinguísticas descontextualizadas é desconsiderada, em nome de uma visão de linguagem cujo foco é a interação entre os sujeitos, mediada por práticas discursivas com a linguagem e com outros sistemas simbólicos.

Para dar conta da complexidade da linguagem, a ND se serve do conceito de “cérebro” desenvolvido por Luria (1973/1981) definido como um sistema com alta plasticidade e de funcionamento integrado. Em outras palavras, o cérebro está equipado para promover mudanças tanto em situações normais, como a busca de novas soluções para os problemas, como em processos patológicos, nos quais ocorrem modificações funcionais (FREUD, 1891/2014), como no caso da afasia. E ainda, com base em Freud (1891/2014), interessa-nos o conceito de *aparelho de linguagem* equipado para realizar associações, e que, neurologicamente, não se constituem por

*centros* distintos e separados entre si por áreas sem função. Ao contrário, está representado em uma grande região contínua do cérebro.

Com base nas concepções de cérebro, de linguagem e de sujeito como objetos sócio e historicamente constituídos (COUDRY, 1986/1988), que constituem os princípios teóricos da ND, propus o experimento de aprendizado da língua japonesa por um sujeito brasileiro com afasia, denominado GF, como uma prática com a linguagem, considerando sua força criadora de linguagem e a neuroplasticidade de um cérebro jovem.

O aprendizado de uma segunda língua, que apresenta estruturas gramaticais diferentes do português, bem como um sistema de escrita também diferente, nos trouxe reflexões pertinentes sobre as dificuldades que o sujeito afásico manifesta no trabalho com a língua materna e da segunda língua (L2), e ainda, quais as soluções encontradas por ele para contorná-las, visando reconstruir a L1 .

Considerando a metáfora de *gato*<sup>2</sup> formulada por Coudry (2008), como a possibilidade de outros dizeres (ou modos de dizer) no lugar da impossibilidade de dizer, observamos que GF, ao longo do aprendizado do japonês, realizou um constante trânsito entre os diferentes elementos acústico, visual e motor que compõem o complexo de palavra (FREUD, 1891/2014) e os dois diferentes sistemas de língua (o português e o japonês)<sup>3</sup>. Esse fenômeno que observamos na afasia de GF também é discutido nos estudos de bilinguismo (GROSJEAN, 1982).

Embora nosso estudo seja de natureza neurolinguística, é importante observar como outras teorias tratam das relações entre sistemas e processos. Grosjean (1989) propõe uma abordagem sobre o bilinguismo no qual o falante bilíngue é um todo que não pode ser decomposto em partes separadas, isto é, o bilíngue não é a soma de dois

---

<sup>2</sup> A autora toma emprestado o termo “gato” conhecido entre os brasileiros como uma ligação ou conexão não oficial, como no desvio ou prolongamento não autorizado de um ponto de fornecimento de energia elétrica.

<sup>3</sup> Nas sessões iniciais de orientação desta Dissertação, quando definíamos o projeto de acompanhamento para GF, Coudry relatou um momento importante do acompanhamento de P (afásico, com agramatismo, descrito no *Diário de Narciso*, sua tese de doutorado), quando lhe deu aulas de francês (tendo ele se interessado) para observar efeitos desse novo aprendizado nas questões morfossintáticas que caracterizam essa afasia. Durante o aprendizado dos nomes de família, em francês, P disse: *fiils* para filho e *fisa* (no lugar de *fille*) para filha. Ele aplicou a marca do feminino em português (o que não era claro que ele podia expressá-lo) para o masculino em francês, mostrando que estava lidando com essa categoria. Depois disse *marida* para o feminino de *marido*, ou seja, voltou a marcar o gênero, dando mostras da reconstrução de certos aspectos linguísticos, assegurando que o objetivo do trabalho poderia ser alcançado.

monolíngues. Mais do que isso, o falante bilíngue apresenta uma configuração linguística única e específica, que é resultado da constante interação entre as duas línguas faladas pela pessoa. Assim, o bilíngue usa as duas línguas, separadamente ou juntas, com propósitos diferentes, em diferentes domínios da vida e com diferentes pessoas.

Nem sempre o falante bilíngue possui a mesma fluência nas duas línguas faladas, pois isso dependerá das situações nas quais ele as utiliza. Por exemplo, uma criança, filha de brasileiros, que mora em outro país, provavelmente, em casa, utilizará o português e, fora de casa (na escola, com os amigos, nas lojas e etc), usará a língua local para se expressar. O seu conhecimento linguístico será moldado conforme o ambiente e a necessidade das interações, o que poderá fazer com que, por exemplo, ela saiba dizer certas palavras na língua local e não em português, e vice-versa. E diante de uma situação de interlocução, essa criança poderá recorrer a uma língua ou outra para se fazer entender, muitas vezes, misturando as duas línguas.

No caso de GF, ele não se tornou um falante em língua japonesa, mas podemos observar que ele constrói um universo discursivo semelhante ao que ocorre com os falantes bilíngues. Ou seja, o bilíngue atua em um universo discursivo que é resultado da interação entre as línguas faladas, e tal interação também pode ser observada nos dados de linguagem de GF, pois ele transita a todo momento entre as duas línguas, buscando alternativas para se fazer entender. Sua experiência com o japonês, como se verá, mostra que a aprendizagem das palavras japonesas ocorre por associação visual e acústica de palavras em português. Desta forma, ele não se torna um bilíngue propriamente, mas exercita a análise e síntese dos sons, transitando entre os dois sistemas linguísticos.

Em suma, esta pesquisa toma como base a perspectiva teórica da ND, apresentada anteriormente, em conjunto com as formulações sobre a plasticidade cerebral de Luria (1973/1981) e o aparelho de linguagem de Freud (1891/2014), que nos auxiliarão na análise dos dados de linguagem de GF. A seguir, apresento as concepções de “cérebro” e de “linguagem” dos autores citados.

## **1.2. O Sistema Funcional Complexo de Luria (1973/1981)**

Luria (1973/1981), tal como Freud (1891/2014), contraria a concepção localizacionista, em vigor na sua época, no qual cada região do cérebro é responsável por uma função específica e que uma lesão em uma determinada área afetaria uma função específica. Para ele, o cérebro, sendo produto de um longo processo de evolução humana, caracteriza-se por ser um complexo sistema, organizado hierarquicamente, denominado *Sistema Funcional Complexo (SFC)*.

De acordo com Luria (1991), a concepção da palavra “função” na expressão SFC é diferente da concebida nos estudos tradicionais. O autor amplia esse conceito citando o exemplo da função da respiração, cujo funcionamento é obra de um conjunto de músculos e alvéolos pulmonares, que se substituem caso haja uma falha na participação de algum grupo muscular. Deste modo, o sistema funcional de Luria representa um complexo conjunto de partes dinâmicas, cujo objetivo final é invariante. Portanto, “é natural que um sistema funcional tão complexo não pode ser ‘localizado’ em determinada área limitada do sistema nervoso” (LURIA, 1991:89).

O SFC organiza-se de modo hierárquico, o que contribui para o seu funcionamento como um todo organizado. Um movimento arbitrário, relativamente simples, como acertar um prego com o martelo, por exemplo, é resultado de um complexo sistema funcional composto por um conjunto de impulsos sensoriais e motores. E, de acordo com ele, as atividades psíquicas, tais como a fala, a escrita, a leitura ou o cálculo apresentam uma estrutura ainda mais complexa, que foi se moldando ao longo da história da humanidade.

De modo geral, Luria afirma que o cérebro humano é responsável pelo recebimento e elaboração de informação, gerando um programa de determinadas ações, além do controle da sua execução, trabalhando sempre como um todo. “Contudo o cérebro é um aparelho complexo e altamente diferenciado, composto de várias partes; a perturbação do funcionamento normal de cada parte reflete fatalmente no seu trabalho” (LURIA, 1991:94).

Tal complexidade é explicada pelo funcionamento integrado de três blocos principais, cada qual desempenhando um papel específico na atividade psíquica.

### **Bloco I**

É constituído por estruturas do tronco cerebral e é responsável pela regulação do estado de consciência e seleção de estímulos. Em outras palavras, para que o

homem realize, normalmente, o recebimento, a elaboração e a conservação da informação e, assim, crie e execute os complexos programas de comportamento, faz-se necessária uma “permanente manutenção do tônus ótimo do córtex” (LURIA, 1991:95). Deste modo, o Bloco I do cérebro é composto pelos aparelhos do tronco superior, da formação reticular e do córtex primitivo, assegurando o tônus geral (vigília) do córtex e a possibilidade de duradoura conservação dos vestígios da excitação.

### **O Bloco II**

O Bloco I descrito anteriormente assegura o tônus do córtex, mas ele mesmo não participa do recebimento e processamento das informações. O responsável por essa função é o Bloco II, que está ligado ao recebimento, o processamento e a conservação da informação recebida pelo homem. Ele é constituído por áreas posteriores do córtex cerebral (regiões parietal, temporal e occipital), sendo um sistema de dispositivos centrais que registra a informação visual, auditiva e tátil, processando-a ou codificando-a, a fim de conservar na memória os vestígios da experiência adquirida.

### **Bloco III**

O Bloco III é responsável pela elaboração de programas de ação, assim como assegura e regula sua realização, além de monitorar o seu cumprimento. A atividade consciente do homem inicia-se com a obtenção da informação e é seguida pela sua elaboração, “terminando com a formação das intenções, do respectivo programa de ação e com a realização desse programa em atos exteriores (motores) ou interiores (mentais)” (LURIA, 1991:107). Para que essa atividade ocorra, é necessário um aparelho especial que seja capaz de criar e manter as necessárias intenções, a fim de elaborar programas de ação correspondentes a elas, realizando-os nos devidos atos. Além disso, é de suma importância o acompanhamento das ações em curso, comparando, deste modo, o efeito da ação exercida com as intenções iniciais. Todas essas funções são exercidas pelas áreas anteriores do encéfalo e seus lobos frontais.

Esses três blocos estão espalhados em diferentes partes do cérebro, de modo que somente um trabalho muito organizado poderá resultar na atividade consciente do

homem. Assim, Luria afirma que, diante de uma lesão cerebral em determinada região, esta pode provocar uma perturbação em todo o sistema funcional e não somente em determinada função. Entretanto, tal função pode ser assumida por uma outra região do cérebro, o que mostra a plasticidade e a dinamicidade deste órgão.

No caso de GF, como foi mencionado anteriormente, ele sofreu um traumatismo cranioencefálico, devido a um acidente, o que resultou em uma lesão nos lobos frontal, temporal e parietal do hemisfério esquerdo. Tais regiões, segundo Luria, estão relacionadas com o discurso receptor, responsável pela “diferença dos sons da fala, pela formação de articulações da fala e codificação do discurso falado, que chega ao sujeito em complexos sistemas lógico-gramaticais (...)” (LURIA, 1991, p. 114).

Desta forma, lesões em todas as referidas regiões do córtex do hemisfério esquerdo podem levar à perturbação de formas complexas da fala, tais como: os processos de localização dos nomes necessários, da fala independente e organizada, da escrita ou até mesmo da leitura, em alguns casos. O que pode ser observado nos dados de linguagem de GF, que serão apresentados no próximo capítulo, é uma fala lentificada e uma escrita com diferentes tipos de imprecisões, com base em sua fala afásica. Contudo, na maior parte das vezes, o sentido não é comprometido. Ao mesmo tempo, observa-se que diante das dificuldades que a afasia lhe impõe, GF sempre busca um caminho alternativo para se fazer entender.

### **1.3. O Aparelho de Linguagem de Freud (1891/2014)**

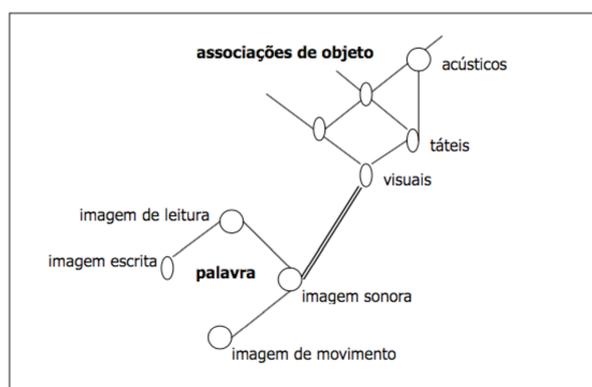
No estudo crítico *Afasia*, de 1891, Freud apresenta formulações acerca do sistema nervoso e da linguagem que são interessantes para o contexto deste estudo.

Freud critica os estudos neurológicos de afasia que se baseavam na localização das funções cerebrais. Os neurologistas Broca e Wernicke, nessa época, já haviam relacionado e classificado certos tipos de afasia com lesões em determinadas regiões do cérebro.

Ao longo do seu texto, Freud tece críticas à ideia de que os diversos tipos de afasia decorrem da destruição dos centros de linguagem ou da destruição de vias de condução entre eles, recusando a hipótese de um aparelho de linguagem constituído por centros distintos e que estão separados entre si por áreas sem função ou hiatos corticais.

Deste modo, ele formula o conceito de “aparelho de linguagem” (FREUD, 1891/2014) como uma região cortical contínua compreendendo “o espaço entre as terminações dos nervos óptico e acústico, das regiões dos nervos cranianos e alguns nervos periféricos no hemisfério esquerdo. Trata-se de um aparelho equipado para associações que vão além do território da linguagem” (FREUD, 1891/2014:102).

A concepção de um aparelho de linguagem “equipado para associações”, segundo Freud (1891/2014), significa que uma palavra (sendo uma unidade funcional da linguagem) constitui-se de imagens auditivas, visuais e cinestésicas (representação de palavra). A palavra adquire sentido por meio da associação com a ideia do objeto (representação de objeto), que é outro complexo de associações entre imagens visuais, auditivas, cinestésicas.



**Figura 2** Esquema da associação entre representação-de-palavra e representação-de-objeto proposto por Freud (1891/1973).

Freud concebe as afasias como interrupção das diversas formas de associação entre os elementos que compõem a palavra. Segundo ele, em caso de uma lesão cerebral, as associações de linguagem, que antes ocorriam por diversas vias, diminuem sua capacidade associativa, restabelecendo-se a linha de associação primeira. E, ainda, as atividades da porção não afetada pela lesão podem assumir as funções de outras áreas do tecido nervoso, o que garante um caráter dinâmico ao funcionamento psíquico e neurofisiológico do cérebro, tal como Luria, posteriormente, também concebeu.

No caso de GF, a experiência com a língua japonesa teve como base o aprendizado de palavras em japonês, pois as palavras são as menores estruturas de sentido de uma língua que, de acordo com Freud (1891/2014), adquirem significado mediante a associação com a ideia de objeto (“representação-de-objeto”). E o

conceito ou ideia de objeto é, por si só, um outro complexo de associações integrado pelas mais diversas impressões visuais, auditivas, cinestésicas e etc. Também para Luria (1986), a palavra é um complexo de elementos sonoros, situacionais e conceituais. Deste modo, o trabalho que GF realizou ao longo do nosso acompanhamento exigiu que ele percorresse caminhos e fizesse associações que, muitas vezes, lhe eram difíceis devido a sua afasia.

Por fim, compartilhando dessa visão de cérebro, o aprendizado de uma segunda língua por um sujeito com lesão cerebral, tal como esta pesquisa propõe, pode mobilizar processos e funções cognitivas que, por sua vez, podem provocar novos arranjos e conexões cerebrais (LURIA, 1991). Essa neuroplasticidade pode ter um efeito importante no trabalho com a linguagem realizada em acompanhamento longitudinal (FREIRE, 2005).

## **CAPÍTULO 02: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO DE GF**

### **2.1. Metodologia da Neurolinguística Discursiva**

Esta dissertação é resultado do estudo de caso de GF, um jovem afásico que participou do acompanhamento longitudinal no período de maio de 2015 até novembro de 2015, realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP),

Esta pesquisa toma como base uma metodologia heurística proposta pela ND (COUDRY, 1986/1988), cujo foco está nos processos e procedimentos de descoberta. Ao contrário de uma metodologia tradicional, na qual o pesquisador está interessado em saber o que falta ao afásico em relação ao não afásico, a perspectiva teórico-metodológica da ND concentra-se na compreensão de como se dá a linguagem do afásico; e quais os processos pelos quais ele passa para contornar suas dificuldades.

Com base no conceito de dado-achado, formulado por Coudry (1996), a metodologia de pesquisa da ND consiste em trazer um novo olhar do investigador sobre os dados de linguagem, a fim de revelar fatos linguístico-cognitivos que não foram observados à primeira vista e que, por isso, se tornam objetos para reflexão (COUDRY e FREIRE, 2006). Assim, o pesquisador, sob orientação de um referencial teórico pertinente ao seu trabalho, busca levantar questões relevantes, tanto para a solução de alguns problemas, quanto para a colocação de outros, assumindo o papel de uma espécie de detetive à procura de pistas que possam ser reveladoras do trabalho linguístico feito pelo sujeito afásico.

Desta forma, a formulação do dado-achado adotada pela ND, conforme Coudry (1996), aproxima-se do paradigma indiciário de Ginzburg (1989/2012) que analisa pormenores que poderiam passar despercebidos diante de outro olhar. E nesse tipo de investigação, o contexto e a interlocução desempenham papéis essenciais, que não poderiam ser dissociados dos dados analisados, pois é na interlocução que se dão a produção e a interpretação dos fatos (COUDRY e FREIRE, 2010).

O acompanhamento longitudinal realizado nesta pesquisa foi registrado em vídeo e posteriormente transcrito. Tais transcrições foram organizadas na tabela do Banco de Dados de Neurolinguística (BDN) que dispõe de um sistema de notação e codificação, que auxilia a busca de dados e retrata características verbais e não

verbais (como a fala, a escrita, o gesto e etc) que são fundamentais para a análise e compreensão dos enunciados e da enunciação.

## **2.2. Aprendendo japonês: um estudo de caso.**

Esta pesquisa se baseia na experiência de um jovem afásico de aprender japonês, considerada como uma prática de linguagem realizada em sessões individuais no CCA/UNICAMP.

Iniciei minha participação no Grupo II do Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP) em 2015 e lá conheci GF, que já participava dos encontros coletivos desde 2012. Motivada pela minha experiência com ensino de língua japonesa e pelo interesse de GF por desenhos japoneses, apresentei-lhe os materiais de japonês que possuía, a fim de lhe dar uma ideia do que poderíamos fazer juntos em nossas sessões de japonês. Ele se mostrou bastante interessado e motivado a aprender a língua japonesa, fatores essenciais para a realização de um aprendizado bem-sucedido. Assim, iniciamos as nossas sessões de língua japonesa em maio de 2015.

A proposta desta prática de linguagem com o japonês, sob a perspectiva teórica da ND, vai ao encontro do conceito de aprendizado (ou “aprendizagem”) de Vigotski (1984/2001), como um processo pelo qual um indivíduo adquire informações ou habilidades a partir do seu contato com o ambiente e com as outras pessoas. Com ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a relação entre pessoas, a que ensina e a que aprende; neste caso, a relação entre GF e eu, como pesquisadora. E como resultado dessa interação, ocorre o que Vigotski chama de “processo de ensino-aprendizagem”. Em outras palavras, o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento de um indivíduo, como um organismo que não se desenvolve sem o suporte de outras pessoas.

É a partir dessas ideias que Vigotski (1984/2001) formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), isto é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1984 p. 97)

E esse “fazer em colaboração”, seja com o professor, seja com o colega, serve para observar o desenvolvimento intelectual do aluno, sua capacidade de discernimento, de tomar iniciativa, de começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado. A ZDP refere-se, desta forma, ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas. É, portanto, na ZDP que a interferência do outro é mais transformadora.

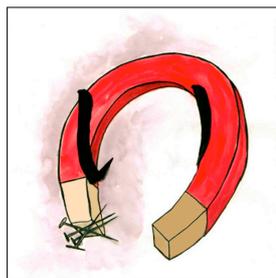
No caso de GF, os dados de linguagem que serão analisados e discutidos no capítulo três mostram o caminho que ele percorre, não somente no aprendizado de japonês, como também, na reorganização da sua língua materna. Inicialmente, ele necessita da minha interferência, como um suporte para a sua fala ou escrita, mas com o passar do tempo, GF demonstra capacidade de tomar iniciativa e realizar sozinho certas atividades.

O acompanhamento longitudinal de GF durou aproximadamente sete meses e, nesse período, foram realizadas atividades que envolviam tanto a fala quanto a leitura e a escrita em japonês (e, conseqüentemente, em língua materna). Por esse motivo, não foi possível aprofundarmos o aprendizado da língua japonesa, restringindo-o, desta forma, a estruturas básicas de linguagem como: expressões do dia a dia, vocabulário e auto-apresentação. Além disso, GF aprendeu o *hiragana*<sup>4</sup>, que corresponde ao alfabeto aprendido nos primeiros anos escolares no Japão.

As atividades de escrita do japonês foram retiradas de um material de alfabetização para alunos brasileiros, desenvolvido por mim, que utiliza as imagens das letras japonesas desenhadas sobre objetos cujas primeiras sílabas, pronunciadas em português, correspondem aos sons das letras. A proposta é que o aprendiz relacione o nome do objeto ao desenho da letra japonesa e assim se lembre do som a que ela corresponde, funcionando como um recurso associativo/mnemônico. A Figura 3 é um exemplo de uma das imagens utilizadas nesta pesquisa:

---

<sup>4</sup> A língua japonesa utiliza três sistemas de escrita: dois alfabetos silábicos, conhecidos como *hiragana* e *katakana*, e o logograma, com origem chinesa, conhecido como *kanji*. Para a presente pesquisa, foi utilizado o alfabeto *hiragana*.



**Figura 3:** A imagem do desenho é de um “ímã” e a letra escrita em japonês corresponde à sílaba /i/.

O aprendizado de uma língua estrangeira não implica, somente, em aspectos linguísticos, mas envolve também aprender sobre a cultura desse país. O aprendizado da língua japonesa foi realizado levando em conta a cultura do Japão e, nas sessões, foram apresentados e discutidos, em português, alguns desses aspectos culturais. Foram lidos textos sobre a cultura japonesa, além da leitura de um *mangá* (história em quadrinhos japonês) chamado *Naruto*.

Ao longo do acompanhamento, GF realizou um trabalho linguístico-cognitivo no qual mostrou-se capaz de produzir sentidos verbais e não verbais, de reconhecer as suas dificuldades, assim como dar pistas sobre as soluções encontradas por ele para lidar com suas dificuldades. E ainda, a escrita japonesa, para nós, ocidentais, tem uma representação icônica, convocando, desta forma, a contribuição do hemisfério direito, que se encontra íntegro, no processo de aprendizagem de GF.

É importante salientar que ao longo do acompanhamento também foram realizadas atividades de fala, leitura e escrita em língua materna, razão pela qual GF estava constantemente operando em dois sistemas linguísticos: o português e o japonês.

### **2.3. O sujeito GF**

Como foi mencionado, o sujeito deste projeto é GF, 23 anos, brasileiro. É um jovem religioso, toda semana vai à igreja, é apaixonado por futebol, seu time é o Corinthians. Todas as sextas-feiras, participa dos encontros coletivos no CCA/Unicamp. Mostrou-se muito entusiasmado em aprender a língua japonesa, e ao longo das sessões, apresentou bastante interesse e esforço. Aos 18 anos, sofreu um atropelamento ocasionando hemorragia subdural e foi submetido a craniectomia fronto-parieto-temporal do hemisfério esquerdo e posterior colocação de prótese na região para reconstrução da calota craniana.

Lesões nessa região acometem a recepção, a análise e o registro de informações, o que na teorização de Luria (1973/1981) corresponde ao funcionamento integrado dos três blocos cerebrais cujas funções são fundamentais para a realização da leitura e da escrita. Por isso ele escreve com algumas imprecisões que podem ser decorrentes da própria afasia e/ou de aspectos de alfabetização que não foram bem trabalhados na escola antes do acidente. Contudo, tais imprecisões não comprometem o sentido e podem ser reescritas. Em consequência desse quadro neurológico, GF também apresenta uma fala bradilálica<sup>5</sup>, que vem sendo reconstruída a partir da seleção de palavras-chave que são sintaticamente estendidas na interlocução; seu braço direito sofreu uma paralisia e por isso reaprendeu a escrever com a mão esquerda, o que resulta em uma disgrafia funcional.

Na época do acidente, era estudante do Terceiro Ano do Ensino Médio e, depois disso, passou a frequentar o EJA (Escola de Jovens e Adultos). Apesar das dificuldades de leitura e de escrita em sua língua materna, utiliza todos os dias o computador, acessando redes sociais como o *Facebook*, além de enviar mensagens de celular via *Whatsapp*.

Segundo Pieruccini (2015), que já havia realizado um acompanhamento com GF anteriormente, ele apresenta uma afasia verbal (FREUD, 1891/2014), que afeta as associações entre os elementos do complexo de palavra (visuais, auditivos e cinestésicos). Nos moldes de Luria (1973/1981), pode-se dizer que GF apresenta uma afasia motora eferente leve, sem agramatismo. No entanto, observa-se ainda um estilo telegráfico que se apresenta como um processo alternativo para falar:

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. (ABAURRE e COUDRY, 2008:185).

Para que o leitor tenha uma ideia do funcionamento da linguagem na afasia de GF, relatarei alguns dados relacionados à fala, leitura e escrita. Em relação à fala telegráfica de GF, relato um dado ocorrido na sessão coletiva do CCA/UNICAMP no

---

<sup>5</sup> A fala bradilálica corresponde à uma fala lentificada, como em “câmera lenta” (Coudry, 1986/1988). Porém, não compromete o sentido.

dia 27/03/2015, anterior ao início do nosso acompanhamento longitudinal, quando ele, ao encontrar uma das investigadoras do grupo, torcedora da Ponte Preta, disse: “Ganhou você ontem” (PIERUCCINI, 2015). Neste dado, GF flexiona o verbo (ganhou), seleciona as melhores palavras para alcançar seu intuito discursivo (BAKHTIN, 1952-53/1997), mas não as combina na ordem sintática convencional (JAKOBSON, 1956/2003), ocasião em que se manifesta sua afasia.

Uma outra característica da fala de GF é fazer uso de termos ou palavras que têm um significado próximo do pretendido, para se expressar em momentos que a afasia lhe dificulta mais a fala. Isso aconteceu no acompanhamento do dia 19/06/2015 (Dado 1), quando levei um livro sobre algumas curiosidades da cultura japonesa e eu lhe mostrei a foto de um quimono, vestimenta tradicional japonesa. Ele logo disse: “sensei”, que significa professor ou mestre e é uma palavra utilizada no ensino de artes marciais japonesa, e eu pergunto onde ele já tinha visto um quimono.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Em qual outra situação você já viu usar o kimono, aqui no Brasil? Que você falou pra mim, quando eu falei assim: a, a roupa daqui e você disse sensei. Aonde que usa o kimono?		
2	GF	É// esqueci // é // nossa // é// academia, não, é //		Coloca a mão na testa, como se estivesse tentando lembrar da palavra.
3	Inv.	Academia?		
4	GF	Não, academia, não/ paulinense, é paulinense/ kimono.		
5	Inv.	Ah! De luta?		
6	GF	Isso.		Concorda com a cabeça.
7	Inv.	Pra luta? É isso?		
8	GF	É.		
9	Inv.	É o que? É uma academia de, de luta?		
10	GF	Não.		
11	Inv.	Não?		
12	GF	Academia, não. Paulinense.		
13	Inv.	O que é isso, Paulinense?		

14	GF	É/ sócio, sócio.		
15	Inv.	Ah! É um clube?		
16	GF	Isso!		

**Dado 1:** Transcrição da conversa sobre a vestimenta japonesa quimono (19/06/2015)

Para responder à pergunta sobre onde se usava quimono no Brasil, no turno 2, GF diz a palavra *academia*, uma parafasia<sup>6</sup> involuntária, no lugar de uma palavra que não vem à tona. Assim que escuta o que diz, percebe que não é o que deseja dizer e a rejeita: *academia, não*. No turno 4, ele diz o nome de um local – Paulinense - mas por morarmos em cidades diferentes, eu desconhecia o local e ignorei essa informação entendendo que ele estava se referindo ao quimono de luta. No turno 9, lhe pergunto se o local é uma academia e ele responde que não, reafirmando o nome do local (turno 12). Observa-se que ele teve dificuldade para chegar à palavra *clube* e buscou um outro caminho para dizer aquilo que pretendia, utilizando a palavra *sócio* (turno 14) e, assim, compreendi que se tratava de um clube.

GF tem dificuldades para chegar às palavras, tanto na escrita quanto na fala, devido à afasia que acarretou uma modificação funcional no aparelho de linguagem (FREUD, 1891/2015), afetando a concomitância entre a combinação e seleção de palavras (JAKOBSON, 1956/2003). Como resultado, ele percorre caminhos alternativos (COUDRY, 1986, 2010) para se expressar, que podem ser através de um outro sistema semiótico (como gestos, por exemplo), que é o que ele faz, utilizando-se de palavras do mesmo campo semântico (COUDRY, 2008).

Considerando o experimento com GF como uma prática de linguagem para reconstrução da sua língua materna, e aproveitando o seu interesse pelo Japão e pela sua cultura, trouxe-lhe alguns materiais, em português, que pudessem despertar o seu interesse pela leitura. Quanto à leitura de GF, é importante considerar que antes do acidente que sofreu, ele não tinha o hábito de ler, exceto na escola.

Em certas ocasiões do acompanhamento com GF, eram lidos trechos de textos sobre a cultura japonesa e a sua leitura era feita de forma vagarosa, o que dificultava a

---

<sup>6</sup> Do ponto de vista tradicional, a parafasia refere-se, basicamente, à substituição de uma palavra pretendida pelo sujeito por uma outra, ou, ainda, realizar a troca de um som pelo outro, caracterizando este fenômeno em diversas classificações, como: parafasias fonológicas, lexicais, semânticas e etc. Do ponto de vista linguístico, a parafasia é considerada um “distúrbio de similaridade”, segundo Jakobson, trata-se de uma dificuldade na seleção de palavras a partir de um repertório lexical comum aos interlocutores. Assim, Jakobson considera que “uma seleção entre termos alternativos implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro” (JAKOBSON, 1953/2003:41).

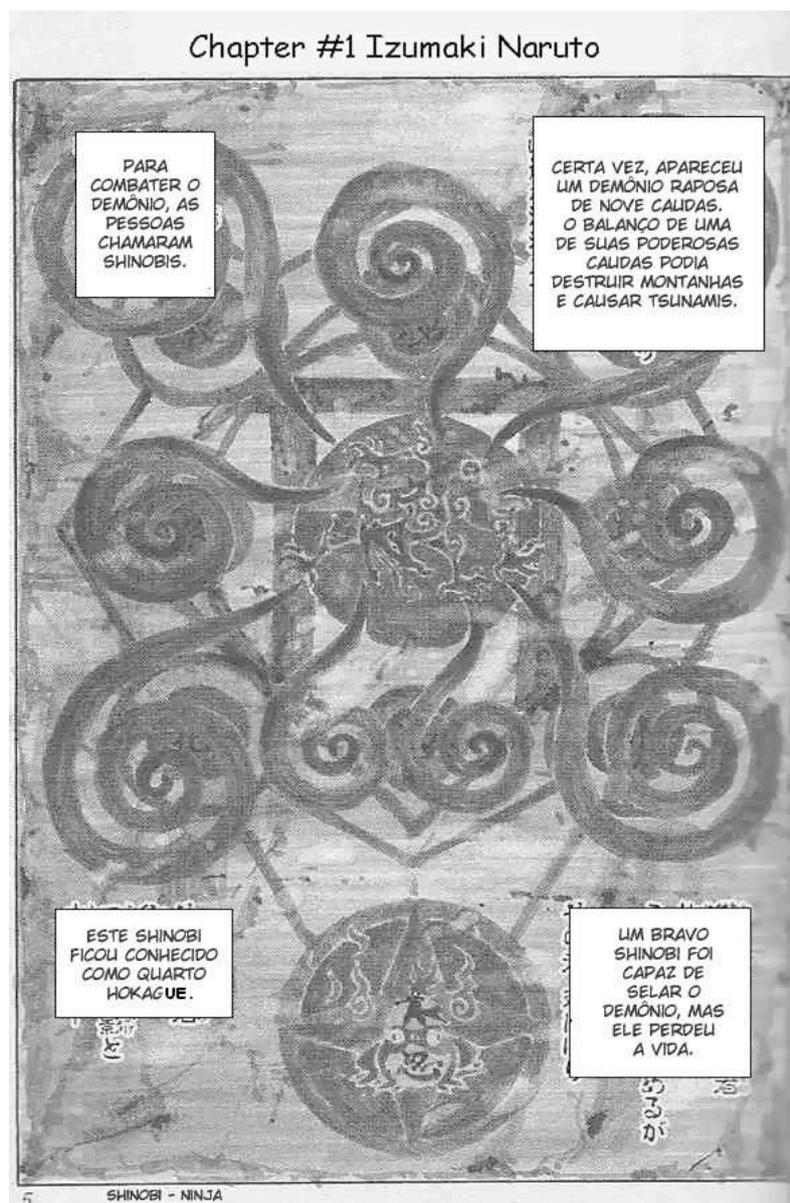
compreensão do que havia lido. Um recurso utilizado por GF em suas leituras em voz alta era a de percorrer toda a série das sílabas (COUDRY, FREIRE e GOMES, 2006) para se chegar à letra desejada, como no exemplo do acompanhamento do dia 19/06/2015 (Dado 2), no qual trouxe o livro com as imagens das vestimentas tradicionais japonesas e lemos juntos um trecho explicando o que era o quimono.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	O quimono é a vestimenta tradicional japonesa, né. Então aqui você tem uma vestimenta de uma mulher, né// como que é. E aqui dos homens. Como que é feito // a vestimenta.		Investigadora mostra as imagens de quimono feminino e masculino.
2	GF	Nossa, legal.		Olhando para as imagens.
3	Inv.	Agora aqui// deixa só ver// vou pedir// então aqui tem um trechozinho falando sobre o que é o quimono. Vou só pedir pra você ler pra mim, você pode ler aqui?		Pega o livro e mostra o trecho para GF ler.
4	GF	O qui-mo-no // o quimono é a ra, re, [ró] rou-pa // tra-di-ci-o-nal ja-pão-ni-zu.		
5	Inv.	Ja-po-ne-sa.		
6	GF	É. Japonesa.		
7	Inv.	Isso.		

**Dado 2:** Transcrição da leitura sobre a vestimenta japonesa quimono. 19/06/2015

No turno 4, observa-se que para ler a palavra *roupa*, ele percorre a série *ra-re-ri-ro* para selecionar *ro* de *roupa*, pronunciando silabicamente. Além disso, observa-se que todos os nomes do trecho lido são ditos de forma silabada.

Em um outro momento, levei um *mangá* (história em quadrinho japonês) chamado *Naruto* (Figura 4), que lemos juntos. É uma história bem conhecida que inspirou esse desenho animado de muito sucesso no Brasil e que GF já havia assistido, razão pela qual o escolhi para levar para a sessão.



<sup>7</sup>Figura 4: Imagem da página do mangá *Naruto*, que foi lida na sessão do dia 06/11/2015.

Veja-se a leitura que GF realiza a partir da história:

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	GF	Ce-ta// certa vez a-pa-re-ce-u um de-mô-ni-o ra//ra-po-sa // raposa di nu// na-ni-[nó]-nove ca-ca-u-das.		
2	Inv.	Isso. Então, certa vez apareceu um demônio, né, que é o que? A raposa de nove...		Pega o livro e mostra o trecho para GF ler.

<sup>7</sup> Esta história está escrita no estilo japonês de *mangá*, por isso, a leitura inicia-se da direita para a esquerda.

3	GF	caudas. O// ba-ba// não// ba-la-co		
4	Inv.	Ah, aqui tem uma cedilha que não dá pra ver. Ba-la// mas tem o /n/, então esse /la/ vira /lan/, lembra que eu acabei de falar, né? Balan...		GF concorda com a cabeça.
5	GF	ço.		
6	Inv.	Isso.		
7	GF	Balanço. De uma de sa// so//si//so-a//		
8	Inv.	Suas.		
9	GF	Suas. Po-di-ran-so//		
10	Inv.	Po-de...		
11	GF	Poderoso		
12	Inv.	Poderosas		
13	GF	Poderosas ca-u-das po- dim// po-di-am...		
14	Inv.	Podiam.		
15	GF	Podiam a// não// dis- cre...		
16	Inv.	Des...		
17	GF	truir.		
18	Inv.	Destruir.		
19	GF	o mon-ti-nha// montinha		
20	Inv.	Montinha não, mon-ta...		
21	GF	nha. Montanhas.		
22	Inv.	Podia destruir montanhas.		
23	GF	E// cau-das...		
24	Inv.	Cau-sar		
25	GF	Causar [ti-su-na-mi].		

**Dado 3:** Transcrição da leitura do mangá japonês *Naruto* (06/11/2015).

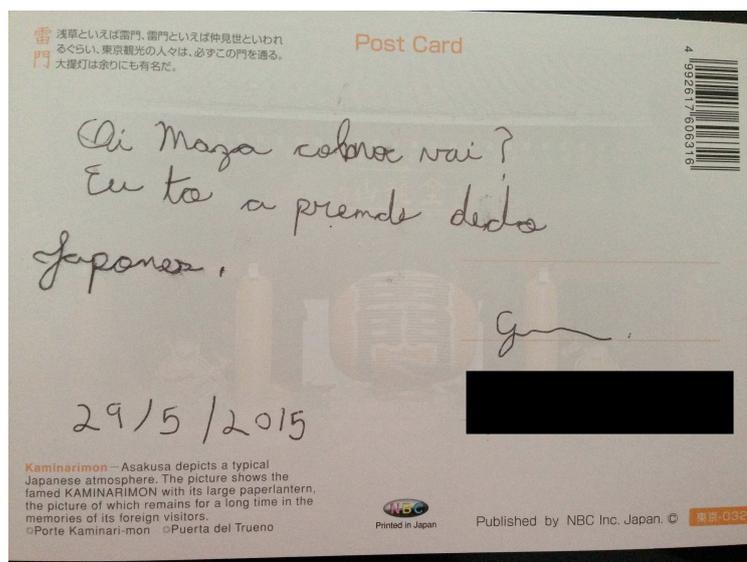
Na leitura do mangá (Dado 3), GF também apresenta uma leitura vagarosa, silabada, recorrendo às vezes a séries silábicas, sem, no entanto, manter sua sequência. Ressalto o papel da interlocutora neste momento, como mostra Coudry (1986/1988): é na fala do interlocutor que o sujeito afásico se apoia e reconstrói a sua própria fala. Sendo assim, enquanto ele lia, eu o ajudava a retomar a sua leitura, de modo que ele pudesse compreender o que estava lendo. GF vai demonstrando pequenos indícios de que está compreendendo o texto, e juntamente com as imagens do *mangá*, ele vai conseguindo compreender o seu sentido. Neste quadro afásico e com sujeitos com

pouca escolaridade, a morosidade na leitura, muitas vezes, prejudica a compreensão, dado que a memória acústica é curta e o sentido pode escapar.

Levando em consideração que a leitura é trabalhosa, até mesmo para não afásicos, minha primeira tentativa foi envolvê-lo em leituras prazerosas, semelhante ao que faz uma mãe quando lê um livro de história junto com seu filho que está começando a aprender a ler. Sendo um afásico verbal, a leitura em voz alta é mais trabalhosa, uma vez que há um esforço articulatório evidente de GF para se manter atento ao como diz. No entanto, com o intuito de introduzir a leitura como uma prática em sua vida diária, apresentava pequenos trechos de textos para lermos em conjunto. Deste modo, pude auxiliá-lo na compreensão do texto lido, ao retomar as palavras lidas e discutirmos o seu sentido.

Além de práticas que envolvessem a leitura em L1, foram feitas algumas atividades de escrita, também em língua materna.

Na atividade que segue, realizada em 29/05/2015, lhe mostrei cartões postais de algumas cidades do Japão e conversamos sobre algumas características desses lugares. GF escolheu o local que ele mais gostou e, como atividade de escrita, pedi que escrevesse um cartão postal para a professora Maza (Dado 4). Inicialmente, conversamos sobre a finalidade de um cartão postal e sobre o que poderíamos escrever. E, depois, lhe pedi para que tentasse escrever sozinho.



**Dado 4:** Cartão postal que GF escreveu em português (29/05/2015)

Oi Maza como vai? Eu to a prende dedo Japones. 29/5/2015
---

Abaixo, está a transcrição de como foi o processo de GF para escrever a palavra *japonês*.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
96	GF	É// aprendendo// ja, ja// po, ja-po		Escreve a sílaba /ja/
97	Inv.	Po de// pomar.		GF mostra com a mão a letra P.
98	Inv.	Isso, isso mesmo. Agora O de orelha.		GF escreve a letra P. E mostra com as mãos a letra A.
99	Inv.	Essa é a letra A. É O de orelha.		
100	GF	O, o.		Escreve a letra O.
101	Inv.	Ja-po...		
102	GF	nes// e, e?		
103	Inv.	Isso, mas pra você fazer o /ne/, é da família do /na/, tem o N de navio.		GF escreve a letra N.
104	Inv.	E depois o E, e vira /ne/		GF escreve a letra E.

**Dado 5:** Transcrição do processo de GF para escrever a palavra *japonês* 29/05/2015.

No Dado 5, veja-se que a fala desempenha um papel importante na escrita de GF, conforme vários estudos da ND mostram, o que o leva a recorrer à silabação (suporte da fala). Recorre, ainda, ao formato da letra para escrever.

Apesar da dificuldade de GF para escrever o cartão, a interação com o outro o ajuda a reconstruir a sua escrita. Como nos turnos 97 e 103, para escrever a palavra *japonês*, apenas a imagem acústica não foi o suficiente para ele lembrar-se da letra. Por isso, dei outros caminhos, como dizer uma palavra que começa com a mesma letra, por exemplo: *p* de *pomar* e *n* de *navio*, o que o ajudou.

No turno 97, GF não consegue dizer o nome da letra “p”, porém conhece o seu formato, pois faz a forma da letra com as mãos. Segundo Coudry et al (2006), dizer o nome da letra é acessar um conhecimento metalinguístico que se associa a um dos elementos da representação de palavra de Freud (1891/2014), neste caso a imagem escrita. Porém, no caso de dizer *p* de pomar, a palavra pomar pode associar-se à representação de objeto e, se torna um caminho alternativo para que GF chegue à imagem escrita da palavra *pomar* e, por fim, à letra *p*.

Assim sendo, GF resgata a escrita em português utilizando recursos alternativos como o formato da letra, palavras que iniciam com a mesma letra ou a própria fala como suporte, o que demonstra que há outros caminhos pelos quais GF consegue refazer a sua escrita.

De modo geral, neste capítulo, foram apresentados somente os dados de linguagem de GF em português, a fim de dar ao leitor uma ideia do funcionamento da sua linguagem na afasia, o que poderá contribuir para uma melhor compreensão dos dados de GF em japonês, que são apresentados no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os dados de linguagem de GF durante seu aprendizado de japonês. Optou-se por dividir a análise dos dados em três aspectos: fala, leitura e escrita. Contudo, como tais aspectos se inter-relacionam, essa divisão tem o caráter mais didático de organização dos dados do que propriamente para estabelecer limites entre eles.

Além disso, serão discutidos alguns dados da língua materna de GF, para mostrar como o sujeito foi reconstruindo a sua linguagem no processo longitudinal.

Em relação ao novo aprendizado, como foi mencionado no capítulo 2, ao longo do acompanhamento de GF, que durou aproximadamente sete meses, foram realizadas atividades que envolviam tanto a fala quanto a leitura e a escrita em japonês. Por esse motivo, não foi possível aprofundarmos o aprendizado da língua japonesa, restringindo-o, desta forma, a estruturas básicas de linguagem como: expressões do dia a dia, vocabulário e auto-apresentação. Além disso, GF aprendeu o *hiragana*, que corresponde ao alfabeto aprendido nos primeiros anos escolares no Japão.

Ao longo das sessões, foi observada uma estreita relação entre a fala e a escrita de GF, na qual uma desempenhava um papel de suporte para a outra e vice-versa. Deste modo, o aprendizado das expressões e palavras japonesas era acompanhado da escrita como um apoio, assim como a fala era a ferramenta de suporte para escrever em japonês, como veremos nos dados apresentados a seguir.

#### 3.1. A fala de GF em japonês.

Iniciamos as nossas sessões com expressões de cumprimentos em japonês, para que ele pudesse se familiarizar com os diferentes fonemas existentes na língua. Para tanto, selecionei algumas imagens que representavam as situações de uso dessas expressões. Contudo, ocorreram alguns percalços que, mais tarde, mostraram interessantes aspectos da linguagem de GF.

Uma das expressões que GF aprendeu foi “bom dia” e, para isso, mostrei a Figura 5:



**Figura 5:** Imagem utilizada para **representar** a expressão “bom dia”.

A Figura 5 mostra uma pessoa acordando, representando o período da manhã, para então, mostrar a expressão *bom dia*. Ao pedir para repetir a expressão, GF tem dificuldade, como mostra a transcrição no Dado 6<sup>8</sup>:

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	O que você tá vendo nessa imagem?		Mostra um slide no computador com um desenho de uma pessoa acordando.
2	GF	Acordar.		
3	Inv.	Isso, ela tá acordando, né. Quando você acorda, que que você fala/ de manhã né, o que você fala para as pessoas?		
4	GF	Bom dia.		
5	Inv.	Bom dia, muito bem. Em japonês, olha como que fala.		Aparece no slide a forma de se falar bom dia em japonês.
6	Inv.	Vamos só ler comigo. O-rra-yo.		
7	GF	Ro-ya-yo.	Ele tenta ler a palavra escrita no slide.	
8	Inv.	Mais uma vez, o-rra-yo.		

<sup>8</sup> Para facilitar a leitura, a expressão japonesa aparece na coluna *Transcrição* como é pronunciada em português. Ao invés de usar a letra *h* para *ohayou*, foi usado *orrayou*, por exemplo.

9	GF	O-ya-yo		
10	Inv.	O-rra-yo		
11	GF	O-ya-rro		
12	Inv.	Peraí, só um minutinho. Aqui, esse “h”, no japonês, você tem o som de [ra], como se fosse o som de “rato”.		
13	Inv.	Então fica/ sem ler, repete só comigo, no som. O-rra-yo.		
22	GF	O-ya-yo.	Tenta falar sozinho, sem ler.	
23	Inv.	Orrayo. É um trava língua, né.		
24	GF	O-rra-yo.	Fala pausadamente.	
25	Inv.	Isso!		
26	GF	Isso, aleluia!		Risos.

**Dado 6:** Transcrição de sessão sobre expressões do dia a dia 15/05/2015.

A afasia de GF dificulta a repetição da expressão *ohayou*, gerando *oyayo ou oyarro*. No entanto, quando lhe expliquei que o *h* tem o som de [ra], como em *rato*, ele conseguiu falar sozinho. Isso mostra para GF associar a letra ao som em japonês (h/aspiração) ele passa pela relação fala/escrita em português, para então pronunciar a palavra em japonês. Realiza, assim, um trânsito entre os dois sistemas linguísticos.

Ainda, observa-se que ele conseguiu pronunciar a palavra em japonês porque lhe pedi repeti-la sem ler, para que não houvesse interferência visual da escrita, já que a letra “h”, em português, não tem som; não é aspirada. Em outras palavras, GF consegue falar *bom dia* em japonês quando: (i) se desvencilha da sua forma escrita que o remete aos sons do português (mostrando que o aspecto visual, nesse caso, foi mais forte do que o acústico, isto é, a fala da investigadora) e (ii) associa um fonema

do japonês a um do português, por exemplo: a pronúncia sílaba /ha/ é pronunciada em japonês como [ra], assim como a sílaba /ra/ da palavra *rato* corresponde ao fonema [ra].

Em um outro momento, revisamos a mesma expressão *ohayou* e, desta vez, a escrita desempenha um papel fundamental na produção da fala de GF, como mostra o Dado 7.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Então quando você encontra as pessoas / de manhã no Japão, você fala “orrayo”.		
2	GF	Ro-ya-yo.		
3	Inv.	Orrayo.		
4	GF	Oyayo.	GF lê o que está escrito no slide OHAYOU, mas com dificuldade.	
5	Inv.	Tenta não ler. Orrayo.		Investigadora coloca a mão na frente do slide para GF não ler.
6	GF	Ro-ya-o. Espera// Ro-i-a-o...		
7	Inv.	Eu vou escrever de uma forma diferente, pra ver se te ajuda. Espera aí.		A investigadora pega uma folha e começa a escrever novamente a palavra.
8	Inv.	Vamos lá. “O”/ como se fossem dois “r”...		A investigadora escreve na folha: ORRAIO. E mostra para GF e pede para ele falar de novo.
9	GF	Orraio.	Fala lendo a palavra.	

**Dado 7:** Transcrição da sessão sobre expressões do dia a dia 15/05/2015.

Na transcrição da palavra japonesa para o *romaji*<sup>9</sup>, a expressão *ohayou* tem a sílaba /ha/ que corresponde à nossa sílaba /ra/ de *rato*. Porém, em português não

<sup>9</sup> O *Romaji* é o nome dado ao uso do alfabeto romano para escrever palavras japonesas. Porém há diversos sistemas de escrita *romaji* e o mais utilizado é o *Hepburn* romanization, que é baseado nos sons da língua inglesa e italiana (Rede, 2012).

temos o uso da letra “h” com o som de [r]. Por isso, GF apresentou bastante dificuldade para ler essa expressão. Observando a sua dificuldade, escrevi a palavra adaptando-a à escrita em português, *orraio*, quando, o sujeito, então, conseguiu ler em voz alta. Mais uma vez se observa a relevância da escrita ou do visual para falar.

Os dados 6 e 7 mostram como a afasia de GF se manifesta no aprendizado do japonês, especialmente na repetição de palavras. De acordo com Luria (1991), lesões nas regiões temporal e parietal do hemisfério esquerdo do cérebro – como no caso de GF – podem levar à uma perturbação da capacidade de distinguir os complexos sons da fala. Pois, tais áreas estão relacionadas com o discurso receptor que é responsável pela “diferença dos sons da fala, formação de articulações da fala e codificação do discurso falado (...)” (LURIA, 1991:114).

Contudo, são observados outros caminhos que se apresentam como alternativos. Com base na “representação de palavra” proposta por FREUD (1891/2014), a imagem sonora da expressão *ohayou* não oferece uma via de entrada para que GF possa reproduzi-la na fala. No entanto, ao mostrar a expressão escrita no nosso alfabeto, esta se torna uma possibilidade de associação e ele consegue reproduzi-la oralmente. Além disso, esses dados mostram o trânsito constante entre L1 e L2, pois, no dado 6, GF repetiu a expressão japonesa resgatando a pronúncia de uma palavra em português e, no dado 7, GF leu em voz alta a expressão utilizando o sistema de alfabeto do português.

A partir da análise que o dado 7 proporcionou, alterei as demais transcrições em *romaji* adaptando-as à pronúncia do português do Brasil (Figura 6), o que facilitou o aprendizado das expressões de cumprimento em japonês. Em suma, estabeleci uma relação direta entre o som da língua japonesa e representação escrita do português.

<b>Romaji (sistema Hepburn)</b>	<b>Adaptação ao português</b>	<b>Significado em português</b>
<u>ohayou</u>	<u>orraiou</u>	bom dia
<u>konbanwa</u>	<u>conbanwa</u>	boa noite
<u>konnichiwa</u>	<u>connitiwa</u>	boa tarde

**Figura 6:** Escrita das expressões japonesas adaptadas ao Português do Brasil.

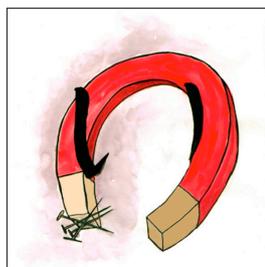
É importante, portanto, ressaltar a metodologia heurística (COUDRY 1986/1988) que a ND proporciona ao acompanhamento longitudinal, pois diante de uma dificuldade apresentada por GF, busca-se compreendê-la e propor outros trajetos

para ajudá-lo a atingir o objetivo final. Em uma perspectiva discursiva, no acompanhamento longitudinal, o sujeito afásico, por meio de diferentes práticas dialógicas como o aprendizado de uma segunda língua, pode enfrentar e refletir sobre as suas dificuldades (COUDRY, 1986/1988).

Por fim, o acompanhamento com GF foi sendo adaptado conforme as dificuldades surgiam, e tais dificuldades eram tomadas como ponto de partida para a elaboração de uma nova atividade que o ajudasse a aprender melhor. A ND partilha da visão de que um sujeito, mesmo afásico, é capaz de exercer o seu papel de falante da língua, e ainda, que ser afásico não quer dizer que o sujeito esqueceu ou “perdeu tudo o que sabe” (COUDRY, 2008:08). Deste modo, GF demonstrou ser um falante ativo da língua portuguesa que, embora afásico, estava disposto a novos aprendizados. E a vivência desse novo aprendizado, como se vê nas discussões dos dados de GF em japonês e em português, proporcionou a ele a oportunidade de desafiar-se. E de realizar novas formas de raciocínio intelectual, envolvendo a memória visual, análise e síntese auditiva, a metalinguagem e a epilinguagem, por exemplo, o que produziu efeitos sobre a sua linguagem como um todo. Tais resultados poderiam não ser observados em um acompanhamento neurolinguístico tradicional, no qual GF, devido a sua afasia, poderia ser rotulado como um sujeito incapaz de aprender um novo idioma, e, por esse motivo, não lhe seria dada essa oportunidade.

### 3.2. A leitura de GF em japonês

Como foi apresentado no capítulo dois, para o aprendizado do alfabeto japonês, elaborei e utilizei um material adaptado para alfabetização de brasileiros, como mostra a Figura 7.



**Figura 7:** a imagem do desenho é de um *imã* e a letra escrita em japonês corresponde à sílaba /i/.

O aprendizado de cada letra japonesa apresentou-se da seguinte forma:

1. **Reconhecimento da imagem:** eu lhe apresentava a letra japonesa junto com a imagem do objeto, como na Figura 7, e lhe perguntava se reconhecia o objeto.
2. **Segmentação da primeira sílaba:** após o reconhecimento e nomeação do objeto, eu segmentava a primeira sílaba do nome do objeto e a associava com a letra japonesa. Por exemplo: “ímã” - /i/ - いゝ
3. **Atividades com as imagens das letras:** após ter apresentado as letras que compõem o mesmo grupo (neste caso são as letras a, e, i, o u), juntamente com as imagens dos objetos, misturava os cartões que continham as letras japonesas e os apresentava um a um para que GF lesse em voz alta com apoio da imagem.
4. **Atividades sem as imagens:** depois que GF associava a letra japonesa com o desenho do objeto, eu lhe apresentava apenas a letra e pedia para ele ler em voz alta. Quando ele não se recordava da pronúncia da letra, eu mostrava novamente a imagem da letra com o desenho, para ajudá-lo.
5. **Palavras japonesas:** e por fim, apresentava palavras escritas em japonês, sempre utilizando as letras já aprendidas por ele. E quando ele não conseguia ler uma letra, mostrava novamente a imagem da letra com o desenho.

Observa-se que a imagem desempenha um papel fundamental na associação letra e som, pois nos momentos em que GF não se recordava do som da letra, ao invés de eu pronunciá-lo, eu mostrava novamente a imagem e, por meio dela, ele conseguia pronunciar o seu som.

O aprendizado da leitura e da escrita, como afirma Mayrink-Sabinson (1993) não é um processo linear, que ocorre de modo acumulativo. Ao contrário, está sujeito a idas e vindas do sujeito que reelabora e retoma o que foi estudado. Assim, a cada sessão GF aprendia uma ou duas famílias de letras japonesas, e a cada atividade de leitura, ele retomava as letras estudadas anteriormente.

Durante as atividades de leitura de palavras em japonês, foram retirados dados produzidos por GF que são apresentados e analisados a seguir.

O Dado 8 é a transcrição de um trecho no qual GF tenta ler a palavra japonesa いけ [ike], que significa “lago”.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Vamos agora com esse outro aqui. Eu vou tirar esse e colocar aqui. O que é que vira?		Investigadora coloca na mesa as letras hiragana いけ [ike], formando a palavra “lago” em japonês.
2	GF	I// bra.		
3	Inv.	Bra?		
4	GF	Não, cre, que-bra/		
5	Inv.	Ah! Você pensou no quebrado, né?		
6	GF	É.		
7	Inv.	Isso, muito bem. A imagem é um quebrado né? Então a primeira letra/ a primeira sílaba, desculpa.	Investigadora mostra a imagem do vaso quebrado junto com a letra hiragana け [ke].	
8	GF	I-que.		

**Dado 8:** *Leitura da palavra いけ [ike]. 29/05/2015.*

O Dado 8 mostra que para ler a palavra いけ [ike], GF busca mentalmente o desenho correspondente a cada letra da palavra e, no caso da segunda sílaba, tenta nomear o próprio desenho para então segmentar a palavra em português e alcançar o som em japonês. No caso da letra け [ke], o desenho correspondente é de um “vaso quebrado”, como mostra a Figura 8:



**Figura 8:** o desenho é de um vaso *quebrado* e a letra escrita em japonês corresponde à sílaba /que/.

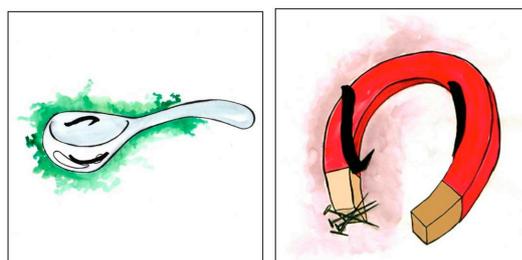
Inicialmente, GF diz *bra*, depois *cre*, *que-bra*, o que mostra que estava, mentalmente, buscando a palavra *quebrado* e tentando segmentá-la, de modo a chegar na sua primeira sílaba /que/, mas a afasia o impede de dizer. Quando a associação da letra japonesa け com o desenho do vaso quebrado se dá automaticamente, ela ocorre de modo silencioso. No entanto, o estado afásico de GF nos dá pistas sobre o processo de leitura em japonês pelo qual ele está passando, como se fosse em “câmera lenta” (COUDRY, 1986/1988), revelando o processo linguístico-cognitivo em curso.

Portanto, de acordo com o Dado 8, ao ler uma letra japonesa, GF realiza o seguinte processo: associa a letra japonesa com a imagem do desenho apresentado anteriormente; em seguida, precisa buscar o nome desse objeto em português para, então, segmentar e reconhecer a segunda sílaba e, finalmente, chegar ao som correspondente da letra japonesa.

Esse recurso associativo baseia-se no princípio acrofônico, que é um conjunto de regras utilizadas para decifrar o valor sonoro das letras (CAGLIARI & MASSINI, 2004). Algumas atividades de alfabetização de crianças se servem do princípio acrofônico ao utilizar os nomes dos alunos para ensinar as letras do alfabeto, por exemplo. De acordo com os autores, o processo de leitura inicia-se pela identificação dos sons representados e, ao longo do aprendizado, essa conversão de informações torna-se automática. Durante o acompanhamento de GF, ele não foi completamente alfabetizado na língua japonesa, e, por esse motivo, as atividades e os dados de linguagem apresentados contemplam o início do processo. Contudo, GF demonstra que a leitura de algumas letras japonesas já está se tornando *automática*, ao passo que outras ele ainda necessita recorrer à imagem do desenho como um suporte.

Apesar de, inicialmente, GF necessitar do recurso visual como apoio para associar a letra ao som correspondente, após algumas atividades de revisão, essa associação torna-se mais rápida e automatizada, de modo que ele não precise mais do desenho para fazer a leitura da letra, o que demonstra que ele está lendo mentalmente.

Um outro recurso utilizado por GF durante a leitura em japonês é a associação semântica. Em alguns momentos, quando ele não se recorda do nome da letra, eu dou uma pista sobre o desenho que está relacionada à letra, por exemplo, a letra ㇿ [ko] é o desenho de uma “colher”. Quando ele não reconhece essa letra, eu digo “é o que você usa para tomar sopa” ou faço o gesto de tomar sopa e, assim, ele se lembra da palavra “colher”. No Dado 9, eu mostro a palavra ㇿい [koi] (“paixão”) representada por meio de desenhos, conforme a Figura 9, e peço para GF ler.



**Figura 9:** Imagem [ko] de colher e [i] de ímã

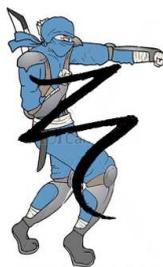
Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.			Investigadora monta a palavra ㇿい[koi], que significa "paixão" utilizando os desenhos "colher" e "ímã".
2	GF	So// so// co// i.		
3	Inv.	Isso! /coi/!		

**Dado 9:** leitura da palavra ㇿい [koi]. 16/10/2015.

A leitura da letra ㇿ [ko] por GF como [so], provavelmente, é motivada pela imagem da colher e pelo gesto de tomar sopa, aos quais ele associa semanticamente à palavra *sopa*. Embora a minha expectativa fosse a leitura da letra, GF recorre à imagem da colher ou ao gesto de tomar sopa, porque, muito provavelmente, esses elementos não sofrem os efeitos da afasia, levando-o a associar a imagem da colher a uma palavra (*sopa*). Porém, esta palavra não o ajuda a dizer o nome da letra que deseja. Quando ele consegue se desvencilhar dessa associação indesejável, provavelmente porque atento a sua face acústica, é que consegue se ater ao nome do objeto representado na imagem (*colher*) ou ao nome do objeto do gesto de tomar sopa (*colher*) e então segmentá-lo para dizer [ko].

Em suma, esse caminho mostra o efeito da afasia em seu dizer, quando não consegue se desvencilhar de imagens e gestos.

A relação que GF faz entre gesto e linguagem também pode ser observada no Dado 10, o qual mostra a sua tentativa de ler a palavra あそこ [asoko], que significa “ali”, e associa a letra そ [so] com a imagem de um lutador dando um “soco” (Figura 10).



**Figura 10:** a imagem do desenho é de um “soco” e a letra escrita em japonês corresponde à sílaba /so/.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.			Investigadora mostra a palavra あそこ [asoko], que significa "ali".
2	GF	O// o// so// co.		Ao falar /so/, GF dá um "soco no ar". E ao falar /co/, ele mostra a letra C com as mãos.
3	Inv.	Isso, só que não é /o/, é...		
4	GF	ahm?	Faz cara de quem não entendeu.	
5	Inv.	Não é /o/ aqui, essa letra aqui.		Aponta para a letra.
6	GF	A// a.		
7	Inv.	Isso! /asoco/		

**Dado 10:** Leitura da palavra あそこ [asoko]. 16/10/2015.

No turno 2, ao ler a palavra あそこ [asoko], ele diz a sílaba /so/ ao mesmo tempo em que “dá um soco no ar”, demonstrando que se recorda da imagem do

desenho (Figura 10), utilizando um recurso gestual como apoio para acessar a palavra pretendida. De forma semelhante, ao dizer [ko], faz com a mão a representação da letra C, o que mostra que está lidando com as duas línguas ao mesmo tempo, tanto para aprender a falar quanto para aprender a ler em japonês. E ainda, a ação cinestésica de “dar um soco no ar” ou fazer o formato da letra com as mãos resgata a relação que se manteve preservada entre o cinestésico e a linguagem.

A nomeação de um objeto pode parecer uma atividade simples. No entanto, Luria (1973/1981) afirma que, no caso de sujeitos afásicos, eles têm a mesma dificuldade que qualquer pessoa sem lesão cerebral teria se lhes fosse pedido para lembrar o nome de uma pessoa que acabara de conhecer. Por isso, o estado afásico de GF dificulta o ato de dizer o nome do objeto em questão. Contudo, ele busca um caminho alternativo (cinestésico, visual) para contornar a sua dificuldade, processo que Coudry (1986/1988) chama de “processo alternativo de significação”. Este se apresenta como uma solução para os afásicos se expressarem, utilizando sistemas não verbais, como por exemplo, os gestos.

Com base na concepção de aparelho de linguagem de Freud (1981/2014), como vimos, a palavra é uma representação complexa composta pela associação entre os elementos de origem acústica, cinestésica e visual. Deste modo, uma lesão cerebral pode provocar alterações no funcionamento do aparelho de linguagem como um todo. Contudo, o cérebro pode utilizar-se de áreas menos comprometidas para garantir o seu funcionamento, devido a sua *neuroplasticidade*, sobretudo em um cérebro jovem como no caso de GF.

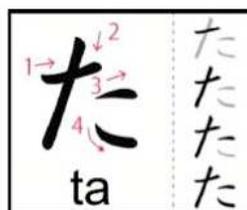
Deste modo, como observamos nos dados apresentados, quando o sujeito se envolve em uma situação discursiva, em atividades languageiras, o afásico é capaz de produzir um “rearranjo funcional” (LURIA, 1977), de modo a contornar a sua dificuldade, utilizando-se de “caminhos alternativos” (COUDRY, 2010) que permanecem intactos. E ainda, a realização de determinadas tarefas, aparentemente, simples, como a nomeação de objetos, por exemplo, demanda um arranjo de diversos processos cognitivos ao mesmo tempo. E, no estado afásico, tais processos podem ganhar visibilidade, o que ajuda na compreensão do processo patológico e, conseqüentemente, na intervenção.

Em suma, apesar da afasia de GF dificultar a sua fala ou leitura, os dados de linguagem discutidos aqui mostram outros caminhos utilizados por ele (visual,

cinestésico ou semântico). Além disso, por meio de “gatos” (COUDRY, 2010), o português tornou-se o “velho”, o já conhecido pelo sujeito, de modo a fornecer um recurso de apoio para o novo aprendizado.

### 3.3. A escrita de GF em japonês

No alfabeto japonês, as letras são escritas seguindo uma ordem dos traços que as compõem, o que exige bastante prática. Por isso, após as atividades de leitura, GF também praticava a escrita, inicialmente, exercitando a caligrafia de cada letra e o seu movimento, que difere bastante do português. A Figura 11 demonstra a ordem dos traços que compõem a letra た [ta] e a direção do movimento da mão.



**Figura 11:** Letra た [ta] - ordem da escrita

Observe-se que, para escrever a letra た [ta], são utilizados quatro traços e o movimento da mão é da esquerda para a direita e de cima para baixo. Após mostrar o movimento das mãos para GF, ele realizava alguns exercícios de caligrafia, como mostra a atividade de escrita feita no Dado 11.

1. Escreva o nome dos objetos ou imagens abaixo em português. Depois, escreva a letra que corresponde ao japonês.

Kater				
Tigre				

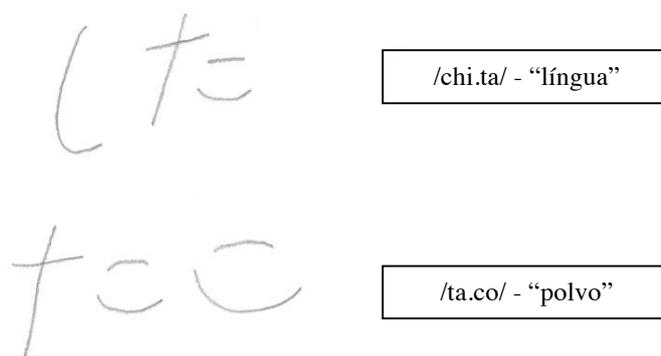
**Dado 11:** Atividade de escrita japonesa. 23/10/2015.

O exercício pedia que GF escrevesse, em português, o nome dos desenhos que estão associados às letras japonesas, para depois escrever a letra japonesa correspondente à sua primeira sílaba. Exemplo:

Tatu - /ta/ - た

Tigre - /ti/ - ち

Após o exercício de caligrafia, GF praticava a escrita de algumas palavras em japonês. No Dado 12, peço para que ele escreva algumas palavras em japonês ditas por mim.



**Dado 12:** Escrita japonesa à mão. 16/10/2015

Essas palavras foram escritas sem dificuldade e respeitando a ordem dos traços e o movimento das mãos, mencionados anteriormente.

Nessas atividades, ao contrário do que acontecia nas de leitura, GF era convocado a se ater à representação gráfica das letras em japonês, ora usando a imagem das cartelas, ora sem elas. Nesse último caso, quando não conseguia se recordar de algumas letras, eu o ajudava retomando o desenho que estava associado à letra, o que facilitava a sua escrita.

Como no Dado 13, estamos conversando sobre comida japonesa e GF disse que nunca comeu sushi e, aproveitando o momento, peço-lhe para escrever essa palavra em japonês.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Mas o sushi você nunca experimentou?		
2	GF	Não.		Balança a cabeça, negando.

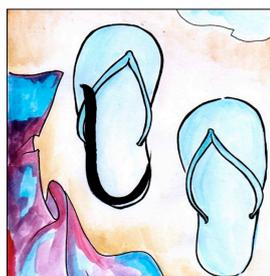
3	Inv.	O dia que eu fizer sushi, e conseguir trazer, eu trago pra você experimentar.		Risos.
4	GF	Tá.		
5	Inv.	Então, vamos lá. Aí você vai escrever agora "sushi", você já sabe escrever. "Sushi", como você escreveria "sushi" em japonês?		
6	GF	Shu//		
7	Inv.	Su// tenta fazer a associação que te mostrei, né, das imagens. Su.		GF pega o lápis e começa a escrever.
8	GF	Shu// shu// shi		
9	Inv.	É su, né, e não shu // su		
10	GF	Su.		
11	Inv.	Su de //		
12	GF	supa.		
13	Inv.	Isso// não, su de super//		
14	GF	man.		
15	Inv.	Isso.		GF escreve um "s" na folha.
16	Inv.	Ah// em japonês // qual é a letra su.		GF pensa um pouco e começa a escrever a letra /su/ em japonês.
17	Inv.	Ótimo! E o chi? // qual que é a letra?		
18	GF			GF está pensando
19	Inv.	Qual que era o desenho do chi?		
20	GF	Nossa, esqueci. É//		
21	Inv.	Chi-ne//		
22	GF	Ah tá. Nossa.		Começa a escrever a letra /chi/ em japonês.
23	Inv.	Ótimo! Olha só, muito bem! Ficou ótimo! Muito bom! Então você conseguiu escrever "sushi" aí.		

**Dado 13:** Transcrição da escrita da palavra *sushi*. 23/10/2015.

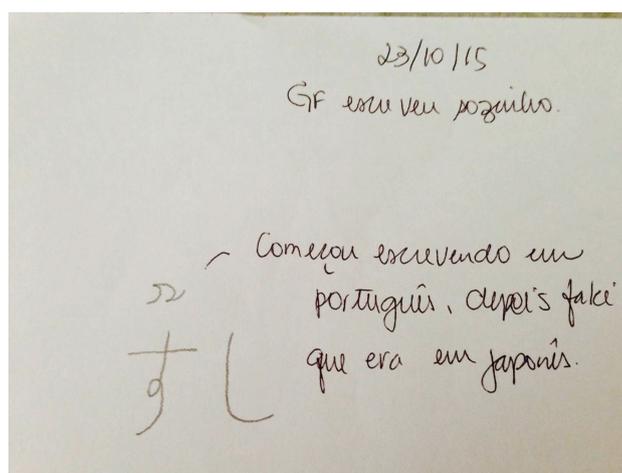
Ao escrever a palavra *sushi*, eu o ajudo dizendo *super* (*superman*) e *chi-ne* (para *chinelo*) (Figura 12), e logo ele se recorda das letras す /su/ e し /shi/, e escreve a palavra corretamente, como mostra o Dado 14.



/su/ de superman



/chi/ de chinelo

**Figura 12:** Imagem da palavra すし [sushi].**Dado 14:** Escrita à mão da palavra sushi. 23/10/2015.

Deste modo, ao completar verbalmente a palavra *superman* (turnos 13 e 14) e mentalmente a palavra *chinelo* (turnos 21 e 22), GF acessou ambas as imagens e, conseqüentemente, ambas as letras que nelas estão representadas, o que o ajudou a escrever cada uma das letras. Isso mostra como está atento à representação gráfica das letras em japonês. Vale ainda chamar atenção para a interferência da afasia na produção da palavra *sushi* nos turnos 6 e 8, e quando diz *supa* para *super*, no turno 12.

Nessa mesma sessão, GF relaciona imagem e letra sozinho (Figura 13), como mostra a transcrição no Dado 15.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Agora aqui, você vai escrever a palavra // su-qui. Gostar. /suqui/.		
2	GF	su, su, supermen.		

3	Inv.	Isso		GF escreve na folha a letra /su/ em japonês.
4	GF	su-qui. Qui// quiabo.		
5	Inv.	Isso, de novo, /qui/.		GF escreve na folha a letra /qui/ em japonês.
6	Inv.	Ótimo, GF! Perfeito!		

**Dado 15:** Transcrição da escrita da palavra *suqui*. 23/10/2015.

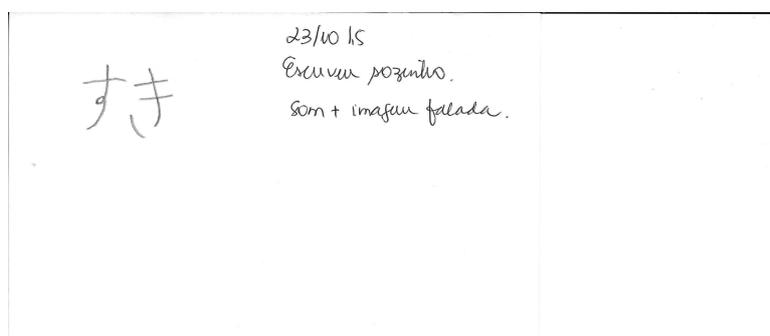


/su/ de superman

/qui/ de quiabo

**Figura 13:** Imagem da palavra すき [suki].

Para escrever a palavra *suqui*, que significa *gostar*, GF retoma a imagem do *super-homem* e do *quiabo* (Figura 13) para escrever as letras correspondentes (Dado 16).



**Dado 16:** Escrita à mão da palavra *suqui*. 23/10/2015.

Os desenhos ajudam GF tanto no processo de leitura como de escrita em japonês, pois ele associa a sílaba /su/ com a palavra *superman* e, logo, com a “representação de objeto” do *super-homem* para, assim, lembrar-se da letra japonesa.

GF, pouco a pouco, foi descobrindo como funciona o material utilizado e foi ganhando rapidez de raciocínio intelectual diante do novo aprendizado, em sua face escrita e falada/lida. Os dados de escrita japonesa de GF demonstram que ele está dominando um novo sistema de escrita, utilizando-se de recursos visuais e, ao mesmo tempo, lidando com a complexidade de dois sistemas de escrita diferentes como o do japonês e do português. Observa-se o trânsito que ele faz entre L1 e L2, ao escrever a palavra *sushi* (Dado 14), por exemplo, em que ele começa escrevendo a letra “s”, e, assim que falo para escrever em japonês, ele altera para a letra japonesa す /su/. Tanto os dados de fala, quanto de leitura e de escrita mostram esse constante trânsito que GF faz entre L1 e L2, convocando diversos caminhos que o levam, de uma maneira inédita, a operar no sistema da língua japonesa.

Esse trabalho linguístico-cognitivo realizado por ele pode ter efeitos no seu estado afásico como um todo, isto é, em outras atividades com a linguagem, pois no caso de GF, o aprendizado de japonês fez com que ele lidasse com um conjunto de processos e relações (tais como a relação entre desenho e gestos e o hemisfério direito do cérebro, a escrita e o hemisfério esquerdo) que convocam estruturas inter e intra-hemisféricas em um vai e vem contínuo, que ativam as funções corticais superiores (LURIA, 1973/1981). Como vimos, o cérebro, como um sistema com alta plasticidade e de funcionamento integrado (LURIA, 1973/1981), está equipado para promover mudanças, seja a busca de novas soluções para os problemas, seja realizando modificações funcionais em processos patológicos como os que caracterizam a afasia.

É importante considerar, portanto, que em um processo patológico, não são somente as perdas e dificuldades que podem ser observadas, como também a “ (...) reação, por parte do organismo ou indivíduo afetado, para restaurar, substituir, compensar e preservar sua identidade, por mais estranhos que possam ser os meios (...)” (SACKS, 1970/1997:13).

### **3.3. A reorganização da linguagem de GF**

Ao final do acompanhamento de GF, como veremos nos dados seguintes, foram observadas diferenças com relação à sua linguagem no português e suas atitudes diante da vida. Tais mudanças foram percebidas por pessoas ao seu redor, como a sua professora do EJA. Na sessão do dia 23/10/2015, ele comenta que a sua

professora o elogiou e disse que ele estava interagindo mais com seus colegas de classe e, ainda, que tinha grandes chances de ser aprovado para a série seguinte naquele ano. Essa notícia o deixou bastante animado.

Nas sessões individuais no CCA/UNICAMP também foi observada uma nova postura de GF, que reassume sua posição de locutor e reconhece o outro como interlocutor (FRANCHI, 1987), demonstrando mais espontaneidade em sua fala e não se limitando apenas em responder perguntas que lhe são feitas, como mostra o Dado 17 a seguir. No início ou no final das sessões, ele costumava contar fatos de seu dia a dia relatando o que aconteceu no EJA ou mostrando o seu caderno de atividades. No trecho que segue, momento final da sessão, GF olha as horas no celular e começa a conversar comigo.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	Bom, vamos fazer até aqui? Você já escreveu bastante. Daí na próxima aula a gente vai continuar um pouquinho mais. Tá bom?		
2	GF	Nossa// ah ta//		Pega o celular para ver as horas.
3	Inv.	O que foi?		
4	GF	É muito difícil.		
5	Inv.	O que é muito difícil?	Tom de surpresa.	
6	GF	É, supletivo. É// matéria corrida.		
7	Inv.	Matéria corrida, como assim?		
8	GF	Matéria, isso, pa...		Aponta para o seu caderno do EJA.
9	Inv.	Ah! Essas matérias mesmo.		

10	GF	É!		
11	Inv.	Porque não é só//		
12	GF	Faz, pá, beleza. É, bate o sinal, outro professor.	Interrompe a investigadora.	
13	Inv.	Ah sim, vai trocando né? Professor de biologia, de geografia, é isso? Matemática.		GF vai concordando com a cabeça.

**Dado 17:** Transcrição da conversa sobre o EJA. 13/11/2015.

GF quer falar da sua experiência no EJA e, para isso, inicia a conversa dizendo *é muito difícil* (turno 04) e, por meio da interação com a sua interlocutora, os sentidos vão sendo construídos. No turno 11, GF interrompe a sua interlocutora, roubando-lhe o turno, para refazer o seu dizer, demonstrando maior autonomia em sua fala e esclarecendo o sentido de *matéria corrida* (turno 7), reagindo, assim, como um interlocutor (não afásico) que foi interrompido no decorrer de sua fala.

O Dado 18 a seguir é uma transcrição de uma das sessões iniciais com GF (19/06/2015), no qual pergunto para ele como era sua rotina na escola, antes do acidente, e ele quer me explicar o que significa a palavra *Nucleus*.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
29	Inv.	Ah! Você copia e depois zuava?! Ah entendi. E depois nas provas, assim, você ia bem? Nas aulas?		Risos
30	GF	É// sim.		
31	Inv.	Ou ficava de recuperação, reprovou?		
32	GF	Não, pelo amor de Deus. Não, supletivo, nossa, é maravilha.		
33	Inv.	Aham.		
34	GF	Nucleus, não, nossa.		

35	Inv.	O que é que o Nucleus?		
36	GF	Nucleus, o// escola.		
37	Inv.	Ah, da escola?		
38	GF	É escola, Nucleus.		
39	Inv.	Isso daí foi quando você entrou nesse colégio, nessa escola?		
40	GF	Nucleus, nossa, pelo amor de Deus. Olhei, nossa, briga//		Faz expressão de que não gostava.
41	Inv.	Ah, tinha briga na escola?		
42	GF	É// olhei, ah trocou, eu troquei, Nucleus nossa, ah maravilha, briga nossa, maravilha.		
43	Inv.	Eu não entendi, onde que tinha as brigas? Em que lugar?		
44	GF	Nucleus// é// no colégio.		

**Dado 18:** Transcrição da conversa sobre “Nucleus”. 19/06/2015.

Inicialmente, GF usava bastante a expressão *maravilha*, com múltiplos sentidos, a saber: para se manter no diálogo, anunciar mudança de tópico, ou mesmo para expressar algo que essa palavra representa. Nesse dado, observa-se uma espécie de mal entendido entre GF e sua interlocutora, sobretudo considerando o turno 42 em que ele usa a expressão *maravilha* duas vezes o que contraria a expressão de seu rosto, no turno 40, desestabilizando o sentido anteriormente construído pela interlocutora. Diferentemente, tempos depois, considerando o dado anterior, não só não ocorre mais a expressão *maravilha*, como GF se antecipa a sua interlocutora evitando que ela o interprete de outra forma. Observa-se nesse último dado que ele tem dificuldade mais acentuada para combinar as palavras selecionadas com outras palavras (JAKOBSON,

1956/2003), mas, com a ajuda do seu interlocutor, essencial nesse momento, ele consegue construir a sua fala.

O Dado 19 a seguir, retirado da sessão do dia 23/10/2015, comprova essa dificuldade e mostra um efeito discursivo que a sintaxe incompleta revela. Nessa data, estávamos conversando sobre o aprendizado de japonês e perguntei como ele estava se saindo em língua portuguesa no EJA.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
16	GF	Lembrar das coisas, lembrar, lembrar isso// escrita também		Aponta para as atividades de japonês.
17	Inv.	Lembrar das escrita em japonês?		
18	GF	Isso.		
19	Inv.	E português, como que tá?		
20	GF	Ah! Vou passar de ano.		
21	Inv.	Ah! Você vai passar de ano! Que legal! A professora já deu as notas, já?		
22	GF	Não.		
23	Inv.	Ainda não? Mas você já sabe que vai passar?		
24	GF	É// ó// não sei, não. "Vai passar de ano, vai passar de ano".	Muda a tessitura da voz para introduzir a fala de outra pessoa.	
25	Inv.	A professora falou?		
26	GF	Vai passar de ano! Olhei, "nossa, é mesmo?". "É, estuda bem, estuda bem". "Ah, tá bom, professor".	Muda a tessitura da voz para introduzir a fala de outra pessoa.	
27	Inv.	Aí você ta estudando?		
28	GF	Mais ou menos.	Fala em voz baixa, rindo.	
29	Inv.	Mais ou menos, como assim?! Mas que bom, porque se você ta passando de ano, quer dizer que você ta progredindo, melhorando, né?		

**Dado 19:** Transcrição da conversa sobre “passar de ano”. 23/10/2015.

Quando pergunto a ele como está se saindo em língua portuguesa, ele diz que vai passar de ano no EJA, notícia que o deixou muito feliz, pois ele continua na mesma série há cerca de três anos.

Nesse trecho, ele está recontando o seu diálogo com a professora e a sua fala apresenta-se sem hesitações ou pausas, de modo que foi possível compreender, perfeitamente, de que se tratava de um diálogo entre ele e a professora (turnos 24 e 26). Entretanto, GF não consegue ainda integrar a fala do outro em sua fala, por meio do discurso indireto, o que a afasia, nesse momento, impede, pois isso exige uma complexidade sintática que não domina mais. A saída é indicar a fala do outro pelo discurso indireto.

Contudo, o Dado 20, que se segue, mostra uma conquista: ao mesmo tempo em que a sintaxe evolui, o efeito sobre a relação entre a fala direta e indireta também evolui, como veremos. No final da sessão do dia 13/11/2015, GF me mostrou o seu caderno do EJA. Comecei a folheá-lo e, quando cheguei na página de matemática, ele me contou a conversa com o seu professor.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
29	Inv.			Investigadora vira a página do caderno.
30	GF	Matemática.		
31	Inv.	Hum.		Continua folheando o caderno.
32	GF	Nossa, nem entendi nada.		Aponta para uma atividade de matemática no caderno.
33	Inv.	Não entendeu nada?		
34	GF	Na lousa, só.		
35	Inv.	Só copiou?		
36	GF	É. // "professor, não entendo". "Ixe, faz parte. Muita calma". Professor me// é que me disse. "Muita calma, relaxa, pá".	Risos da investigadora. Muda a tessitura da voz para introduzir a fala do professor.	
37	Inv.	Calma e relaxa?	Risos da investigadora.	Investigadora lê em voz baixa o enunciado do problema.

**Dado 20:** Transcrição da conversa sobre professor de matemática.

O que se destaca nesse dado é o turno 36, quando GF reproduz o seu diálogo com o professor e, ao final, reestrutura a sua fala *professor me... é que me disse*, produzindo, assim, uma estrutura organizada e clara, em discurso indireto. Nota-se que para chegar a essa reestruturação, ele muda a tessitura, faz um falso começo e recomeça o enunciado introduzindo um construção sintaticamente apropriada, sem necessitar da intervenção da fala do interlocutor.

De modo geral, foi observado que GF tornou-se um falante mais confiante, com maior espontaneidade na sua fala, iniciando assuntos ao invés de limitar-se a responder perguntas, ou mesmo antecipando-se a seu interlocutor para evitar possíveis mal entendidos.

Além dos progressos na fala, foi observada também maior autonomia em sua escrita do português. No capítulo dois, mostro alguns dados de escrita em português de GF, como por exemplo, o Dado 5 retirado da sessão do dia 29/05/2015, no qual ele escreve um cartão postal. GF necessita da interação com o outro para construir a sua escrita, além do apoio da fala para escrever, recorrendo à silabação ou ao formato da letra. O resgate da sua escrita em português ocorre por meio de recursos alternativos como o formato da letra, palavras que iniciam com a mesma letra ou a própria fala como suporte, o que demonstra que há caminhos preservados pelos quais GF consegue refazer a sua escrita.

No final da sessão do dia 23/10/2015, pedi a ele que escrevesse em português o que ele havia feito na semana. O Dado 21 é o resultado da escrita e o Dado 22, é a transcrição do momento em que ele estava escrevendo esse enunciado sozinho.



**Dado 21:** Escrita sobre a semana de GF 23/10/2015.

Eu foi pacia te carro no centro e academia

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv.	O que eu vou pedir pra você falar, então aqui, queria que você falasse um pouquinho sobre a sua semana. O que você tem// o que você fez nessa semana? Você lembra?		
2	GF	Eu// eu fui// de carro passear.	Pensando no que falar.	
3	Inv.	Ta, ta certo. Vamos lá.		
4	GF	Eu fui pas-si, si. Passea di, di, di, car-ro.	Fala sussurrando e escreve.	
5	Inv.	Isso.		
6	GF	Eu fui passear// nossa é S ou [ka]?	GF relê o que escreveu em voz baixa.	
7	Inv.	Isso, se é S ou C né? Na verdade, passear é com S, mas não é só um S não. São...		
8	GF	Dois S?		
9	Inv.	Isso, pode escrever embaixo, só acrescenta.		GF escreve SS embaixo da palavra "pacia".
10	Inv.	A gente fala [pasia'] mas é com E, passear. Ao invés de I é o E.		GF escreve a letra E embaixo da palavra "pacia".
11	Inv.	Isso, "eu fui passear de carro", pra onde você foi?		
12	GF	No centro.		

13	Inv.	Então "eu fui passear de carro..."		
14	GF	No, no, cen-cen-tro.	GF fala sussurrando e escreve ao mesmo tempo.	
15	Inv.	Isso, no centro. Que mais que você fez durante a semana? Você foi passear de carro no centro...		
16	GF	E academia.		
17	Inv.	E na academia, ta.	GF escreve enquanto fala.	
18	GF	Só. E...	GF escreve enquanto fala.	

**Dado 22:** Transcrição do trecho de escrita sobre a semana. 23/10/2015.

Ao pedir para GF escrever sobre a sua semana, ele não demonstra insegurança como no início do acompanhamento e começa a escrever sozinho. Primeiro, elabora o seu enunciado e depois começa a escrevê-lo, ao mesmo tempo em que sussurra (turno 04), demonstrando que sua fala ainda desempenha um papel importante no momento da escrita. Nota-se que a dificuldade apresentada por GF é diferente da apresentada nos dados retirados no início das sessões, como por exemplo o Dado 4, apresentado anteriormente, no qual ele escreveu um cartão postal para a professora Maza. Ao escrever a palavra *japonês*, ele precisou do formato da letra ou de palavras que iniciavam com a mesma letra para resgatar a grafia.

Nos Dados 21 e 22, os “erros” ou dúvidas de GF demonstram que há um sujeito refletindo sobre a língua escrita. No turno 06, durante a releitura do que havia escrito, *eu foi pacia*, ele pergunta se a palavra *passear* se escreve com “s” ou com “c”, uma dúvida pertinente, pois na língua falada, as sílabas /se/ e /ce/ apresentam o mesmo som. Portanto, o que vai definir a escrita da palavra *passear* é a regra ortográfica da língua portuguesa. Observa-se que ele, ao reler o que havia escrito, analisa e compara a sua escrita com as regras ortográficas do português, o que leva ele a confirmar a escrita padrão da palavra “passear”. A dúvida de GF mostra que ele sabe que nem sempre escrevemos, exatamente, do modo que falamos, e ainda, em

certos momentos, o fonema [se] pode ser escrito de formas diferentes, como: passear; cenoura; semáforo<sup>10</sup>.

Coudry (1986/1988:23) atenta para a importância da atividade epilinguística na linguagem do afásico como forma de “(...) pensar sobre a linguagem e os processos de construção em que está envolvida”. Em uma atividade discursiva, o sujeito afásico tem espaço para reconstruir a linguagem na interação com o outro, de modo que o investigador tenha indícios das hipóteses e elaborações que ele está fazendo sobre as formas de uso da linguagem.

Comparando os dados de escrita do início do acompanhamento com os de cinco meses depois, percebe-se que GF adquiriu maior autonomia na escrita, não necessitando recorrer aos recursos de antes (silabação, nome da letra, palavras com a mesma inicial etc). Os “erros” e dificuldades apontam para a existência de um sujeito que escreve quando lhe são oferecidos recursos apropriados, conseguindo buscar alternativas para contorná-los. Se não lhe é oferecido nada novo, ele continuará a percorrer o caminho de sempre: da patologia, da afasia, da dificuldade. Observar e compreender as suas dificuldades, sem se fixar em rótulos e impor restrições, é ter um norte que direciona a interação entre o sujeito afásico e não afásico, para que ele possa resgatar sua relação com a linguagem.

As atividades propostas foram interessantes no caso de GF, pois facilitaram o seu acesso linguístico pela memória visual, organizando a análise e a dissecação de palavras da língua portuguesa. Não se trata, portanto, de uma memória de repetição mas, sim, de uma recuperação do aprendido e do vivido. O aprendizado das letras japonesas, por exemplo, fez com que GF retomasse a imagem acústica das palavras em português, questão principal da sua afasia, a partir de figuras. E essas figuras, somadas às imagens acústicas que elas evocam, facilitam o acesso linguístico, como nos Dado 13 e 14, nos quais GF, para escrever a palavra *sushi*, lembrou-se das imagens da figura do *superman* e do *chinelo*. Nesses momentos, ele precisou analisar acusticamente as palavras por inteiro, recortar a parte que lhe interessava para, então, montar uma nova palavra em japonês, em um processo de análise e síntese. Tal

---

<sup>10</sup> Os iniciantes de escrita, não afásicos, passam pelo mesmo processo, conforme observam Coudry e Bordin (2012) e Coudry e Freire (a sair). Nota-se a presença da variedade de fala na escrita ao escrever (*foi* no lugar de *fui*), embora fale *eu fui* nesse mesmo dado, em resposta à sua interlocutora (turno 2). GF também faz algo que as crianças fazem: ensurdecimento de algumas consoantes em determinados contextos (*te* carro ao invés *de* carro).

percurso, provavelmente, ativou neurofisiologicamente diferentes áreas, construindo uma memória mais durável e, por isso, mais intensa.

O próprio GF, no Dado 19, afirma que está se lembrando das coisas mais facilmente. Todos esses fatos, juntos, parecem facilitar novas possibilidades de acesso e novos percursos de memória e, como consequência, traz mais segurança para GF falar, fato que foi reconhecido pela professora do EJA.

O processo de aquisição de uma segunda língua por uma pessoa adulta impõe ao aprendiz uma situação semelhante à vivenciada pelo afásico, por exemplo, saber o que quer dizer, porém faltam-lhe palavras; ou diz uma palavra e não sabe muito bem o que ela significa. Nessas condições, pode-se cometer trocas, distorções, pausas, hesitações, tanto na fala, quanto na escrita, já que o conhecimento está em construção, e tais equívocos são, em geral, esperados pelo interlocutor.

Pensando nisso, supomos que a experiência que GF teve com a língua japonesa lhe deu a possibilidade de experimentar a fala e a escrita sem a responsabilidade de acertar, diferente do que é esperado dele em relação à língua portuguesa. Essa experiência mostrou que GF tem inteligência e capacidade para aprender uma nova língua, valorizando tudo aquilo que suas dificuldades afásicas tendem a apagar, refletindo, assim, positivamente, na sua auto-estima e confiança. Ao longo do acompanhamento, GF tirava fotos das letras japonesas com seu celular, para mostrar para as outras pessoas o que estava aprendendo, demonstrando, assim, o seu orgulho em aprender o japonês.

De modo geral, o contato com uma língua bastante diferente da sua língua materna fez com que GF utilizasse um raciocínio intelectual também diferente, como por exemplo, ao buscar as alternativas para contornar as suas dificuldades. Ele classifica e organiza os signos e seus significados, além de relacionar sistemas linguísticos diferentes, potencializando o vai e vem entre os dois hemisférios cerebrais, focalizando tanto aspectos verbais (hemisfério esquerdo) quanto aspectos espaciais ou visuais (hemisférios direito e esquerdo) das duas línguas que se inter-relacionam. Tal experiência resultou em um trabalho linguístico-cognitivo produtivo, a partir do qual GF produziu sentidos verbais e não verbais, reconheceu as suas dificuldades, dando-nos pistas sobre os processos em curso. Isso nos permitiu intervir, compreender suas dificuldades e encorajá-lo a enfrentar novos aprendizados.

Por fim, como foi apresentado, a perspectiva discursiva em neurolinguística partilha da visão de que um sujeito, mesmo afásico, é capaz de exercer o seu papel de falante da língua, e ainda, que a condição de afásico não quer dizer que o sujeito perdeu o seu conhecimento (COUDRY, 2008). Como vimos no caso de GF, ao aprender uma nova língua, ele resgatou a relação com a língua materna e a utilizou como um suporte para o aprendizado do japonês. Por meio de “gatos” ou “caminhos alternativos” (COUDRY, 2010), o português tornou-se o “velho” (COUDRY, 2010), o já conhecido pelo sujeito, de modo a fornecer um recurso de apoio para o aprendizado da nova língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, à luz da perspectiva teórica e metodológica da Neurolinguística Discursiva (ND), realizou um estudo de caso promovendo a um jovem afásico, a experiência de aprender alguns aspectos da língua japonesa, com o objetivo de observar e analisar suas dificuldades e o modo como lida com elas, o que teve efeitos sobre sua afasia.

No caso de GF, a afasia interfere (dificuldade de repetição, antecipação de segmentos, diz uma palavra que não queria dizer e não diz o que queria) em seu processo de aprendizado. Contudo, a partir dos dados em japonês, foram observados indícios dos caminhos utilizados por ele (visual, cinestésico, verbal) para enfrentar a nova experiência. Como no Dado 10, no qual GF estava lendo a palavra あそこ [asoko] e diz a sílaba /so/ ao mesmo tempo em que “dá um soco no ar”, o que demonstra que ele associou, ou lembrou-se da imagem do desenho de uma pessoa dando um soco (Figura 10). Nesse processo, GF utilizou-se de recursos que a própria linguagem oferece (gestos, signos semióticos, etc) para buscar soluções para os problemas encontrados, mostrando que há caminhos alternativos que ele próprio constrói para compreender o outro e o mundo e para se expressar (COUDRY, 1986/1988).

Com relação às atividades propostas no acompanhamento de GF, ressaltamos que o nosso objetivo não é discutir se tais atividades e materiais utilizados no aprendizado de japonês seguem, ou não, métodos específicos na área de ensino de L2. Pois o que nos interessa das atividades e do material de japonês utilizados é o que ele provoca, em termos de linguagem e cognição, no sujeito afásico e o que deriva do seu uso discursivamente orientado. E nesse aspecto, podemos considerar que a escolha do material e das atividades mostraram-se positivas, pois em meio a práticas de linguagem que envolvem o português e o japonês, pondo em relação a fala, a leitura e a escrita com a imagem visual, as atividades demandaram um constante trânsito entre as duas línguas e os sistemas de escrita. No caso de GF, ele opera com atividades de linguagem de caráter epilinguístico e metalinguístico. Pois a partir de uma atividade metalinguística, como ler ou escrever as letras em japonês, ele realiza um trabalho de associação entre som e letra, percorrendo um caminho que lhe é peculiar, utilizando recursos visuais ou cinestésicos, por exemplo, como se viu no Dado 10.

Utilizando-se de recursos visuais, GF está dominando um novo sistema de escrita e, ao mesmo tempo, lidando com a complexidade de dois sistemas de escrita diferentes, o do japonês e o do português. Na escrita da palavra *sushi* (Dado 13), observou-se o trânsito entre L1 e L2: ele começou escrevendo o som da letra *s* e assim que lhe pedi para escrever em japonês, ele escreveu a letra japonesa す /su/. Esse mesmo movimento entre L1 e L2 também é percebido na repetição da expressão japonesa *ohayou* (Dado 6), a qual GF repetiu usando a pronúncia de uma palavra em português, ou ainda, utilizando o sistema de alfabeto do português como apoio para falar uma palavra em japonês (Dado 7).

O material de japonês também exigiu que GF realizasse um trabalho linguístico-cognitivo ao associar as letras japonesas, por exemplo, com os nomes dos objetos em português, realizando uma segmentação mental das sílabas que compõem essa palavra, integrando, assim, a representação de palavra e de objeto (FREUD, 1891/2014). A realização de determinadas tarefas, aparentemente, simples, como a nomeação de objetos, demanda um arranjo de diversos processos cognitivos ao mesmo tempo e, no estado afásico, tais processos podem ganhar visibilidade. O que ajuda na compreensão do processo patológico e, conseqüentemente, na intervenção.

Os dados de linguagem de GF em japonês mostram esse constante trânsito entre L1 e L2, convocando diversos caminhos que o levam a operar no sistema da língua japonesa de forma inédita. Esse trabalho linguístico-cognitivo teve efeitos no seu estado afásico como um todo, isto é, em outras atividades com a linguagem. Sobretudo, nos dados de linguagem em português, ao final do acompanhamento longitudinal, reafirmando a relevância do aprendizado em japonês na reconfiguração de sua afasia.

Como vimos no capítulo 3, GF tornou-se um falante mais confiante, com maior espontaneidade na sua fala, iniciando uma conversa ao invés de limitar-se a responder perguntas ou, mesmo, antecipando-se a seu interlocutor para evitar possíveis mal entendidos. Ao reassumir sua posição de locutor e reconhecer o outro como interlocutor, ele pode promover algumas mudanças na sua atitude diária, fato apontado pela professora do EJA, que disse que ele estava interagindo mais com seus colegas de classe. Tais mudanças também foram notadas em sua escrita: comparando os dados iniciais de escrita com os de cinco meses depois, percebe-se que GF também adquiriu maior autonomia na escrita, não necessitando recorrer aos recursos de antes

(silabação, nome da letra, palavras com a mesma inicial e etc). Os *erros* e dificuldades que ele ainda apresenta apontam para a existência de um sujeito que escreve quando lhe são oferecidos recursos apropriados, conseguindo buscar alternativas para contorná-los.

Em suma, a experiência com GF nos leva a refletir sobre a relação entre a atividade criadora da linguagem (FRANCHI, 1977/1992) que permite ao sujeito dizer de outras maneiras, e a própria *força do organismo* ou do *indivíduo* que em processos patológicos, como afirma Sacks (1970/1997:13), reage a fim de “restaurar, substituir, compensar e preservar a sua identidade, por mais estranhos que possam ser os meios”. Em um processo patológico como o da afasia, a *força vital* (CANGUILHEM, 1966/2009) de cada organismo ou indivíduo permite que ele busque alternativas para enfrentar e contornar suas adversidades, em meio ao ambiente discursivo em questão, articulando sua identidade e sua história.

E, por fim, concluímos nossas reflexões com uma citação de Oliver Sacks (1970/1997:8) sobre os seus pacientes neurológicos: “podemos dizer que são viajantes em terras inimagináveis, terras sobre as quais, de outro modo, não teríamos ideia ou concepção”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ABAURRE, M. B; COUDRY, M. I. “Em torno de sujeitos e de olhares”. In: *Estudos da Língua(gem)*, v.6, 2008.

BAKHTIN, M. (1952-53/1997) Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 227-326.

BORDIN, S. M. S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de Doutorado. Orientação: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/UNICAMP, 2010.

BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

CAGLIARI, L.C.; MASSINI-CAGLIARI, G. “Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna.” In: *Calidoscópio*, Vol. 02 n.01 – jan/jun 2004.

CANGUILHEM, G. (1966) *O normal e o patológico*. 6 ed., Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

COUDRY, M.I.H. (1986) *O diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. Ed. Martins Fontes. 1 edição. 1988. São Paulo.

\_\_\_\_\_ “O que é o dado em neurolinguística?”. In: Castro, M. F. P. (org). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Ed. Unicamp, pp. 179-194, 1996.

\_\_\_\_\_ “Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42: p.99-129, Jan/Jun, 2002. Campinas/SP.

\_\_\_\_\_. *Neurolinguística Discursiva: afasia e infância*. Projeto CNPQ, impresso, 2013.

\_\_\_\_\_ “Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução”. In: *Estudos da Língua(gem)*, v.6, n.2, pp.7-26, dez/2008.

\_\_\_\_\_ “Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo. In: COUDRY, M.I. et al. (orgs). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva*:

*teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das letras, 2010. p.379-399.

\_\_\_\_\_ ; BORDIN, S. S. “Afasia e infância: registro do (in)esquecível”. In: *Cadernos de Estudos linguísticos* (54.1), Campinas, Jan.;Jun. 2012.

\_\_\_\_\_ ; FREIRE, F.M.P. “Pressupostos teóricos-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND)”. In: COUDRY, M.I.H. et al (Orgs.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_ ; FREIRE, F.M.P; GOMES, T. M. “Sem falar, ler, escrever e ainda sujeito da linguagem”. In: *Estudos Linguísticos XXXV*, revista eletrônica, v.1, p.1375-1384, 2006.

\_\_\_\_\_ ; POSSENTI, S. “Avaliar discursos patológicos”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 5, p. 99-109, 1983.

FRANCHI, C. “Criatividade e gramática”. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.9, p. 5-45. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.

\_\_\_\_\_ ; (1977) “Linguagem atividade constitutiva”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.22, Campinas, 1992.

FREIRE, F.M.P. *Agenda mágica: linguagem e memória*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas/IEL, Campinas, SP. 2005.

FREUD, S. (1891) *Afusias: Sobre a concepção das afusias; As Afusias de 1891*. Luiz Alfredo Garcia-Roza; tradução Renata Dias Mundt. 1 edição – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

GINZBURG, C. “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDBERG, E. *El cérebro ejecutivo – lóbulos frontales y mente civilizada*. Tradução para espanhol de Javier Garcia Sanz. Primeira edição, Barcelona: Crítica. 2002.

GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages. An introduction to bilingualism. 11th printing, Cambridge: Harvard University Press, 2001*

GROSJEAN, F. “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”. In: *Brain and Language* 36, p. 3-15, 1989.

JAKOBSON, R. (1956) “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”. In: *Linguística e comunicação*. 19 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LURIA, A.R. (1973). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. “Introdução evolucionista à Psicologia”. In: *Curso de Psicologia Geral*. Vol. 1, 2 edição. Tradução de Paulo Bezerra. Editora Civilização Brasileira S.A, São Paulo, 1991.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. “A produção escrita da criança e sua avaliação”. In: *Cadernos de estudos linguísticos* (24): 19-33, Campinas, Jan./Jun. 1993.

NOVAES-PINTO, R. C. Semiologia das afasias: implicações para a clínica fonoaudiológica. In: Mancopes, R.; Santana, A. P. (Org.) *Perspectivas na Clínica das Afasias: o Sujeito e o Discurso*. São Paulo: Santos Editora, 2009. p. 18-40

PARADIS, M.; HAGIWARA, H.; HILDEBRANDT, N. Neurolinguistic aspects of the Japanese writing system. Academic Press, Florida/USA, 1985.

SACKS, O. (1970) *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. 7 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SENAHA, M. L. H. & PARENTE, M. A. M. P. “Acquired dyslexia in three writing systems: study of a Portuguese-Japanese bilingual aphasic patient”. In: *Behavioural Neurology*, n.25, pp. 255-272, 2012.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do Pensamento e da Linguagem* (1984). Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.