UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

DIANA MICHAELA AMARAL BOCCATO

PARALEXIA: COMPREENDENDO O FENÔMENO POR MEIO DE UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DAS AFASIAS

CAMPINAS,
2018

DIANA MICHAELA AMARAL BOCCATO

PARALEXIA: COMPREENDENDO O FENÔMENO POR MEIO DE UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DAS AFASIAS

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. Rosana do Carmo Novaes Pinto

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Diana Michaela Amaral Boccato e orientada pela Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto

CAMPINAS,
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 1581028

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

Boccato, Diana Michaela Amaral, 1992-
B63p Paralexia : compreendendo o fenômeno por meio de um estudo de caso no contexto das afasias / Diana Michaela Amaral Boccato. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Rosana do Carmo Novaes Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Neurolinguística discursiva. 2. Afasia. 3. Método de estudo de casos. 4. Paralexia. I. Novaes-Pinto, Rosana do Carmo, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Paralexia : undestanding the phnomenon through a case study in the context of aphasias
Palavras-chave em inglês:
Discursive neurolinguistics
Aphasia
Case study method
Paralexia
Área de concentração: Linguística
Titulação: Mestra em Linguística
Banca examinadora:
Rosana do Carmo Novaes Pinto [Orientador]
Marcus Vinícius Borges Oliveira
Thalita Cristina Souza Cruz
Data de defesa: 26-04-2018
Programa de Pós-Graduação: Linguística

BANCA EXAMINADORA:

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Marcus Vinícius Borges Oliveira

Thalita Cristina Souza Cruz

IEL/UNICAMP
2018

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo pela oportunidade, força e coragem que me permitiram iniciar e concluir este trabalho.

Destino a minha mais profunda gratidão à querida orientadora Rosana pelo compartilhamento de saberes tão ricos e por ser para mim mais do que uma família. Você plantou sementes que florescerão eternamente nos meus gestos mais humanos.

Agradeço a todos os sujeitos afásicos que frequentam o Grupo III do CCA pela maior lição de vida que já tive a honra de poder vivenciar. Vocês moram no meu coração.

Com muito carinho, agradeço ao BS. Foi você, na sua sabedoria e gentileza, quem deu origem a este trabalho.

Aos queridos amigos e amigas agradeço pela paciência e pelo acolhimento. Com vocês, nesta jornada, aprendi a mais pura manifestação do amor.

Agradeço aos meus antepassados por terem me dado o sopro da vida e a possibilidade de vivenciar tais desafios. Gratidão, principalmente, aos meus avós.

Aos colegas e amigos do GELEP agradeço por todo incentivo e conhecimento repartido. Foi com vocês que pude experienciar o poder da resiliência.

Agradeço a todos da Secretaria de Pós-graduação do IEL pela atenção e gentileza.

À CAPES agradeço pelo apoio financeiro fundamental para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O fenômeno das *paralexias* consiste na troca/substituição de uma palavra pretendida por outra, em contextos de *leitura*. Relaciona-se, no âmbito das patologias, às *Dificuldades de Encontrar Palavras*, sobretudo às *parafasia*s (trocas na produção verbal oral) e às *paragrafias* (nos contextos de produção escrita). A pesquisa foi guiada pelos princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, que privilegia a linguagem *em funcionamento* e seus aspectos subjetivos (Coudry, [1986] 1988; 2002). Inscreve-se, assim, nas chamadas teorias sócio-histórico-culturais, com o desenvolvimento de abordagens qualitativas que têm como um de seus métodos a realização de *estudos de caso*. O trabalho foi desenvolvido longitudinalmente, ao longo de três anos, com o sujeito BS, um jovem afásico que participa das atividades do Grupo III do CCA (Centro de Convivência de Afásicos) desde 2014. BS sofreu um AVCi (Acidente Vascular Cerebral isquêmico) em 2013, passando a apresentar um quadro de afasia predominantemente motora, com a produção de enunciados de estilo telegráfico e trocas motivadas por semelhanças fonológicas e, em especial, por enlaces semânticos. BS, à época do episódio neurológico, cursava Logística em uma universidade privada na região de Campinas e sempre foi um leitor voraz de autores consagrados e também de *best sellers*. É músico e fazia parte de uma banda de rock, tocando guitarra. Serão apresentados e analisados dados que emergiram de episódios dialógicos com BS em atividades de leitura de diversos gêneros (notícias, literário, científico etc). As sessões foram vídeo-filmadas, registradas em diário e transcritas discursivamente. As análises são orientadas pelo paradigma microgenético (Vygotsky) e pelos postulados de Luria (1986) acerca dos enlaces semânticos, sonoros e afetivos relativos às trocas e buscam dar visibilidade (i) ao trabalho que o sujeito realiza para enfrentar suas dificuldades – com destaque para os processos de seleção e combinação lexical – e aos enlaces fonológicos, semânticos e afetivos entre as palavras-alvo (desejadas) e as palavras produzidas (paralexias), ao longo do processo de leitura; (ii) à relação das paralexias produzidas e as práticas de letramento do sujeito e (iii) ao papel do pesquisador na construção conjunta da significação, característica própria das pesquisas qualitativas. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho epi- e metalinguístico colocado em evidência pelo sujeito BS em seus enunciados, o que nos dá pistas para compreender os *processos*, como salienta Vygotsky acerca das pesquisas qualitativas. A pesquisa foi aprovada pelo CEP/Unicamp (Parecer: 1.602.647/2016) e teve apoio da Capes (Processo: 1581028).

Palavras-chave: Neurolinguística enunciativo-discursiva. Afasia. Paralexia. Estudo de Caso.

ABSTRACT

The phenomenon of *paralexia* consists in the exchange/replacement of a word intended by another, in reading contexts. It is related, in the scope of the pathologies, to the *Word Finding Difficulties*, especially to the *paraphasia* (exchanges in the oral verbal production) and the *paragraphia* (in the contexts of written production). The research was guided by the theoretical-methodological principles of enunciative-discursive Neurolinguistics, which privileges the functioning language and its subjective aspects (Coudry, [1986] 1988; 2002). It is thus subsumed in the so-called socio-historical-cultural theories, with the development of qualitative researches that have as one of its methods the case studies. The work was developed longitudinally over three years with subject BS, a young aphasic participant in the activities of Group III of the CCA (Center for the Cohabitation of Aphasics) since 2014. BS suffered a stroke (Ischemic Stroke) in 2013, beginning to present a predominantly motor aphasia, with the production of telegraphic style utterances and exchanges motivated by phonological similarities and, in particular, by semantic links. BS, at the time of the neurological episode, was attendeding Logistics at a private university in the Campinas region and was always a voracious reader of well-known authors and best sellers. He is a musician and was part of a rock band, playing guitar. Data that emerged from dialogic episodes with BS in reading activities of different genres (news, literary, scientific, etc.) will be presented and analyzed. The sessions were video-filmed, recorded in diary and transcribed discursively. The analyzes are guided by the microgenetic paradigm (Vygotsky) and the postulates of Luria (1986) about the semantic, phonologic and emotional links related to the exchanges and seek to give visibility to (i) the work that the subject performs to face his difficulties – the processes of lexical selection and combining – and the phonological, semantic and emotional links between the target (intended) words and the produced words (paralexia), throughout the reading process; (ii) the relationship between the paralexia produced and the subject's literacy practices, and (iii) the researcher's role in the joint construction of meaning, characteristic of qualitative research. In this context, the epi- metalinguistic work highlighted by BS in his utterances is highlighted, which gives us clues to understand the processes, as Vygotsky points out in qualitative research. The research was approved by CEP/Unicamp (1.602.647/2016) and was supported by Capes (1581028).

Key-words: Neurolinguistics enunciative-discursive. Aphasia. Paralexia. Case study.

SUMÁRIO

Introdução 9

Capítulo 1 - Um estudo de caso do sujeito BS 12

Introdução 12

1. A metodologia qualitativa 13

1.1. O estudo de caso 15
1.2. O paradigma microgenético 16
1.3. O sujeito BS 18

Capítulo 2 - Abordagem sócio-histórico-cultural: aspectos pertinentes ao estudo de caso de BS 35

Introdução 35

1. A Neurolinguística enunciativo-discursiva. 36

2. Bakhtin: conceitos fundamentais para a compreensão dos enunciados de BS 38

3. A abordagem sócio-histórico-cultural das funções superiores: em destaque a *linguagem* 42

3.1. O funcionamento cerebral na abordagem sócio-histórico-cultural 43
3.1.1. A linguagem na abordagem histórico-cultural: em destaque a *palavra* 47
3.1.2 A aquisição da escrita na abordagem sócio-histórico-cultural e as práticas de letramento 49
3.1.3. Questões relativas à neuroplasticidade 52

Capítulo 3 - A produção de paralexias: inferências por meio do estudo de caso de BS 54

Introdução 55

1. O fenômeno das paralexias na literatura da área 55

1.1. Paralexias na literatura neuropsicológica 57
1.2. A complexidade da leitura na teoria linguística 61
1.2.1. A leitura em voz alta 64
1.2.2. A leitura literária 67

2. Dados de paralexias 68

2.1. Aspectos relevantes das relações semânticas por metonímias nas análises das ocorrências 68
2.1.1. Palavras de baixa frequência: evidência da relação de BS com a Leitura 71

3. Dados singulares de paralexias produzidas por BS em episódios dialógicos 72

4. Recorrência dos fenômenos e dos processos subjacentes. 78

Considerações Finais 83

Referências bibliográficas 87
Anexo 92

Introdução

O fenômeno das *paralexias* consiste na troca/substituição de uma palavra pretendida por outra, em contextos de *leitura*. Relaciona-se, no âmbito das patologias, às *Dificuldades de Encontrar Palavras*, sobretudo às *parafasia*s (trocas na produção verbal oral) e às *paragrafias* (nos contextos de produção escrita). Uma das singularidades relativas às paralexias é que, nestas, sabe-se de antemão qual é a *palavra-alvo,* já que o enunciado escrito foi formulado pelo autor do texto. Essa característica – de saber qual é, de fato, a palavra-alvo – torna possível que o interlocutor/pesquisador possa estabelecer hipóteses acerca das relações entre a palavra-alvo e aquela efetivamente produzida durante o processo de *leitura*.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo os princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, que privilegia a linguagem *em funcionamento* e seus aspectos subjetivos (Coudry, [1986] 1988; 2002). Inscreve-se, assim, nas chamadas abordagens sócio-histórico-culturais, com o desenvolvimento de estudos qualitativos[1] que têm como um de seus métodos a realização de estudos de caso.

O presente trabalho se justifica, primeiramente, por acreditarmos que o fenômeno das *paralexias* possa iluminar aspectos do funcionamento semântico-lexical, bem como a relação entre a afasia e as práticas de letramento (escolares ou não), de suma importância para o estudo das variáveis individuais nas pesquisas sobre as afasias.

Acerca das questões sobre "letramento", pensamos que seja relevante esclarecer, desde já, que este conceito surge para explicar, segundo Senhorini e Santana (2016, p. 311), que não se trata de práticas vinculadas apenas às atividades escolares, mas aos usos da linguagem escrita em todos os espaços sociais, ultrapassando "a questão do ato de ler e escrever símbolos gráficos, codificar e decodificar". Em outras palavras, para referir-se ao uso social que cada sujeito faz da leitura e da escrita. A esse respeito, traremos mais adiante questões desenvolvidas por Rojo (2004).

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com BS, um jovem afásico[2] que participa das atividades do Grupo 3 do CCA[3] desde março de 2014. Ao realizarmos,

---

[1]A pesquisa qualitativa tem sido a opção metodológica em nossa área, na abordagem sócio-cultural. Citamos, como exemplos, os trabalhos de Coudry (1986/1988), Novaes-Pinto (1999, 2010, 2012, 2014), Cazarotti-Pacheco (2012, 2014, 2016), Oliveira (2015), Souza-Cruz (2013, 2017), Lima (2017), Mazuchelli (2012), Gatti (2017). Destacam-se, nas pesquisas qualitativas, os *estudos de caso* para a compreensão dos processos linguístico-cognitivos nas patologias.

[2]BS sofreu um AVCi (Acidente Vascular Cerebral isquêmico) em outubro de 2013 e, desde então, apresenta um quadro de afasia predominantemente motora, com a produção de enunciados de estilo telegráfico e de parafasias literais (fonético-fonológicas) e semânticas. No *Capítulo 1*, voltaremos a essas questões acerca do episódio neurológico desse sujeito.

[3]O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) foi criado em 1989, pelo esforço conjunto do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL, onde está localizado) e da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp. Atualmente,

ao longo de 2015, atividades de linguagem com esse sujeito, observamos que ele produzia, além de parafasias, trocas com motivação fonológica e semântica nos processos de leitura em voz alta. À época, não tínhamos a intenção de observar ou analisar um fenômeno específico. No entanto, na medida em que as atividades eram desenvolvidas, passamos não só a constatar uma alta frequência de *paralexias*, mas também a singularidade das trocas, o que foi colocando em evidência aspectos do funcionamento semântico-lexical, alvo de interesse do nosso grupo de pesquisa – o GELEP[4] (Novaes-Pinto, 2009, 2014, 2017).

O trabalho dialógico com atividades semanais de leitura, durante três anos, permitiu uma melhor compreensão das paralexias, no sentido de inferir sobre a natureza das trocas e relacioná-las às questões da afasia de BS, bem como à sua trajetória. Em outras palavras, aspectos do *processo,* como salienta Vygotsky acerca das pesquisas qualitativas.

As análises dos dados são orientadas pelo paradigma microgenético (Vygotsky, 1984) e pelos postulados de Luria (1986) acerca dos enlaces semânticos, sonoros e afetivos relativos às trocas e buscam dar visibilidade (i) ao trabalho que o sujeito realiza para enfrentar suas dificuldades – com destaque para os processos de seleção e combinação lexical – e aos enlaces fonológicos, semânticos e afetivos entre as palavras-alvo (desejadas) e as palavras produzidas (paralexias), ao longo do processo de leitura; (ii) à relação das paralexias produzidas e as práticas de letramento do sujeito e (iii) ao papel do pesquisador na construção conjunta da significação, característica própria das pesquisas qualitativas. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho epi- e metalinguístico colocado em evidência pelo sujeito BS em seus enunciados, o que nos dá pistas para compreender os *processos*.

Além de apresentar um extenso *corpus* relativo às paralexias, a pesquisa explicita os contextos de produção das trocas e propõe análises que consideram a trajetória sócio-histórico-cultural do sujeito, com destaque para sua relação com a leitura e com a própria afasia. Visando atingir os objetivos propostos, estruturamos a dissertação em três capítulos, seguidos das considerações finais, com os conteúdos que detalhamos a seguir:

Damos início ao *Capítulo 1* destacando os aspectos metodológicos que guiam o trabalho, tais como a opção pela *pesquisa qualitativa*, pelo *estudo de caso* e pela orientação do *paradigma microgenético* para realizar nossas análises, ressaltando a contribuição de Jakobson (1954) sobre os processos de *combinação* e *seleção* nas afasias. Esses conceitos fundamentam a reflexão sobre os dados de BS apresentados nesse capítulo e retomados no *Capítulo 3.* Em

---

existem três grupos em atividade que promovem encontros entre afásicos e não-afásicos, propiciando a interação e o estabelecimento de laços interpessoais, visando propiciar o desenvolvimento de processos alternativos de comunicação e significação. O sujeito BS participa, desde 2014, do grupo 3, coordenado pela Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes-Pinto, desde 2006.

[4] GELEP: Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias, cadastrado na Plataforma Lattes/CNPq, fundado e coordenado pela Profa. Dra. Rosana do C. Novaes Pinto.

seguida, apresentamos o sujeito BS e questões relativas ao seu caso, dentre as quais alguns dados acerca do episódio neurológico. Consideramos todos esses aspectos relevantes para a compreensão de suas dificuldades e das trocas que ele realiza em contextos de leitura.

No *Capítulo 2*, nos dedicamos a questões teóricas coerentes com as abordagens sócio-histórico-culturais e que julgamos relevantes para o estudo do caso de BS, colocando em relevo a Neurolinguística enunciativo-discursiva. Nesta, situamos algumas categorias bakhtinianas – dialogia, querer-dizer, enunciado, acabamento – que nos ajudam a descrever e a analisar os enunciados dos sujeitos afásicos nos processos dialógicos (Novaes-Pinto, 1999). Em seguida, apresentamos alguns postulados desenvolvidos por Luria e Vygotsky pertinentes ao estudo das afasias, sobretudo como esses autores concebem a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a dinâmica de plasticidade cerebral e o papel da educação formal nesse funcionamento. Articulamos essas reflexões dos autores às abordagens neuropsicológicas contemporâneas, principalmente para defender o pioneirismo de Luria e Vygotsky nas discussões sobre esses temas.

Por fim, ao longo do *Capítulo 3*, definimos e discutimos o fenômeno das *paralexias*, a partir das literaturas neuropsicológica e linguística, apontando para algumas das contribuições do nosso trabalho para a compreensão desse fenômeno e das chamadas "Dificuldades para encontrar palavras". Para isso, trazemos dados contextualizados de paralexias produzidas por BS, analisados à luz dos conceitos e princípios apresentados nos capítulos anteriores, além de tabelas elaboradas a partir das ocorrências de paralexias e que acreditamos darem maior visibilidade à natureza do fenômeno.

Nas *Considerações Finais*, buscamos "amarrar" os conteúdos dos três capítulos, explicitando o que aprendemos com o estudo de caso de BS e lançando um olhar sobre novas possibilidades de aprofundamento do estudo.

CAPÍTULO 1

Um estudo de caso do sujeito BS

Vi ontem um bicho
Na ***imensidão*** *do pátio*
Catando comida entre os ***estratos****.*
Onde parece alguma coisa*,*
Não examinava nem cheirava
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, ***meu senhor****, era um homem.*

(Leitura de BS, em 2016, a partir da poesia de Bandeira, 2007).

Introdução

Optamos por iniciar o trabalho justificando o papel da metodologia *qualitativa* (1.1) na nossa pesquisa, frisando a relevância do *estudo de caso* (1.1.2) para a reflexão acerca dos processos linguístico-cognitivos subjacentes à produção das *paralexias* – substituições de palavras em contextos de leitura. Destacamos, também, a orientação do *paradigma microgenético* (1.1.3) para análises de indícios presentes nos enunciados do sujeito BS. Aliado a esse paradigma metodológico, trazemos dois conceitos que serão retomados ao longo da dissertação: o de *seleção* e o de *combinação*. Os conceitos desenvolvidos por Jakobson (1954) para compreender as afasias nos ajudam a analisar os fenômenos relativos às dificuldades de encontrar palavras e à produção de paralexias. O autor se debruça sobre as operações de seleção e combinação na produção discursiva, algo que Coudry retoma em seus trabalhos na Neurolinguística, colocando em relevo a sobreposição dos eixos paradigmático e sintagmático.

Em seguida, apresentaremos o sujeito BS (1.2), cujos enunciados motivaram esta dissertação pela presença abundante de *paralexias* e pelo efeito que essas trocas produzem em nós, pesquisadores, desafiados a buscar explicações para os fenômenos linguístico-cognitivos no campo das afasias. As paralexias de BS são dados que nos interrogam; dados singulares, como buscaremos argumentar ao longo do trabalho.

Apesar de haver um capítulo reservado para a discussão e análise de dados referentes às paralexias (*Capítulo 3*), julgamos ser relevante para a compreensão do caso de BS trazer, logo no início desta dissertação, alguns episódios dialógicos nos quais o próprio sujeito descreve aspectos do seu processo de "busca pela palavra". As análises desses episódios – que não se

restringem à ocorrência de paralexias – buscam, primeiramente, dar visibilidade às atividades *epi-* e *metalinguísticas* (desenvolvidas pelo sujeito, ao longo do seu processo dialógico).

Além disso, esses dados contribuem para que se conheçam aspectos mais gerais da afasia desse sujeito. Trata-se, portanto, de um capítulo que se caracteriza por questões de natureza predominantemente metodológica, implicadas diretamente no estudo de caso, mas que trazem em algumas passagens questões teóricas intimamente relacionadas.

1. A metodologia qualitativa

> *Angustiar-se no método e na teoria é condição sine qua non para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por esta via um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada.*
>
> (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009, p. 91).

A opção por uma metodologia de pesquisa exige cuidado e responsabilidade, pois é a partir da escolha de um caminho metodológico que o pesquisador saberá, por exemplo, o lugar que ocupa diante do objeto alvo da pesquisa (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009). Sem saber que lugar ele e o objeto irão ocupar e sem se guiar por estratégias minimamente elaboradas, o pesquisador pode perder o acesso a uma série de ferramentas essenciais para o desenvolvimento de descrições e análises adequadas, além de correr o risco de não respeitar os aspetos éticos presentes no estudo — que se tornam ainda mais sensíveis quando lidamos com sujeitos em sofrimento, como no caso dos afásicos. Por conta disso, se torna imprescindível "identificar o paradigma (metodológico) em que o pesquisador trabalha e as implicações éticas que isso tem" (Guerriero, 2006, p. 106).

A metodologia qualitativa foi para esta pesquisa mais do que uma escolha; foi uma demanda – como postula Freitas (2010)[5] –, levando em conta que o estudo é fruto do trabalho de leitura semanal realizado com o sujeito, nas sessões individuais, realizado a partir de atividades que colocaram em relevo a íntima relação entre a produção de paralexias e a experiência subjetiva, a nosso ver, fundamental para o processo de compreensão do fenômeno. Ou seja, a pesquisa não nasceu do interesse por um fenômeno pré-determinado, mas a partir das singularidades que foram emergindo na interação entre Idb e BS, considerando os interesses de BS. Além disso, os encontros com BS passaram a revelar aspectos pouco explorados nos estudos

[5]Segundo esta autora, nas Ciências Humanas o objeto da pesquisa é o próprio homem. Freitas (2010) diz que, neste caso, o investigador fala "com ele" e não "sobre ele". Nas palavras de Bakhtin (1985, p. 383), "O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz".

quantitativos, de cunho estatístico, sobre as *paralexias*, fazendo com que o percurso da nossa pesquisa se desse naturalmente pela metodologia qualitativa. De acordo com Minayo,

> a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).

Sobre este o paradigma analítico qualitativo, Damico, Simmons-Mackie, Oelschlaeger, Elman e Armstrong (1991, p. 652) afirmam que

> a pesquisa qualitativa pode ser vista como um conjunto de práticas sistemáticas e interpretativas projetado para buscar respostas para questões que enfatizam como as ações e experiências sociais são criadas e sustentadas. É um paradigma de pesquisa complexo com uma longa história bem estabelecida (Vidich e Lyman, 1994). Muito do que sabemos e aplicamos relativamente a fenômenos sociais complexos, como a linguagem e o desenvolvimento cognitivo, se deve, primordialmente, aos métodos qualitativos de pesquisas (Damico et al., 1999, p. 652).

Os autores ressaltam que a escolha por esse paradigma traz para os trabalhos uma espécie de *bricolagem* – "um tipo de reconstrução, mas cuidadosamente elaborada a partir de um conjunto de práticas e estratégias que fornecem soluções para um problema em uma situação concreta"(Levi-Strauss, 1966 *apud* Damico et al, 1999, p. 652). Assim sendo, numa pesquisa qualitativa temos um vasto leque de procedimentos de investigação, como estudo bibliográfico, estudo de caso, análise de conversas, etnografia, etnometodologia, teoria fundamentada, metodologia histórica, análises interacionais etc. Ou seja, "um feixe de práticas sistemáticas e interpretativas" (Novaes-Pinto, 2012, p. 59).

Segundo Damico et al. (1999), a opção pela pesquisa qualitativa se torna a mais adequada no contexto das afasias, pois dá aos pesquisadores a oportunidade de apreenderem tanto as causas orgânicas, quanto os aspectos sociais e culturais do fenômeno que se encontra sob investigação, o que permite lidar de uma forma mais integral com a sua complexidade, no âmbito das patologias. (Novaes-Pinto, 2009, 2014, 2017).

Além de Damico et al (1999), Macedo et al. (2009) chamam a atenção para a necessidade do rigor metodológico em uma pesquisa qualitativa, possibilitando garantir "a validade epistemológica de suas intenções e consequências práticas, de seus efeitos e resultados funcionais" (Macedo et al, 2009, p. 13). A pesquisa qualitativa, segundo estes últimos autores:

- ✓ proporciona uma visão mais autêntica e rica do contexto;
- ✓ constrói um retrato interconectado e coeso do fenômeno;
- ✓ dá acesso a novas possibilidades de sentido;
- ✓ trabalha com contextos culturais e históricos onde o fenômeno emerge;
- ✓ dialetiza e dialogiza as interpretações já disponíveis sobre o fenômeno estudado;
- ✓ relaciona particularidade e generalização; o todo e as partes;
- ✓ indica uma consciência das forças éticas e políticas que constroem a interpretação;
- ✓ trabalha com os sentidos nascidos do encontro com os atores sociais oriundos de lugares sociais distintos;
- ✓ conecta pesquisa, qualidade de vida e bem comum social; por consequência, impregna-se de criticidade.

Acerca da postura crítica implícita nos estudos qualitativos, Kincheloe e McLaren (2006, p. 303, *apud* Macedo et al, 2009, p. 114-115) ressaltam que "a meta dessa abordagem é [...] retirar o objeto de análise da tirania de categorias fixas, inatacáveis, e repensar a própria subjetividade com um engajamento narrativo, sempre parcial, permanentemente aberto com o texto e com o contexto".

Dentre as várias possibilidades de vertentes qualitativas, destacamos a seguir o "estudo de caso", buscando apontar sua relevância para a compreensão dos processos subjacentes à produção das paralexias neste estudo de caso.

1.1. O estudo de caso

Dentre as possibilidades metodológicas de realização de uma pesquisa qualitativa, destaca-se o *estudo de caso* que, nas palavras de Gil (1995, p. 27), se dá pela investigação dos "aspectos específicos, bem delimitados e contextualizados em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações". Segundo Miceli (2001, p. 658), esta metodologia se constitui como "uma poderosa ferramenta heurística para a neurologia cognitiva e a neuropsicológica, pois, com o tempo, os estudos de caso têm provido evidências expressivas, demonstrando o quão complexa é a arquitetura do sistema linguístico"[6].

Um estudo de caso se caracteriza como "uma investigação sistemática de uma instância específica" (Nisbett e Watt, 1978, *apud* André, 1984, p. 52). A esse respeito, André (1984) afirma que o conhecimento gerado tem um valor único, próprio e singular e que não se trata de apenas nomear um 'pacote metodológico', já que essa metodologia poder envolver

[6] Tradução nossa do original de Miceli (2001, p. 658).

diversos métodos como observação, entrevistas, gravações, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo, possibilitando uma série de descobertas.

Para André (1984, p. 52, grifos nossos em itálico), uma das principais características dos estudos de caso é que "a compreensão do objeto se efetua *a partir dos dados* e não *em função deles*". Além disso, os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, buscando dar mais completude ao estudo do fenômeno observado. A autora considera que os estudos de caso podem apresentar pontos de vista diferentes, pois procuram responder às múltiplas perspectivas envolvidas numa determinada situação. Em suas palavras:

> Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, a partir do âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial [...]. Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, pretendendo revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (André, 1984, p. 52).

Stake (2000) reitera a validade do estudo feito sobre um "único caso", pois acredita que corrobora proposições teóricas significativas e revela questões acerca de um fenômeno sob investigação, gerando acesso às informações que não estariam disponíveis sem um olhar mais atento. Além disso, o autor defende que as generalizações decorrentes de um único caso (mas que é estudado de forma profunda) são mais confiáveis do que as generalizações decorrentes de estudos quantitativos, pois um único caso poder propiciar uma elucidação circunstancial e, portanto, mais precisa da condição na qual os fenômenos ocorrem.

Entendemos que o estudo do caso de BS ilumina a compreensão do fenômeno das paralexias e dá visibilidade ao percurso de reorganização linguístico-cognitiva do sujeito. Passaremos, em seguida, a abordar questões relativas às análises dos enunciados, coerentes com as perspectivas qualitativas apresentadas até aqui.

1.2. O paradigma microgenético

A pesquisa qualitativa – com destaque para o estudo de caso – se relaciona intimamente com o paradigma microgenético, como proposto por Góes (2000) a partir dos trabalhos de Vygotsky (1984), pois, segundo a autora, esse paradigma coloca como parte fundamental da observação

> indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em um curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e

> que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (Góes, 2000, p. 9).

O paradigma microgenético é relevante porque orienta os recortes feitos, a transcrição dos enunciados em episódios dialógicos e suas análises. A esse respeito, a autora explicita que

> não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Góes, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, relacionamos as trocas (paralexias) de BS com suas práticas sociais e culturais e também com as relações internas entre as palavras no funcionamento da língua, que Oliveira (2015) caracteriza, respectivamente, como a "história do sujeito com a palavra" e a "história da palavra na língua".

O paradigma microgenético tem se mostrado um método adequado para a nossa abordagem descritivo-analítica e, consequentemente, para a compreensão dos fenômenos pelos quais nos interessamos, pois, como afirma Cazarotti-Pacheco (2016, p. 587): "traz a possibilidade de compreender como se deu o impacto das patologias sobre o sistema da língua (nas trocas de palavras, de fonemas, na desorganização sintática) e também com relação aos aspectos pragmáticos e discursivos (circunlóquios, repetições, reformulações)". Isso dá visibilidade às atividades epi- e metalinguísticas em funcionamento durante a produção dos enunciados e demonstra que, "a partir de dados singulares, podemos inferir sobre o funcionamento da linguagem tanto na normalidade quanto nas patologias".

Como já dissemos na introdução deste capítulo, para descrever e explicar o fenômeno das paralexias retomamos dois conceitos desenvolvidos por Jakobson (1954), a partir dos postulados de Saussure: o de seleção e o de combinação. Jakobson esclarece que esses dois processos já haviam sido identificados por Saussure, quando este autor estabeleceu que a combinação se dá "in praesentia: baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva", enquanto a seleção "une os termos in absentia como membros de uma série mnemônica virtual" (Jakobson, 1954, p. 5). Criticando o caráter linear da linguagem presente na teoria de saussuriana, Jakobson destacou que a *seleção* e a *substituição* são as duas faces de uma mesma operação, bem como a *combinação* e a *contextura.*

Para Jakobson, a afasia consiste em um impacto, maior ou menor, nos processos de seleção e combinação. A combinação se refere ao processo no qual os signos são constituintes

de podendo estar combinados uns em relação aos outros. “Isso significa que qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em uma unidade linguística mais complexa. Segue-se daí que todo agrupamento efetivo de unidades linguísticas liga-as numa unidade superior” (Jakobson, 1954, p. 39).

Tomando isso como norte, o autor assume que as afasias fluentes se relacionam com impactos no mecanismo de seleção das unidades linguísticas (realizados no chamado *eixo paradigmático*), levando os afásicos que apresentam maior dificuldade com o processo de seleção a uma maior dependência do contexto e do interlocutor. Igualmente, os desafios na hora de selecionar podem conduzir o sujeito a buscar estabilidade no eixo responsável pela combinação, ou seja, o *eixo sintagmático* (Jakobson, 1954 *apud* Souza-Cruz e Boccato, 2017). Em relação aos impactos neste segundo eixo (sintagmático,) observa-se mais dificuldade ao longo do processo de composição dos enunciados, ocasionando, por exemplo, a omissão de palavras funcionais, como observarmos na produção discursiva do sujeito BS, principalmente quando ele chegou ao CCA.

Ainda sobre os eixos *paradigmático* e *sintagmático*, Novaes-Pinto e Souza-Cruz (2012) afirmam que “o comprometimento em um polo leva, em algum grau, ao desarranjo no outro”, esclarecendo que os efeitos das lesões focais no cérebro não atingem apenas um dos eixos. Isso porque, segundo Coudry (2002), há sempre a projeção de um eixo sobre o outro.

Tendo explicitado questões acerca da metodologia, justificado nossa opção pela pesquisa qualitativa, pelo estudo de caso e pelas análises microgenéticas, apresentamos o sujeito BS, destacando alguns aspectos relativos à sua trajetória de vida e à sua afasia, que julgamos pertinentes para um maior entendimento sobre as trocas produzidas pelo sujeito. Serão trazidos, em seguida, três dados que emergiram de episódios dialógicos com BS, não só para ilustrar suas dificuldades, mas principalmente para dar visibilidade aos recursos alternativos e criativos subjacentes às produções de paralexias e às atividades epi- e metalinguísticas em curso.

1.3. O sujeito BS

BS é um jovem afásico de 29 anos de idade, solteiro, com ensino superior incompleto em Logística[7] à época do episódio neurológico, quando também trabalhava em um laboratório de análises clínicas, onde era responsável pelo almoxarifado. Tinha quadro prévio de epilepsia, com episódios de convulsão; era hipertenso, fumante e obeso.

Torna-se muito importante explicitar, antes de passarmos às questões relativas à sua afasia, que este sujeito sempre foi um leitor voraz de livros de ficção, além de se interessar por

[7] BS realizou por um ano o curso “Logística – tecnólogo”, em uma universidade privada do Estado de São Paulo.

autores brasileiros consagrados – como Machado de Assis, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros. BS é guitarrista e, antes do episódio neurológico, fazia parte de uma banda de rock. No grupo 3 do CCA, do qual BS participa desde março de 2014, buscamos realizar, dentre outras, atividades musicais e de leitura, promovendo o desenvolvimento de recursos alternativos de significação (Coudry, [1986] 1988), para que ele possa continuar exercendo suas competências linguístico-cognitivas como sujeito da linguagem, considerando aquelas que faziam parte de seu cotidiano antes do episódio neurológico.

O sujeito aprendeu a ler em casa com o auxílio das irmãs mais velhas. Ele conta que leu seu primeiro livro inteiro – "O pequeno príncipe" – aos seis anos de idade e que desde muito cedo já se interessava por rock, tanto que as primeiras palavras que desejou aprender a escrever foram "Guns' N Roses". BS conta que ingressou no mundo da música tocando violão e cavaquinho, aos nove anos de idade, visando desfrutar da companhia de seus primos que, na época, se interessavam por pagode e passavam os finais de semana tocando. Apesar do gosto musical de BS diferir das preferências dos primos, ele apreciava esses momentos.

Todas essas atividades foram impactadas de forma abrupta quando BS sofreu um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCi) em outubro de 2013. Para uma melhor compreensão dos seus episódios neurológicos, transcrevemos alguns excertos dos seguintes documentos[8] aos quais tivemos acesso: (i) o laudo da Ressonância Magnética do crânio realizada em janeiro de 2010; (ii) o relatório de alta médica emitido em novembro de 2013; (iii) o resultado da Tomografia Computadorizada (TC ou CT[9]) do crânio realizada em janeiro de 2014 e, por fim, (iv) o laudo de uma Ressonância Magnética funcional (RMf) feita em maio de 2014, que nos interessa mais especificamente por se referir às alterações no funcionamento fronto-parieto-occipital do hemisfério esquerdo, relacionadas a muitas de suas dificuldades com a leitura e a seleção lexical:

(i) Assimetria dos hipocampos sendo o direito com aparente redução de volume, porém sem alteração de sinal. Demais regiões dos hemisférios cerebrais, troncos e cerebelo de morfologia normal, sem lesões. Substância branca e cinzenta com sinais preservados de relaxação magnética. Ventrículos laterais assimétricos sendo o direito maior. Cisternas e sulcos livres.

(ii) Paciente com antecedente de tabagismo e obesidade internado em 24/10 com quadro de AVCi trombolisado (afasia + hemiparesia de domínio direito) [...]. Repetida a TC sem hemorragia/ CT de controle área ISQ em núcleos da base esquerda [...]. Também tem história de epilepsia (acompanha na Neuro-Unicamp).

(iii) Hipodensidade córtico-subcorticalfronto-temporal-insular esquerda, sem efeito de massa, com efeito atrófico, associado à dilatação compensatória do ventrículo lateral esquerdo, interessando

[8] Algumas partes dos laudos e relatórios foram excluídas, por se tratar de questões relativas a medicamentos e detalhes dos procedimentos médicos. Ressaltamos que, a não ser por esses recortes, não alteramos o texto dos documentos.

[9] Siglas referentes ao termo Tomografia Computadorizada ou, em inglês, Computerized Tomography.

também a cabeça do núcleo caudado esquerdo e o corpo do núcleo lenticular ipsilateral, compatível com AVCi em estágio crônico no território superficial e profundo da artéria cerebral média esquerda e território profundo da artéria cerebral anterior esquerda.

(iv) No hemisfério cerebral esquerdo, em território de artéria cerebral média, mais na região insular, cortical e subcortical há áreas de gliose e encefalomalia, com atrofia cortical e subcortical compatível com processo isquêmico antigo. As demais regiões do parênquima cerebral, tronco cerebral e cerebelos apresentam morfologia e sinal preservados. Há a dilatação do ventrículo lateral esquerdo. Há a redução do calibre da luz da artéria carótida interna esquerda em toda a sua extensão. Os seios maxilares apresentam cistos de retenção de aspecto inflamatório.

Em função desses episódios, BS passou a apresentar um quadro de afasia predominantemente motora, inicialmente com enunciados de estilo telegráfico (Lima, 2017). O **Dado 1,** que emergiu em uma entrevista semiestruturada durante a sessão de avaliação inicial[10] de BS foi extraído de Lima (2017, p. 105)[11] e visa ilustrar aspectos de sua linguagem em 2014, quando chegou ao CCA. A análise visa apontar processos que caracterizam a afasia desse sujeito e também os processos envolvidos na produção de paralexias.

Dado 1:

Turno	Sujeito	Enunciado	Observações
01	**Irn**	Como é a sua rotina? Fala pra mim. como é seu dia normal.	
02	**BS**	**Eu... eu ... eu... toma...**	
03	**Irn**	Que horas você acorda mais ou menos?	
04	**BS**	Oito, oito e pouco... aí...	
05	**Irn**	Fala pra mim assim, usando verbo. Tenta falar pra mim a frase. Não só oito e pouco... Como é a sua rotina? Fala pra mim com os verbos. Assim... "Eu..".	Irn dá o prompt sintático para "Eu levanto".
06	**BS**	Eu vou. Não! Eu... Ai, não sei!	
07	**Ibs**	Levanto...	Irmã de BS (Ibs) completa a sentença com o verbo "levanto"
08	**BS**	**Eu levantou...**	
09	**Irn**	Eu levanto...	Irn realiza o enunciado enfatizando que seja no presente...

[10]A sessão foi realizada no dia 18 de março de 2014 e conduzida pelos interlocutores/pesquisadores Irn, Imv e Imp. Também participou da sessão a interlocutora Ibs (irmã de BS)" (Lima, 2017, p. 105).

[11] De acordo com Lima (2017, p. 84), que abordou as *palavras funcionais* ou de *classes fechadas* no contexto da chamada *fala telegráfica,* BS (um dos sujeitos de seu estudo) atualmente, "ainda apresenta substituições de algumas palavras funcionais, sobretudo derivacionais, mas tanto oralmente, quanto na escrita consegue produzir enunciados completos". O autor retoma de Ilari (2015) a definição de "classes fechadas". Estas "[...] denominam-se 'fechadas' porque nelas a formação de novos itens é mais lenta […] e porque contêm séries de poucos elementos (como é o caso dos artigos, que, uma vez descontada a flexão de gênero e número, se reduzem a dois ou três). [...] Recuperando a afirmação que já estava em Aristóteles, há uma diferença óbvia de função entre as palavras de classe aberta e de classe fechada: as primeiras têm conteúdo descritivo que remete à realidade extralinguística, ao mundo; as segundas funcionam como "instrumentos gramaticais", isto é, como utensílios que estruturam as sentenças da língua" (ILARI, 2015, p. 9, *apud* LIMA, 2017, p. 49). Quanto ao conceito de "fala telegráfica", retomamos uma passagem de Lima e Novaes-Pinto, 2017, quando afirmam que o fenômeno se refere às ausências e/ou substituições de palavras gramaticais (funcionais ou de classe fechada), principais características do agramatismo e, consequentemente, relacionado à afasia de Broca.

10	**BS**	Eu levanto... ah... oito, oito e meia. Aí depois eu vou... é::... tomá... é::... ai...	
11	**Irn**	Você tinha falado antes "banho".	
12	**BS**	Não, não!	
13	**Imv**	Você falou que levanta às oito e depois...	
14	**BS**	É... ai... é::...	
15	**Imp**	Você pode usar gesto pra mostrar.	
16	**BS**	[faz gesto de escovar os dentes]	
17	**Imp**	Ah! Escova os dentes!	
18	**BS**	**Escova** os dentes!Aí....é::... aí... a mãe toma... é... amanhã... toma o café de manhã e exercícios...	
19	**Irn**	Onde você faz os exercícios?	
20	**BS**	Eu mesmo!	

Podemos observar que BS suprimiu os verbos (turno 18 – *ø* exercícios)[12] e substituiu, principalmente, os tempos e aspectos verbais (turno 2 – eu *toma*; turno 6 – eu *vou*, turno 8 – eu *levantou*; turno 18 – *escova* os dentes. Logo após o AVCi, BS já apresentava muitas dificuldades com a seleção e/ou substituição das palavras funcionais (turno 18 – café *de* manhã) e dos morfemas flexionais (turnos 2, 8 e 18 – eu *toma, levantou, escova*) e também com a seleção e/ou substituição das palavras de classes abertas (no turno 1, por exemplo, Irn relata que ele havia produzido "banho", quando desejava dizer que *escovou* os dentes. No turno 14, a expressão desejada não vem à tona – ele hesita, produzindo *É... ai... é:* . Já no turno 18, BS reorganiza seu enunciado em especularidade com o de Imp: *escova* os dentes(turno 17). Nota-se, ainda no turno 18, que BS enuncia *a mãe toma*, depois diz *amanhã,* para só então chegar ao seu querer-dizer – *toma o café de manhã.* Há, como veremos mais adiante, uma série de enlaces nesse processo de busca da palavra: fonológicos (*a mãe/amanhã/manhã*), semânticos *(manhã/amanhã)*, que nos ajudam a compreender suas parafasias e também, como veremos mais adiante, as paralexias.

Em março de 2015, a pesquisadora Idb deu início ao trabalho semanal com BS, com a escrita de uma carta[13] para a banda Dr. Sin (uma banda de rock dos anos 90, pela qual BS se interessa). Desde o primeiro momento, a atividade mais recorrente realizada nas sessões individuais compreendeu a leitura de diversos gêneros. Utilizamos, ao longo do trabalho (2015 a 2017), romances ficcionais, poemas, contos, biografias, notícias, charges, tirinhas, provérbios, adivinhas, *quizzes*, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro e *folders* sobre exposições artístico-culturais.

[12]Utilizaremos, na dissertação, o símbolo "ø" (nulo ou vazio) para nos referirmos às ausências de verbos ou outros elementos nos enunciados de BS.

[13] Outra integrante do CCA (Iga) havia conseguido contatar a banda para que BS escrevesse a carta.

Diversas vezes, BS entrou em contato com Idb, após o trabalho, solicitando os textos que foram utilizados nas atividades do grupo ou nas sessões individuais no CCA. Ele contou que também enviava o material para outras pessoas do seu círculo social, como aconteceu, por exemplo, durante uma atividade com a crônica "Incidente na casa do Ferreiro", de Luis Fernando Veríssimo[14]. Além disso, ele trouxe textos presentes em seu cotidiano, compartilhando os livros que havia comprado/ganhado, informações sobre novos autores (como quando começou a se interessar por Paulo Leminski), as notícias sobre o cenário político brasileiro, as novidades sobre suas bandas de rock preferidas e até mesmo algumas conversas pessoais no Whatsapp (wpp), revelando não só seus desafios, mas também a reorganização linguístico-cognitiva, também na modalidade escrita.

As atividades foram elaboradas a partir de eixos temáticos de interesse de BS, como a música (principalmente o Rock), política e questões sociais, teorias da conspiração, filosofia, espiritualidade, poesia e afins. Chama a atenção, além do interesse pelos temas, o fato de que BS sempre se lembrou de detalhes dos assuntos discutidos nas sessões anteriores e de fatos que ocorreram há mais de uma década – como durante uma sessão, realizada em 30 de agosto de 2016, na qual estávamos trabalhando com a leitura de uma revista[15] de rock lançada em 2005.

Ao olhar para a capa da revista, BS começou a narrar diversos fatos que ocorreram nos bastidores da música, durante o período, contando sobre os lançamentos de CDs e até mesmo de uma briga entre os integrantes da banda Foo Fighters. Esses detalhes deixam entrever um funcionamento preservado da memória, por sua vez possibilitado pela atenção dirigida ou voluntária (cf. Luria, 1986) preservada. A nosso ver, essas questões são essenciais para fundamentar as análises sobre as atividades epi- e metalinguísticas realizadas pelo sujeito nos processos de produção verbal oral e escrita.

Durante as sessões, BS argumenta sobre os mais variados temas e busca subsídios para defender seus pontos de vista. É interessante destacar que o cansaço de noites mal dormidas – bastante frequente na rotina de BS – afeta diretamente a produção discursiva do sujeito, que tem hábitos mais notívagos e se sente mais sonolento pela manhã: horário no qual as atividades foram realizadas), sobretudo na frequência de produção de parafasias.

A verbalização oral do sujeito em suas interações no grupo e nas sessões individuais se dá em forma de narrativas detalhadas, apesar das dificuldades decorrentes de sua afasia. Ressaltamos, nesse contexto, a relevância do gênero narrativo como um recurso eficaz que permite a BS elaborar *e* reelaborar seu *querer-dizer* (cf. Bakhtin, [1979] 2015) – a fim de

[14] L. F. Veríssimo. *O Nariz e outras Crônicas*. São Paulo: Ática, 1996.
[15] Revista Rock Brigade, Edição 00228 de julho de 2005.

produzir e sustentar seus argumentos[16] na presença de um interlocutor disposto a ouvi-los. Vale destacar que BS tem também trabalhado sobre sua produção escrita, principalmente via Whatsapp (wpp), recurso que tem lhe ajudado nos processos de seleção e combinação das palavras (de classes abertas e fechadas) por possuir as ferramentas de 'texto inteligente'[17] e de substituição e correção automáticas.

Traremos, em seguida, dois dados (Dados 2 e 3) que acreditamos ter relevância para ilustrar as características da afasia de BS e que também ajudam a compreender a natureza de suas paralexias, sobretudo porque o sujeito põe em evidência os recursos relativos a atividades epi- e metalinguísticas na busca da palavra desejada. O **Dado 2,** além de apontar para as interessantes trocas feitas por BS, ilustra os recursos alternativos e criativos de significação (Coudry, [1986] 1988; Fedosse, 2000). A leitura que BS faz do poema "O Bicho", de Manuel Bandeira[18], que escolhemos como epígrafe deste capítulo, será novamente retomada após a transcrição do poema original:

Vi ontem um bicho (1)
Na imundície do pátio (2)
Catando comida entre os detritos (3)
Quando achava alguma coisa,(4)
Não examinava nem cheirava: (5)
Engolia com voracidade. (6)
O bicho não era um cão,(7)
Não era um gato, (8)
Não era um rato. (9)
O bicho, meu Deus, era um homem.(10)
(Bandeira, 2007)

Ao ler o poema, observamos as diversas *paralexias* produzidas por BS, destacadas em negrito, na versão que se segue:

Vi ontem um bicho (1)
Na ***imensidão*** *do pátio* (2)
Catando comida entre os ***estratos***. (3)
Onde parece alguma coisa*,* (4)
Não examinava nem cheirava: (5)
Engolia com voracidade. (6)
O bicho não era um cão, (7)
Não era um gato, (8)
Não era um rato. (9)
O bicho, ***meu senhor****, era um homem.* (10)

Podemos encontrar nas trocas que BS realiza nessa leitura uma motivação predominantemente semântica, mas que também deixam entrever enlaces sonoros. Os dois

[16] A respeito da relevância da narrativa no contexto das afasias, consultar o trabalho de Cazarotti-Pacheco (2012): *O discurso narrativo nas afasias.*
[17]Nome atribuído ao recurso de sugestões lexicais dadas pelo aplicativo.
[18]Retirado do livro "Estrela da vida inteira" (2007, p. 201).

sistemas – semânticos e sonoros – revelam-se imbricados, corroborando o que entendemos ser o funcionamento integrado dos níveis linguísticos (Novaes-Pinto, 1999; Oliveira, 2016), bastante salientes ao nível da palavra (Jakobson, 1954; Novaes-Pinto, 2014, 2017).

Um leitor que desconheça a versão original do poema e que leia/ouça, primeiramente, a versão produzida por BS, muito provavelmente não estranhará o sentido dos versos, uma vez que as trocas mantêm a sua estética – ritmo, rimas e o mesmo número de sílabas das palavras, produzindo sentidos possíveis no macro contexto do poema original. Os enlaces sonoros, semânticos e afetivos (cf. Luria, 1986) – estes, sobretudo, indispensáveis ao gênero poético – estão bastante preservados, o que demandou de BS complexas operações de seleção e de combinação das unidades linguísticas (cf. Jakobson, 1954).

Além da manutenção dos sentidos, nos chama a atenção a estabilidade das categorias gramaticais nas trocas realizadas; isto é, o sujeito mantém a categoria gramatical da palavra-alvo, em suas produções de leitura. As trocas no poema estão sintetizadas na tabela que se segue:

Tabela 1:

Palavra-alvo	Palavra produzida	Classe gramatical
Imundície	Imensidão	Substantivos
Detritos	Estratos	Substantivos
Quando	Onde	Conjunções subordinativas
Achava	Parece	Verbos
Meu Deus	Meu Senhor	Locuções interjetivas

Observando mais atentamente esses dados, é possível notar que houve também a manutenção do gênero e do número dos substantivos, o que fica claro na substituição de "imundície" por "imensidão" (verso 2), ambos no gênero feminino e no singular e de "detritos" por "estratos" (verso 3), do gênero masculino e no plural. Também há a preservação de gênero e número na substituição da locução "Meu Deus" por "Meu Senhor" (verso 10).

Nas primeiras duas *paralexias* produzidas (os pares "imundície-imensidão" e "detritos-estratos"), a relação fonético-fonológica revela-se fortemente marcada com a preservação da sílaba inicial "im". No segundo caso– "tritos-tratos", há o mesmo número de sílabas e a tonicidade se mantém[19]. Embora essas palavras não sejam sinônimas, todas contribuem para que se atribua sentidos possíveis ao poema, quando considerado o contexto discursivo que é o mais amplo (cf. Jakobson, 1954).

[19] Agradecemos a sugestão dessa análise ao Prof. Dr. Marcus V. B. Oliveira, por ocasião do exame de qualificação do trabalho.

Também a esse respeito retomamos Luria (1986), quando afirma que sempre há enlaces semânticos que poderiam motivar as trocas, embora nem sempre seja possível dizer qual sentido foi alçado pelo sujeito no processo. No caso de *imundície-imensidão*, um dos traços de sentido indica intensidade (muito sujo – *imundície*, muito grande – *imensidão*), principalmente se pensarmos que os dois adjetivos podem caracterizar o substantivo "pátio. A mesma reflexão pode ser feita para compreender o par *detritos-estratos,* ambos relacionados a "restos" de algo (restos de sujeira – no caso de *detritos* e pequena parte, muito concentrada, de uma substância – *estrato*). Como discutiremos mais adiante, no *Capítulo 3*, essas trocas revelam correlações metonímicas e metafóricas nos processos de seleção e combinação.

A troca de "achava" por "parece", no quarto verso, também deixa entrever uma relação semântica preservada, pois ambos os termos dão o sentido de se "ter a impressão de algo"; de "manifestar uma impressão". É importante considerar a hipótese de que a troca seja ainda motivada por enlaces fonológicos entre "parece" e "aparece", mais uma vez mantendo o sentido do verso – de *encontrar algo que está emergindo no ambiente* – como em "quando achava alguma coisa" (verso original).

Para ilustrar a ocorrência das trocas na modalidade verbal oral (parafasias) e, posteriormente, traçar semelhanças com os processos de produção de paralexias, inserimos um terceiro episódio (Dado 3), quando BS narra para Idb como ele se concentra no processo de busca da palavra pretendida. Trata-se de um dado longo (com 104 turnos), mas que julgamos extremamente esclarecedor para a compreensão da afasia desse sujeito e para respaldar as análises futuras. Defendemos que as práticas de letramento do sujeito BS contribuem para sua reflexão epi- e metalinguística, possibilitando o desenvolvimento de processos alternativos/criativos de significação e explicam, em grande medida, a natureza das paralexias que produz.

O **dado 3** ocorreu a partir de uma sessão individual na qual Idb levou para BS dois livros: *O Poder do Agora*[20]e *O Momento Decisivo*[21]. Os livros foram selecionados devido ao interesse dele por assuntos espirituais e de desenvolvimento pessoal (O poder do Agora) e sobre questões referentes ao funcionamento cerebral (O Momento Decisivo). Idb sempre levou para

[20]"Combinando conceitos do cristianismo, do budismo, do hinduísmo, do taoísmo e de outras tradições espirituais, o autor procurou elaborar um guia para a possível descoberta do potencial interior. O livro pretende ensinar as pessoas a tomar consciência dos pensamentos e emoções positivas que estão dentro delas, no momento presente." Disponível em: https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/autoajuda/o-poder-do-agora-663026. Acesso em 03 de fev. de 2018.

[21]"O momento decisivo é uma viagem pelas mais recentes descobertas da neurociência, com o objetivo de desvendar o funcionamento do sistema de tomada de decisões do cérebro humano. A partir de exemplos do mundo real, Jonah Lehrer aborda a temática de como fazemos nossas escolhas." Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/jonah-lehrer/o-momento-decisivo/3534694286. Acesso em 03 de fev. de 2018.

BS mais de um material para que ele pudesse escolher o texto a partir do qual as atividades seriam desenvolvidas.

Ao longo da sessão, ocorreram duas situações em que tivemos a necessidade de interromper o trabalho para depois retomar o assunto que estava sendo abordado[22].

Dado 3:

Turno	Interlocutor	Enunciado verbal	Observações quanto à produção do enunciado
1	**Idb**	Então, você conhece esse livro?	Apontando para o livro.
2	**BS**	Não.	
3	**BS**	"O Poder do Agora".	
4	**Idb**	Sim. Sobre o que ele é exatamente?	
5	**BS**	"Um guia para a iluminação espiritual".	Apontando para o subtítulo do livro.
6	**Idb**	Sim. Mas a parte dele que é legal... Olha só, tem várias no índice. Larga o celular, agora não é hora.	A pesquisadora solicita, em tom gentil, que o sujeito se concentre na atividade proposta.
7	**BS**	É o meu sobrinho... que está querendo...	
8	**Idb**	Conversar?	
9	**BS**	Não. Emprestar um short para mim. Emprestar o meu short para ele, né (risos).	
10	**Idb**	Vocês usam o mesmo número de roupa?	
11	**BS**	Não. Ele agora está bem mais grande do que eu.	
12	**Idb**	Mas você tem algumas roupas que servem nele?	
13	**BS**	Ou... eu tô magro e ele tá grande, aí...	
14	**Idb**	Sim... Você me mandou o contato da GB?	O contato do wpp de outra integrante do grupo havia sido solicitado no início da sessão.
15	**Idb**	Você me mandou o contato da GB?	
16	**BS**	Sim.	
17	**Idb**	Deixa eu ver. Vou te falar uma coisa legal que eu achei desse livro. Desses dois livros que eu lembrei de você.	Apontando para o livro "O poder do agora" e para o outro livro em cima da mesa.
18	**BS**		Acena com a cabeça olhando o celular.

[22] A primeira vez, quando o sujeito recebeu uma mensagem no celular de seu sobrinho, pedindo uma peça de roupa emprestada; a segunda, quando BS se distraiu com a atividade que estava ocorrendo na sala ao lado. Entre esses dois momentos, há uma interrupção da transcrição.

19	**Idb**	Você está escrevendo super rápido, né?	Observando o sujeito digitando no wpp, respondendo a mensagem do sobrinho com relação ao pedido da bermuda.
20	**BS**	É...mais ou menos...	
21	**Idb**	Ah, eu sinto que você está escrevendo bem rápido.	
22	**BS**	Algumas coisas... é... é... é calma... aa.... eu vou explicar.	Pedindo calma com a mão.
23	**Idb**	Claro, fica tranquilo.	
24	**BS**	Aaa... algumas coisas, eu sei de cabeça.	
25	**Idb**	Aham.	
26	**BS**	Então, é... espontâneo... aí, a escrita, é, é, a melhor. Agora, tem algumas coisas que eu preciso... aa... aa... amanhã... "a"... tudo bem, então, acabou... amam... "ma", Mariana. Então, é, "m" "a", aí, "ma", aman... então, deixa.	O sujeito separa as sílabas como se a palavra estivesse em sua mão a mão, pega a sílaba "a" imaginando a palavra sendo segmentada no ar (na sua frente), diz "acabou" e faz um gesto de deixar de lado, como se estivesse reservando aquela sílaba para mais tarde. Após, dá sequência na explicação de como faz para se recordar da grafia da palavra "amanhã". Seleciona a sílaba "ma" explicando que cria uma ponte associativa entre a sílaba "ma" e o nome "Mariana". Por fim, une as sílabas visando formar a palavra amanhã.
27	**Idb**	Adorei essa idéia, "ma", de "Mariana". Você vai pensando assim, essas associações? Tem algum outro exemplo que você faz isso?	
28	**BS**	Ah... todo o tempo. Sabe tipo... Aaa... ontem, hoje, éé... "pega lá"... pé, pé.	Se referindo à mensagem de resposta enviada ao sobrinho, dizendo que ele poderia pegar a peça de roupa.
29	**Idb**	Foi escrever pega lá e, aí, o que aconteceu?	
30	**BS**	"Pé", "pé", "pé" de, "pé" de...	Apontando o próprio pé.
31	**Idb**	Parte do corpo?	
32	**BS**	É, "pé", lá, pega, "pé" de, aí, "pé', ok; aí, aaa.	Novamente gesticulando a separação das sílabas com as mãos na sua frente, como se a palavra estivesse sendo desenhada na sua frente e sendo segmentada com as suas mãos.
33	**Idb**	E o "ga", foi como?	
34	**BS**	De... "gato". Aí, tipo, "pega", de "gato", então, "pega"... aí.	
35	**Idb**	E o "amanhã", foi "Mariana"?	
36	**BS**	É.	

[...] **Recorte na transcrição da sessão**

Turno	**Interlocutor**	**Enunciado verbal**	**Observação quanto à produção do enunciado**
38	**BS**	Quando a minha mãe tá muito com dor, sabe?	A mãe do sujeito apresenta um

		Daí, ou eu posso ajudar de alguma forma, ou eu peço pro meu pai ajudar, sabe.	quadro crônico de artrite, precisando, em alguns momentos, do auxílio do sujeito e de seu pai. No excerto, BS estava contando que mantém um caderno de anotações. No entanto, relata acabar sendo interrompido por questões familiares e por se preocupar com a saúde da mãe.
39	**Idb**	Uhum... daí, ele vai lá ficar um pouco com ela... ver o que tá acontecendo... checar a pessoa.	
40	**BS**	Mas, daí eu desconcentro daquilo... do que eu tô escrevendo... daí, acabou. Só no outro dia que aí eu... digamos... o raciocínio volta... o raciocínio volta e eu tento escrever de novo.	
41	**Idb**	Mensagem de WPP, ou você está dizendo sobre outras coisas pessoais, assim?	Se referindo ao hábito que o sujeito tem de fazer anotações pessoais.
42	**BS**	Não... pessoais. Eu... a semana que vem... é na semana que vem eu trago uma... uma::.	
43	**Idb**	Eba... eu quero ver.	
44	**BS**	Uma... uma...	
45	**BS**		Faz gesto de calma com a mão.
46	**BS**	Uma... um caderno... ai.	Suspira, demonstrando alívio por ter conseguido chegar ao seu *querer-dizer*.
47	**Idb**	O que você tava pensando que era "uma"?	
48	**BS**	Uma... ai.	
49	**Idb**	Você lembra o que veio no lugar de caderno?	
50	**BS**	É... uma apostila (risos).	
51	**Idb**	Veio... uma apostila, né?	
52	**BS**	É!	
53	**Idb**	Eu percebi que você falou "uma::" Como é que é isso pra você? Na hora que você vai pensar nessa palavra que você quer dizer, você consegue se lembrar das outras todas que vêm antes de vir, ou é muito rápido assim?	
54	**BS**	Tem... tem hora que é... que eu... eu consigo... consigo... eu consigo pensar, depois eu falo, mas tem hora que...	
55	**Idb**	Que sai outra palavra, né.	
56	**BS**	É, mas eu tô começando a me controlar, então, é tipo... o que eu quero falar não é isso... não é apostila. É outra coisa.	
57	**Idb**	Daí, você faz tipo um esforço?	
58	**BS**	É espontâneo. Eu quero falar "caderno", mas veio "apostila", mas eu não falei... eu falei "uma", mas "apostila" eu não falei.	
59	**Idb**	Você segurou e foi tentando buscar qual era a outra palavra?	
60	**BS**	Daí, eu... "apostila", não. Eu não quero apostila, eu quero caderno. Daí, pô mano... "apostila" tá em evidência, então eu preciso lembrar... eu preciso esquecer "apostila" para lembrar o que eu tô falando, daí vem "caderno".	Afastando a palavra "apostila" no ar com a mão.

61	**Idb**	Mas, você acha que você faz esse processo conscientemente? Você pensa assim "preciso esquecer apostila"?	
62	**BS**	Não... é que... é espontâneo, sabe? Muito rápido... mas... é... eu... eu... é... eu tipo esqueci... eu esquecendo "apostila", daí o meu cérebro fala "não, mano, apostila, não". Daí, é "caderno".	
63	**Idb**	Daí, seleciona a outra palavra, né!	
64	**BS**	É.	
65	**Idb**	E na hora de escrever? Você sente que é assim também?	
66	**BS**	Não. Escrever, não. Escrever tem... tem... tem... tem palavra... ai.	
67	**Idb**	O que você ia falar?	
68	**BS**	E porquê "apostila" tá no lugar, então, tá... tá na mente. Na escrita é diferente, sabe? Eu quero uma palavra que eu esqueci. Que eu esqueci, não! Eu sei como escreve, mas dá um pouco mais de... um pouco mais de tempo para mim, sabe.	
69	**Idb**	Uhum	
70	**BS**	Tipo, é... uma frase... uma... uma... . eu tô pensando... eu tô escrev... eu tô... é... prestando atenção no AN, daí... daí... dificulta...	O sujeito ficou distraído por conta da sessão que acontecia na sala ao lado, com o sujeito NA (outro integrante do grupo).
71	**Idb**	Então, olha como esse livro pode ser interessante para a gente ir conversando também. Qual que é o nome desse livro?	
72	**BS**	"O poder do agora".	
73	**Idb**	O que você imagina que seja... essa questão... de vamos se concentrar no agora... neste momento aqui, então, deixa o AN lá no agora dele. Vamos pensar no nosso momento presente aqui, igual você estava dizendo... se na sua casa, algumas vezes, você acaba se desconcentrando das suas atividades que são importante pra você... porque escrever... você percebeu que você foi tendo progressos. A partir desse contato mesmo que você tem com essas suas práticas de leitura. Isso é muito relevante para a sua vida e para esse progresso. Vamos tentar focar aqui.	
74	**Idb**	Você estava dizendo que na escrita é diferente, porque você segmenta?	
75	**BS**	Não, é porque eu quero falar... eu quero escrever uma palavra, mas eu esqueci momentaneamente, então... então... é... eu... eu faço digamos... uma... uma... como se diz... . é tipo... fragmentação... não sei... você falou... é... um... uma... uma letra.	
76	**Idb**	Fragmentação... segmentação.	
77	**BS**	Isso... aí, eu esqueço os outros e fofo... foco nessa.	
78	**Idb**	Nessa sílaba.	
79	**BS**	É.	

80	**Idb**	Ou, é uma letra?	
81	**BS**	Não. Uma sílaba... uma sílaba... daí, eu penso em outra coisa que tipo... que vai... digamos que vai me ajudar a escrever essa, sabe. "Pé"... "pega" eu não consigo escrever, mas "pé" eu consigo escrever, porque "pé"... é... é fácil, sabe?	
82	**Idb**	É mais curto, né. Uma sílaba só.	
83	**BS**	É, então... "pé"... daí, eu esqueço "pé" momentaneamente e foco no "pa"...	
84	**Idb**	"ga".	
85	**BS**	"ga"... "ga"... isso.	
86	**BS**	Daí, eu não consigo... eu não consigo escrever "pega", mas eu consigo escrever "ga" de gato, porque gato eu consigo escrever. Daí, o gato, "to" eu apago e foco no "ga". Aí, eu consigo pegar o "pé" e o "ga" e formo gato... pega.	
87	**Idb**	E se você junta "ga" com "to"?	
88	**BS**	Gato.	
89	**Idb**	E na hora de ler? É a mesma coisa, você põe tudo junto assim. Mais global?	
90	**BS**	Não... na escrita... da leitura é diferente.	
91	**BS**	Na leitura é global, sabe... o poder... do... o poder do agora. Não... não é.	
92	**Idb**	Segmentado.	
93	**BS**	Não... espontâneo, sabe?!	Faz um gesto correndo os dedos pelo título do livro, indicando que leu o título inteiro de uma vez.
94	**Idb**	O sentido das frases vem mais junto, né? Não vem a separação de cada parte que compõe a sentença, né?	
95	**BS**	Agora... ilu... ilumi... ilumi...	
96	**Idb**	Na.	
97	**BS**	Ilumi... ilu... ilumi... aaa...	
98	**Idb**	Vamos com calma. I lu mi na ção.	Realiza a leitura silabada.
99	**BS**	I lu mi na ção.	Realiza a leitura silabada.
100	**BS**	Eu consigo escrever... eu consigo... meu cérebro é... ilumina... ilumina... mas o ção eu não pego.	
101	**Idb**	No sentido da leitura... da atribuição de sentido?	
102	**BS**	Da leitura.	
103	**BS**	Meio que embaralha assim...	
104	**BS**	Daí o ilumina... ilumina... iluminaaaação, porque ilumina... mas, tem o espiritual depois, então, eu consigo iluminação, não porque o "ção" eu consigo... eu consigo... digamos... eu lembrei... não, é porque ilumina... é iluminação... o espiritual eu consigo assimilar com iluminação.	

No decorrer desse longo episódio, BS explicitou para Idb seus processos de (re)organização linguístico-cognitiva e nos deu uma série de pistas que foram corroborando as

hipóteses postuladas pelos trabalhos da nossa área, acerca das estratégias mobilizadas pelo sujeito para produzir as palavras almejadas. Na primeira parte do dado, até o momento da interrupção, trata-se de atividades de escrita e na segunda parte diz respeito à leitura. Nos turnos 1, 2 e 3 – quando BS lê o título do livro – temos uma evidência de que ele fez a leitura adequada. Podemos inferir a partir disso que BS que não estava "chutando" as palavras, uma vez que não conhecia o livro e leu adequadamente o título "O poder do agora". Entre os turnos 26 a 36 e 75 a 88, BS procurou esclarecer como se dá seu processo de escrita, argumentando que se vale de, principalmente, dois recursos. Um deles é a separação das palavras em sílabas. No turno 26, BS utiliza como exemplo a escrita da palavra "amanhã", afirmando que, para escrevê-la adequadamente, antes precisa isolar "a" e "nhã", sílabas inicial e final. Só então, no passo seguinte, trabalha sobre a sílaba do meio – "ma" – relacionando-a a um sentido possível, por exemplo ao nome "Mariana". BS vai dizendo "tudo bem, então acabou" e "então deixa" para esclarecer à interlocutora como separa as sílabas das palavras para se concentrar naquela em que ele tem mais dificuldade. Nos parece que esse processo permite a BS realizar a sílaba fonologicamente. Em outras palavras, enlaces semânticos viabilizam o acesso fonológico e vice versa; o sentido traz à tona o som (fonemas), assim como o som alça o sentido possível. Essa estratégia pode estar subjacente aos processos de troca dos dados que serão analisados no *capítulo 3*.

Nos turnos 28 a 34 e, depois, de 75 a 88, BS dá outro exemplo com a palavra "pega" e sobre a relação que estabelece entre as palavras pé" e "gato". Ele explicita que quando foi escrever a sentença "pega lá" para o sobrinho no wpp (durante a sessão), precisou separar o verbo em duas sílabas "pe" e "ga", associando a primeira sílaba (pe) à palavra "pé" e à segunda (ga) à palavra "gato".

É importante destacar, mais uma vez, a relação do sujeito com o processo da escrita, uma atividade que BS já exercia muito antes do AVCi, e que se manteve presente de diversas formas após a afasia, como no caderno de anotações (ao qual o sujeito se refere no dado) e nas conversas pelo wpp, aplicativo que utiliza com bastante frequência.

Nos turnos 42, 44 e 46, BS indica, com o artigo indefinido do gênero feminino – "uma" – que iria produzir um substantivo do gênero feminino para complementar o verbo – *Na semana que vem eu trago... uma....* No turno 46, entretanto, produz um substantivo masculino – "caderno" – gerando uma quebra de expectativa na interlocutora, que questionou se essa era mesmo a palavra que ele queria dizer.

BS vai repetindo o artigo "uma", com a produção de hesitações ao longo dos turnos, buscando encontrar a palavra pretendida, até que emergiu o substantivo "caderno" que pareceu, num primeiro momento, ter sido uma troca indesejada, ou seja, uma parafasia (já que "caderno"

não permite a concordância de gênero com "uma"). Idb questionou BS a respeito da ocorrência de "caderno" seguindo "uma". Ele então explica que a palavra "apostila" estava em evidência e que precisou "frear" essa palavra ou seja, "esquecer" para que "caderno" pudesse emergir. A palavra pretendida era, de fato, "caderno". É interessante destacar como o próprio BS percebeu a troca realizada – manifestando isso pelo riso, pelas hesitações e pela sua insistência em continuar buscando a palavra). Foi possível observar também que BS precisou de um tempo maior para chegar à palavra desejada. Sinalizou essa necessidade fazendo um gesto com a mão, solicitando mais tempo para a interlocutora (turno 45).

Isso dá visibilidade ao fato de que os dois eixos propostos por Jakobson (paradigmático e sintagmático) – já referidos na introdução e que serão aprofundados no *Capítulo 3* – são simultâneos. Nos termos de Coudry (1988), são projetados um sobre o outro: "caderno" e "apostila" estão em relação paradigmática, ou seja, no eixo da substituição e internamente relacionados por enlaces semânticos e categoriais (materiais escolares). Não podemos deixar de mencionar que essas análises desses indícios só foram possíveis porque a afasia exibe o funcionamento da linguagem em câmera lenta (Coudry, [1986], 1988).

Nos turnos 54, 56, 58, 60, 62, 75, 81, 86, 100 e 104, o próprio BS vai esclarecendo suas estratégias para bloquear a palavra que não deseja e continuar buscando aquela que quer dizer. Destacamos os seguintes enunciados: *Tem... tem hora que é... que eu... eu consigo... consigo*... eu consigo *pensar*, depois eu falo, mas tem hora que...*; É, mas eu tô começando a me controlar*, *então, é tipo... o que eu quero falar não é isso... não é apostila. É outra coisa*; *É espontâneo. Eu quero falar 'caderno', mas veio 'apostila', mas eu não falei... eu falei 'uma', mas 'apostila' eu não falei; Daí, eu... 'apostila', não. Eu não quero apostila, eu quero caderno. Daí, pô mano... 'apostila' tá em evidência, então, eu preciso lembrar... eu preciso esquecer 'apostila' para lembrar o que eu tô falando, daí vem 'caderno'; Não... é que... é espontâneo, sabe? Muito rápido... . mas... é... eu... eu... é... eu tipo esqueci... eu esquecendo 'apostila', daí o meu cérebro fala 'não, mano, apostila, não'. Daí, é 'caderno'.*

Quando BS afirma "eu consigo pensar", "eu tô começando a me controlar", "o que eu quero falar (não é isso)", "eu não quero apostila", podemos inferir seu trabalho sobre os recursos que lhe restam (cf. Coudry, 1988) para chegar ao seu intuito discursivo (cf. Bakhtin, 2015) na produção dos enunciados. Com relação às expressões "está em evidência" (a palavra "apostila"), "então, eu preciso lembrar", "eu preciso esquecer (a palavra em evidência) para lembrar (a palavra que deseja efetivamente produzir)", "é espontâneo", "rápido", "meu cérebro fala" (que não é isso o que desejo produzir), pensamos que podem corroborar a hipótese de que o afásico não "perde as palavras", mas manifesta a dificuldade de selecionar, dentre aquelas que se apresentam (por enlaces sonoros, semânticos e afetivos), aquela palavra "exata". Segundo Luria

(1986), isso pode ser explicado pelos desequilíbrios entre as forças inibitórias e de estímulo que se igualam, ou se tornam ainda mais fracas nas afasias (Novaes-Pinto, 1999, 2014, 2017; Luria, 1986; Souza-Cruz e Boccato, 2017). Nas palavras de Luria (1986, p. 90):

> A recordação da palavra necessária perde sua seletividade. No lugar da emergência seletiva exata da palavra necessária, conforme um traço semântico determinado, surgem com igual probabilidade todas as palavras parecidas à procurada por traços sonoros, situacionais ou conceituais [...]. Consequentemente, podemos dizer que a palavra não é uma simples designação de objeto, ação ou qualidade. Por trás da palavra não há um significado permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlaces. (Luria 1986, p. 90).

Também é fundamental para o contexto das afasias atentarmos para a angústia que os fenômenos da *Dificuldade de Encontrar Palavras* e da *Palavra na Ponta da Língua* trazem para os sujeitos, como pode ser observado na expressão de alívio que BS demonstra sentir ao conseguir evitar a produção da palavra indesejada ("apostila" no lugar de "caderno"). É relevante também, para o presente trabalho, destacar o esforço metalinguístico realizado pelo sujeito, que busca um maior controle sobre a sua produção verbal (turnos 54, 58 e 60, 62 e 68). Acreditamos que isso tenha sido possível principalmente em função das atividades realizadas no CCA[23], às quais BS se dedica, semanalmente, desde 2014.

Sublinhamos, ainda, que a idade do sujeito (intimamente relacionada a fatores de neuroplasticidade, como veremos no *Capítulo 2*), a forma como ele lida com a sua afasia, bem como suas práticas de letramento, contribuem para a reorganização da língua(gem) e a superação das dificuldades ocasionadas pelo episódio neurológico que sofreu.

Retomando questões relativas às dificuldades na escrita, BS afirma, no turno 68: "Na escrita é diferente, sabe? Eu quero uma palavra que eu esqueci. Que eu esqueci, não! Eu sei como escreve, mas dá um pouco mais de... um pouco mais de tempo para mim, sabe?". O sujeito busca uma palavra que "tá... tá na mente." BS busca explicitar melhor o processo: "eu quero escrever uma palavra, mas eu esqueci momentaneamente, então... então... é... eu... eu faço digamos... uma... uma... como se diz... é tipo... fragmentação...".

Por fim, BS comenta sobre esses processos metalinguísticos na leitura, ressaltando que a produção verbal oral e escrita, assim como a leitura em voz alta, são processos diferentes para ele, já que: "Na leitura é global, sabe... o poder... do... o poder do agora." (turno 91). Para fundamentar sua explicação, BS se vale do subtítulo do livro "O Poder do Agora — *um guia para a iluminação espiritual*", comentando que *seu cérebro* não captou o sufixo "ção" da palavra "iluminação", mas que pelo sentido geral do enunciado ele conseguiu observar que não

[23] BS também frequentou, em 2016, a Rede de Reabilitação Lucy Montoro, um centro de saúde destinado ao atendimento de pessoas com deficiências físicas ou doenças potencialmente incapacitantes que realiza atividades mobilizando profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia dentre outras.

faria sentido ser “um guia para a *ilumina* espiritual”. Deveria acrescentar o sufixo e proferir “iluminação”: “Daí o ilumina... ilumina... iluminaaaação, porque ilumina... mas, tem o ‘espiritual’ depois, então, eu consigo ‘iluminação’, não porque o ‘ção’ eu consigo... eu consigo... digamos... eu lembrei... não é porque ilumina... é iluminação... o espiritual eu consigo assimilar com iluminação” (entre os turnos 90 e 104). Aqui, podemos observar não só a importância da combinação, mas também da contextura, pois além da ocorrência de uma operação de segmentação (que emerge como uma ferramenta durante o processo de combinação), há o recurso ao sintagma para BS alcance o seu intuito discursivo.

Vale destacar que não se trata apenas de uma estratégia que tem como base a segmentação das sílabas, mas também da relação semântica interna do sintagma “iluminação espiritual”. A ocorrência de “espiritual” é frequentemente associada à “iluminação”, sintagma que passa a ter um sentido metafórico produzido pela relação metonímica entre “iluminação e espiritual”. O mesmo não se dá quando “iluminação” ocorre em outros contextos – a iluminação da rua, a iluminação da casa, problemas de iluminação.

O **Dado 3** também dá visibilidade à relação de BS com a leitura e a escrita, o que se mostra interessante para depois discutirmos os efeitos das práticas de letramento, que tornam este caso ainda mais singular.

Capítulo 2

Abordagem sócio-histórico-cultural[24]: aspectos pertinentes ao estudo de caso de BS

> *A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana* (Vygostky, 2001, p.486).

Introdução

Como o próprio título informa, neste capítulo nos dedicaremos a explicitar aspectos teóricos da abordagem sócio-histórico-cultural que julgamos relevantes para o estudo de caso de BS. Iniciamos apresentando a abordagem Neurolinguística enunciativo-discursiva (Coudry), que orienta teórico-metodologicamente esta pesquisa (item 1). Em seguida, discorremos sobre algumas categorias bakhtinianas (2) que nos ajudam a compreender os enunciados dos afásicos nos processos *dialógicos* e os *acabamentos* dados pelos interlocutores, sempre tendo como parâmetro o *querer-dizer* desses sujeitos.

No item seguinte (3), nos debruçamos sobre as principais questões desenvolvidas por Luria e Vygotsky, abordando aspectos acerca do cérebro (3.1) e da linguagem (3.1.1), destacando a centralidade da "palavra" para, então, dar lugar à discussão sobre o papel da aquisição da escrita e das práticas de letramento na abordagem sócio-histórico-cultural (3.1.2.). Tendo em vista o caso de BS, achamos relevante discutir questões acerca da plasticidade (3.1.3.), relacionando-a tanto aos conceitos de Luria e Vygotsky (com ênfase no princípio da extracorticalidade), quanto às discussões de estudos contemporâneos da Neuropsicologia e da Neurolinguística.

[24]Nesta dissertação, não será possível aprofundarmos as distinções entre os termos "histórico-cultural", "sócio-histórico" e "sócio-histórico-cultural". Optamos por utilizar "sócio-histórico-cultural", quando nos referimos às abordagens que têm como base o *materialismo dialético*.

1. A Neurolinguística enunciativo-discursiva

A abordagem Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva[25]emergiu, nos anos 80, em um cenário até então dominado pela perspectiva tida como 'tradicional' e relacionou os estudos sobre as afasias aos fatores sócio-histórico-culturais e à subjetividade. Nas abordagens tradicionais, segundo Novaes-Pinto, "a complexidade da linguagem é geralmente reduzida à análise das estruturas da língua (aspectos fonético/fonológicos, sintáticos, lexicais)". A autora, fundamentando nos estudos de Coudry, enfatiza que os protocolos de avaliação são de natureza exclusivamente metalinguística, assim como os manuais terapêuticos "centrados em tarefas e exercícios descontextualizados" (Novaes-Pinto, 2010, p. 124). Também critica o fato de que "a padronização é normativa, pautada na língua padrão escrita, e visa estabelecer relações diretas entre um *cérebro médio*[26] – cuja metáfora atual é a do computador – e a *língua como um sistema estável*, dissociada de seu uso social" (Novaes-Pinto, 2010, p. 124).

De acordo com a autora, o trabalho de Coudry promoveu mudanças substanciais em relação aos estudos hegemônicos em afasiologia e contribuiu decisivamente para uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem e das variações individuais nas patologias, influenciando também as práticas clínicas em muitos centros de formação e de atuação fonoaudiológica no Brasil (Novaes-Pinto, 2017, p. 748). A observação minuciosa dos recursos linguísticos mobilizados para (re)significar se mostra como um excelente expediente para avaliar a linguagem em funcionamento – tanto na normalidade, quanto em condições que envolvem patologias – ao exibir "em câmera lenta" processos subjacentes ao funcionamento linguístico (Coudry, [1986] 1988).

Tomando por base, sobretudo, os trabalhos de Luria e Vygotsky acerca da natureza social, histórica e cultural da linguagem, Coudry (2002) afirma que se assume, nessa abordagem, a "indeterminação da linguagem" e a noção de "trabalho", formuladas por Franchi (1977, p. 33). Este autor afirma que "nenhum enunciado tem em si condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca" e também que "a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos que associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais, etc. fornecerão condições de determinação de um dado enunciado" (Franchi, 1977, p 33).

Retomando algumas questões colocadas por Coudry no âmbito das afasias, consideramos relevante transcrever as palavras da própria autora:

---

[25] A Neurolinguística desenvolvida no IEL tem sido referida também, atualmente, como Neurolinguística Discursiva (ND).

[26] A autora retoma o conceito de "cérebro médio", criticado por Mecacci (1987).

> [...] a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes com e sobre a linguagem. Língua, nessa concepção, remete para uma atitude frente aos fatos de linguagem segundo a qual as formas linguísticas se relacionam com os fatores culturais. Esta concepção abrangente de linguagem assume a hipótese da indeterminação da linguagem postulada por Franchi (1976, 1977, 1986) cujos conceitos de atividade constitutiva e trabalho atribuem, sob parâmetros ântropo-culturais, ao sujeito (afásico e não afásico) o exercício da linguagem – incompleta e passível de (re)interpretação. Nesse ponto, não afásico e afásico partilham de um sentimento/atitude comum de incompletude frente à linguagem e à língua (Coudry, 2002, p. 101).

A reorganização dos aspectos linguístico-cognitivos não se restringe aos sujeitos afásicos ou às patologias no âmbito da linguagem, mas também se estende para o funcionamento da linguagem de não-afásicos, como aponta Novaes-Pinto (1999):

> na linguagem dos não-afásicos os interlocutores realizam um trabalho sobre os recursos linguísticos que têm disponíveis e escolhem os mais adequados, levando em conta os pressupostos dados pela situação discursiva, fazendo ajustes para garantir uma certa "precisão" comunicativa […]. É evidente que pode haver, pela falta de coincidência na atribuição dos sentidos destes enunciados, ambiguidades, mal-entendidos, enfim, uma disputa pelo sentido. No caso dos enunciados dos sujeitos afásicos, entretanto, além de todas estas características acima citadas, há dificuldades de seleção, ou de "escolha" dos recursos disponíveis, seja por um problema no processamento ou no acesso fonológico, lexical ou de elementos sintático (Novaes-Pinto, 1999, p. 165).

O que vai ganhando ênfase no trabalho com os sujeitos afásicos, na abordagem enunciativo-discursiva é que, ao invés de se calar, o sujeito busca reorganizar aquilo que está desorganizado, realizando um *trabalho* sobre/como recursos linguístico-cognitivos que se encontram preservados, mesmo após o episódio neurológico, desenvolvendo "processos alternativos de significação" (Coudry, 2008), conceito que julgamos muito relevante para a análise das produções paralexicais de BS:

> os dados de linguagem produzidos em meio à visão discursiva dos sujeitos em acompanhamento dão visibilidade ao que se apresenta como processos alternativos de significação, uma formulação teórico-metodológica que tem se mostrado produtiva quando a linguagem se apresenta, em várias de suas faces, modificada pela afasia. Se o sistema da língua conta com um conjunto amplo de formas a serem selecionadas e combinadas para produzir sentido, então, há processos de significação a explorar na interlocução com afásicos (Coudry, 2008, p. 9).

Com isso, a pesquisa sobre as *paralexias* se apresenta também como uma oportunidade de reflexão sobre os recursos utilizados por BS para vencer seus próprios limites nos processos de significação.

Antes de passarmos às questões discutidas pela neuropsicologia, com destaque para Luria e Vygotsky, traremos uma síntese dos principais conceitos postulados por Bakhtin que estão em consonância com as abordagens sócio-histórico-culturais e que, ao mesmo tempo, se

configuram como categorias de análise para abordarmos a produção dos sujeitos afásicos (Novaes-Pinto, 1999).

2. Bakhtin: conceitos fundamentais para a compreensão dos enunciados de BS

> *Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.*
> (Bakhtin, [1979] 2015, p. 272).

As ideias que circularam no Círculo de Bakhtin criticam tanto a concepção estática da linguagem presente na perspectiva saussuriana, referida como "objetivismo abstrato", quanto o "subjetivismo idealista", que individualiza o ato de fala. Bakhtin propõe uma solução dialética para essas questões – a interação verbal –, a partir da qual os sujeitos trabalham sobre os recursos da língua para produzir os discursos, constituídos nos contextos históricos e sociais. Para o autor, imprimimos nossas marcas autorais mediante nossa conduta ativa-responsiva por meio das apreciações e acabamentos que damos aos enunciados dos outros nos processos dialógicos.

Para os autores (Volochínov/Bakhtin, [1929] 2006, p. 127), o ato de fala não pode ser apartado de sua natureza social e o estudo da linguagem não deve ser guiado pelas unidades isoladas da língua, pois "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno da interação verbal". Também não se deve levar em conta somente a vida psíquica individual dos falantes, já que "não é a realidade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (Volochínov/Bakhtin, [1929] 2006, p. 116).

A concepção dialógica de linguagem nessa perspectiva considera o diálogo como um "palco de conflitos" marcado por contrastes; uma arena de luta, onde o signo assume o caráter de um poderoso instrumento ideológico. Na obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", Volochínov/Bakhtin defende que "toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante" (Volochínov, [1929]2006, p. 47).

Dentre os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, iniciamos, então, apresentando o de "dialogia", que perpassa toda a sua obra. Em seguida, traremos o conceito de "querer-dizer" (ou intuito discursivo) e que se encontra intimamente relacionado aos conceitos de *enunciado* e de

acabamento. Nesse contexto, o autor define a "palavra" em sua dialogia interna e em relação ao outro. Segundo Volochínov/Bakhtin, ([1929] 2006, p. 117):

> ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Volochínov/Bakhtin, ([1929] 2006, p. 117).

Bakhtin ([1979] 2015, p. 275) considera que, na interação dialógica "o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva". Para o autor:

> as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais [...]. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossa próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a ela (Bakhtin, 1981, p. 169).

Outro conceito muito produtivo para a reflexão sobre a linguagem no campo das afasias é o de *querer-dizer* (intuito discursivo). Segundo Bakhtin:

> esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores) e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do *gênero* em que o enunciado será estruturado. O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido — objetivo — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus *enunciados*. (Bakhtin, [1979] 2015, p. 281, grifos nossos).

Com relação às dificuldades dos sujeitos afásicos para chegarem ao seu *querer-dizer,* Novaes-Pinto, (2013) afirma que

> os sujeitos afásicos (mesmo aqueles com grau de afasia considerado "leve") frequentemente reportam suas dificuldades para dizer tudo o que querem ou precisam. Os seus relatos são importantes para compreendermos a natureza do impacto da lesão neurológica sobre o funcionamento linguístico-cognitivo e para suas vidas. Mesmo quando os incentivamos, dizendo que estão "falando bem", eles se mostram insatisfeitos, pois não conseguem dizer "tudo o que querem". Nos casos mais graves, o "tratamento exaustivo do objeto do sentido",

> termo utilizado por Bakhtin, torna-se praticamente impossível. O conceito de querer-dizer pode ser substituído, na maioria dos contextos, por intuito discursivo ou por projeto de dizer (Novaes-Pinto, 2013, p. 132).

O *outro* possui papel fundamental como parceiro da comunicação verbal mesmo no contexto da normalidade. Com relação aos afásicos (ou em outras patologias que impactam o funcionamento linguístico-discursivo), o *outro* assume um papel ainda mais relevante e dele é exigida uma escuta ativa e sensível (Novaes-Pinto, 2013). Para Ponzio, "a atitude fundamental e também o tema recorrente da pesquisa bakhtiniana é a escuta da palavra alheia. A atitude crítica, privada de preconceito, da Filosofia da Linguagem está no reconhecimento da abertura inevitável da palavra própria, da enunciação própria à palavra dos outros".[27] Segundo o autor, a posição de escuta materializa o "dar tempo ao outro", retomando a importância da alteridade, ao longo dos processos de significação (Ponzio, 2010, p. 25 e 26). Essa questão está sempre presente nas atividades realizadas no CCA.

Julgamos importante retomar a definição que Bakhtin dá de *enunciado* e, em seguida, de *acabamento*, antes de tratarmos de outros conceitos que serão importantes para nossa reflexão. Segundo o autor, o *enunciado* é a "unidade real da comunicação", pois

> a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (Bakhtin, [1979] 2015, p. 274).

Bakhtin ([1979] 2015) considera a *enunciação* e o *enunciado* como ocorrências singulares, em virtude da manifestação de sua natureza irrepetível. O autor compara a "unicidade significante" dos enunciados às impressões digitais das mãos humanas, uma vez que é o conhecimento prévio de cada sujeito e o conhecimento conjunto que vai sendo construído dialogicamente. Isso se dá também em função da influência de fatores não verbais – como o tempo e o local onde se realiza o enunciado e, também, em decorrência do tema alvo da enunciação, além da atitude avaliativa dos interlocutores.

Com relação ao conceito de *acabamento*, o autor define que "cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor" (Bakhtin, [1979] 2015, 275). Para Bakhtin, o acabamento se relaciona intimamente com a "alternância dos sujeitos falantes":

[27] A entrevista foi realizada em língua italiana sob o título "Come parlaredellealle parole" e traduzida por Florence Carboni, em colaboração com Neiva de Souza Boeno e Marcus Vinicius Borges Oliveira, publicada na revista científica Polifonia, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 355-387, jan./jun., 2013.

> essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num *preciso* momento e em condições *precisas*. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o 'dixi' conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). Esse critério vale tanto para a curta pergunta banal, por exemplo: "Que horas são?" (pode-se respondê-la) ou para o pedido banal ao qual se pode aceder ou não aceder, quanto para a exposição científica, com a qual se pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), e para o romance (no âmbito artístico), sobre o qual se pode formular um juízo de conjunto[...]. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. (Bakhtin, [1979] 2015, p. 280).

Como já vimos, o *enunciado* se caracteriza como a "unidade real da comunicação verbal" e se relaciona à dimensão dos *gêneros do discurso*. Este conceito será relevante para nossas análises, considerando que BS trabalha principalmente (tanto em casa, quanto nas atividades do CCA, mesmo após o episódio neurológico), com gêneros que Bakhtin denominou como "secundários"[28], com destaque para o literário, mas que mantém os mesmos princípios dialógicos da comunicação verbal oral. Lembramos que para Volochínov/Bakhtin "o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa" (Volochínov/Bakhtin, [1929]2006, p. 99).

Bakhtin também salientou a importância dos significados que chamou de "emocionais". Fora do enunciado concreto, o significado de uma palavra seria "extraemocional". Para ele, as palavras extrapolam seu sentido dicionarizado, embalsamado, e ganham vida, pois "a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional" (Bakhtin, [1979]2015, p. 292, grifos nossos). Para o teórico, "a língua penetra a vida através dos enunciados concretos que a realizam" (Bakhtin, [1979]2015, p. 265).

Ao longo de toda a sua obra, todos os conceitos estão entrelaçados. Esperamos ter mostrado, embora de forma sintetizada, que os conceitos bakhtinianos estão afinados com o

[28] Os gêneros secundários, segundo Bakhtin, são mais complexos do ponto de vista de sua estrutura lógico-gramatical. O autor ressalta, dentre eles, o texto literário e o texto científico. Mazuchelli (2012, p. 49-50) sintetiza as reflexões de Bakhtin a esse respeito: "[...] os gêneros discursivos são, na verdade, as formas típicas dos enunciados, ou seja, as formas relativamente estáveis, com grande diversidade e riqueza, além de inúmeras possibilidades. É nesse sentido, portanto, que os enunciados refletem as especificidades e as finalidades de cada campo de atividade humana (daí a relevância em se estudar isso, para o autor), através do conteúdo, estilo e construções composicionais, como a relação entre os falantes e os outros participantes da comunicação".

aporte teórico-metodológico que orienta o presente trabalho e com as atividades desenvolvidas no Centro de Convivência de Afásicos.

A seguir, buscamos explicitar questões acerca da abordagem sócio-histórico-cultural das funções complexas do ponto de vista do funcionamento neuropsicológico, destacando, inicialmente, o papel da linguagem.

3. A abordagem sócio-histórico-cultural das funções superiores: em destaque a *linguagem*

Vygotsky e Luria, assim como Bakhtin, desenvolveram suas teorias respaldados pela filosofia marxista e pela visão dialética, segundo a qual o sujeito se constitui na sua relação com o outro e com a cultura, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre estes. Esses autores buscaram compreender os processos cognitivos – como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, a atenção voluntária – e também a aprendizagem, observando o desenvolvimento psicológico humano, a partir das práticas interacionais.

De acordo com Luria (1992, p. 60), "as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos com os fatores culturais" e devem-se, sobretudo, à sua natureza mediadora, com especial destaque para o papel da linguagem nesse funcionamento. Baseado nos estudos de Vygotsky, Luria afirma que este autor

> gostava de chamar este modo de estudo de psicologia 'cultural', 'histórica' e 'instrumental'. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais. 'Instrumental' se refere à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondemos aos estímulos apresentados no ambiente, mas os alteramos e usamos suas modificações como um instrumento de nosso comportamento. Exemplo disso é o costume popular de amarrar um barbante no dedo para lembrar algo. O estímulo do laço no dedo objetivamente significa apenas que o dedo está amarrado. Ele adquire sentido, por sua função mediadora, fazendo-nos lembrar algo importante. O aspecto 'cultural' da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vygotsky deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento. O elemento 'histórico' funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos na cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (Luria, 2016, p. 26).

Os planos genéticos do desenvolvimento humano propostos por Vygotsky integram o plano da filogênese – história da espécie; da ontogênese – história do próprio indivíduo; da

sociogênese – história do grupo cultural e da microgênese[29] – história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo sujeito. O desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo de toda a vida e são resultado da interação entre esses quatro planos (Moura, 2016).

Um conceito relevante para abordar a relação entre o biológico e o cultural é o de organização *extracortical*, proposto por Vygotsky e ampliado por Luria, que será explicitado no próximo item. Essa questão nos interessa, sobretudo, para pensarmos a maior eficiência dos processos plásticos em sujeitos jovens (como BS) e o papel das práticas de linguagem (dentre as quais as práticas de letramento) na reorganização dos processos linguístico-cognitivos em quadros de afasia.

3.1. O funcionamento cerebral na abordagem sócio-histórico-cultural

> *A interpretação e a representação da realidade são realizadas pelo cérebro humano. O cérebro é considerado a base material que o ser humano traz consigo ao nascer e que está em desenvolvimento ao longo da história da espécie e durante toda a vida do ser humano, sendo entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade* (Oliveira, 1997, p. 24).

Luria (1981) aponta que um dos aspectos mais essenciais que diferenciam o nosso cérebro do cérebro dos animais é a possibilidade do cérebro humano desenvolver "formas superiores da atividade consciente" em interação com o que está fora do córtex, ou seja, em mecanismos exteriores a ele. Como exemplo, o autor cita algumas ferramentas que usamos para lembrarmos de algo importante – quando escrevemos uma sequência de letras ou palavras, como lembrete, ou quando nos valemos da tabuada, durante operações aritméticas.

De acordo com o autor:

> apoios externos ou artifícios historicamente gerados são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre as partes individuais do cérebro. Por meio de sua ajuda, áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único. Isto pode ser expresso mais vivamente dizendo que medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano. É a presença desses vínculos funcionais, ou,

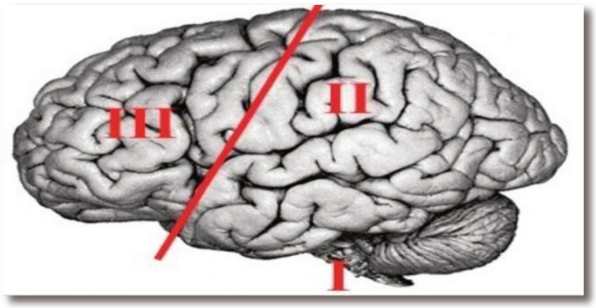
[29] "Cabe lembrar que este termo não foi cunhado por Vygotsky e sim por Wertsch (Silva, 2008; Wertsch, 1985), embora Vygotsky tenha feito, ao longo de sua obra, várias menções a esses aspectos de singularidade do sujeito. A ontogênese abrange diversos campos da existência humana, sendo que este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também pela influência do meio em que o indivíduo está inserido, tal como a cultura, a sociedade e suas interações. Os seres humanos nascem inseridos em uma cultura e, logicamente, esta terá influências no seu desenvolvimento" (Moura, 2016, p. 109 e 110).

> como alguns os chamam, 'novos órgãos funcionais' (Leontiev, 1959), que é uma das características mais importantes que diferenciam a organização funcional do cérebro humano em confronto com o cérebro animal. É este princípio de construção de sistemas funcionais do cérebro humano que Vygotsky (1984) denominou princípio da 'organização extracortical das funções mentais complexas', querendo dizer com este termo algo inusitado: que todos os tipos de atividade humana consciente são sempre formados com o apoio de ajudas ou instrumentos auxiliares externos (Luria, 1981, p. 16).

Ao contrário dos teóricos das vertentes holística e do localizacionismo estreito, Luria propôs que fenômenos como a linguagem, a percepção, a atenção e a memória ocorrem devido à ativação/participação de diversas áreas do cérebro. Cada área apresenta funções mais específicas que, no entanto, atuam de forma conjunta "dinâmica" e "integrada", como um "sistema funcional completo e complexo". Os processos cognitivos mais complexos, portanto, resultam do trabalho conjunto "em concerto" das zonas cerebrais individuais.

Para explicar a hierarquia das funções mentais superiores, Luria propôs que a organização do cérebro se dá em três blocos funcionais elementares (representados na Figura 1), sendo a primeira unidade funcional (que envolve camadas do tronco encefálico e o sistema reticular) encarregada pela regulação do tônus e da vigília; a segunda (localizada no córtex posterior, nos lobos occipital, temporal e parietal) responsável por analisar e armazenar/associar as informações e a terceira (córtex anterior, no lobo frontal) por programar, regular e verificar o desempenho das atividades mentais. A Figura 2 ilustra os lobos cerebrais que compõem essas unidades funcionais.

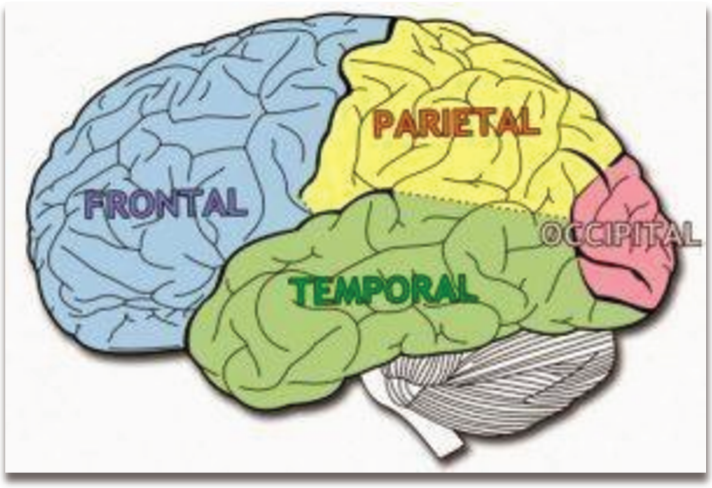
Figura 1: as três unidades funcionais



Fonte[30]: Rodrigues e Ciasca. "Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas.

[30]In: Rev. Psicopedag. São Paulo, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100012. Acesso em: 17 fevereiro 2018.

Figura 2: lobos cerebrais



Fonte[31]: Blog "pensamento y lenguaje".

Com relação à neurodinâmica das segunda e terceira unidades funcionais, Luria (1981) distingue três substratos neuronais que se dividem nas áreas corticais primárias – de projeção, recebendo e enviando impulsos da periferia cortical; secundárias – de projeção-associação, processando e programando as informações que foram enviadas e recebidas e terciárias – de sobreposição, cumprindo a função de integrar os processos cognitivos.

O modelo de Luria constitui-se, ainda, por três leis essenciais para o funcionamento do sistema, que é governado mediante uma especificidade decrescente. A primeira diz respeito à hierarquia das áreas em relação a sua especificidade. Neurônios das áreas primárias têm especificidade maior do que os substratos neurais das áreas secundárias e estes, por sua vez, maior que a dos neurônios das áreas terciárias. A segunda lei refere-se à diminuição da 'modalidade' da percepção. Áreas primárias e secundários são *intermodais*, enquanto a terciária é *intramodal*. Os lobos parietal, occipital e temporal, que formam a unidade II, por exemplo, têm áreas primárias responsáveis pela recepção dos estímulos externos (respectivamente, percepção tátil-cinestésica, visual e auditiva) com neurônios especializados para cada uma dessas funções. Os das áreas secundárias analisam/interpretam esses estímulos. Dizemos, portanto, que cada um desses lobos tem um funcionamento intramodal em relação a essas áreas. Já no caso das áreas terciárias de cada unidade, são reconhecidamente intermodais, uma vez que associam as informações recebidas e analisadas pelas demais (Kagan e Sailing, 1997).

Com relação à terceira lei – lateralização hemisférica das funções – recorremos à seguinte passagem de Kagan e Sailing (1997, p. 29):

[31]Disponível em: http://pensamientoylenguajepsic.blogspot.com.br/2015/10/normal-0-21-false-false-false-es-mx-ja_1.html. Acesso em: 17 fevereiro 2018.

> A lei da *lateralização progressiva de funções* lida com relações inter-hemisféricas. Esta lei afirma que, embora as zonas primárias sejam bilateralmente simétricas, tanto estrutura como funcionalmente, as zonas secundária e terciária tornam-se progressivamente heterogêneas nos lados esquerdo e direito do cérebro. Em termos gerais, os córtices terciários do hemisfério esquerdo são especializados no controle da linguagem expressiva e receptiva e outros aspectos simbólicos da cognição. Por contraste, essas zonas no hemisfério direito são especializadas no entendimento de conceitos espaciais, pictóricos e musicais.

Tomando por base as pesquisas neuropsicológicas de Luria e de Vygotsky, na Neurolinguística enunciativo-discursiva concebe-se o cérebro como um sistema que opera a partir da atividade conjunta das unidades funcionais e da integração das áreas corticais e subcorticais, destacando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores presentes nesse sistema são adquiridas ao longo da história dos seres humanos, a partir de suas relações sociais mediadas por símbolos desenvolvidos culturalmente.

Na tentativa de pensar o caso de BS, tendo em vista a hierarquia funcional de Luria, lembramos que sua lesão compromete áreas fronto-têmporo-parietais, variável que pode explicar parcialmente suas dificuldades com a seleção lexical e a produção de parafasias e paralexias. O lobo frontal, como vimos, é, responsável não só pela coordenação das atividades motoras, mas também pelo planejamento e (auto) regulação dos comportamentos. O lobo temporal, além de estar relacionado à memória e aos estados de atenção (vigília), também está associado à percepção/integração auditiva. Já o lobo parietal atua na integração dos diversos estímulos somatossenrorias, buscando o reconhecimento espacial (além de atuar na percepção das formas, pesos e etexturas), bem como a indentificação de objetos em movimento. Lesões no lobo parietal estão intimamente relacionadas às dificuldades de escrita, principalmente no que tange ao aspecto sintático, devido ao seu papel na organização espacial. Pode ainda ser comprometida a capacidade de produzir e compreender estruturas gramaticais mais complexas, como as relativas e as passivas (Lima, 2017).

Kotik-Friedgut (2006), baseando-se nos estudos de Vygotsky e Luria, relaciona a formação de novas associações entre as zonas cerebrais à aquisição da modalidade escrita. (Kotik-Friedgut, 2006, *apud* Novaes-Pinto, 2012, p. 58), a esse respeito, afirma que:

> durante a aprendizagem da escrita, as zonas sensório-motoras (parietais) se tornam envolvidas e conectadas às auditivas-visuais, assim contribuindo para a maturação e desenvolvimento de conexões parieto-occipitais, tão importantes para as sínteses simultâneas das funções cognitivas complexas (Luria, 1981). Esses processos levam ao desenvolvimento e estabelecimento de novos sistemas de conexões funcionais entre diferentes regiões cerebrais que desempenham atividades específicas e este modo de funcionar passa a se constituir como um instrumento poderoso para os processos de aprendizagem/ desenvolvimento, abrindo novos caminhos para a solução de problemas em diferentes domínios.

Os estudos sobre este caso (Lima, 2017; Novaes-Pinto e Lima, 2017) têm mostrado episódio neurológico de BS não impactou diretamente o aspecto mais essencial de sua produção discursiva, seu *querer-dizer*. No entanto, tanto em contextos discursivo orais, quanto escritos (leitura e escrita), o sujeito revela *dificuldades de encontrar/selecionar palavras*, processo relacionado, na literatura, às lesões fronto-temporais – algo que também tem sido avaliado em decorrência de estudos sobre as demências (Yousem, 2011).

3.1.1. A linguagem na abordagem sócio-histórico-cultural: em destaque a *palavra*

> *O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. Diz Paulham: O sentido de Terra é o sistema solar que completa a noção de Terra; o sentido de sistema solar é a Via Láctea, o sentido de Via Láctea... Isto quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, consequentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo* (Vygotsky, 2001, p. 466).

Luria, Vygotsky e Bakhtin deram destaque à *palavra* e seu significado . Vygotsky (2001 [1934]) postulou que os sujeitos vão internalizando, ao longo de seu desenvolvimento psicológico, um sistema de enlaces fonológicos, semânticos e afetivos advindos de suas experiências. Luria, fundamentando-se nas reflexões de Vygotsky, afirma que as afasias deixam entrever o funcionamento desse sistema multidimensional de enlaces, como podemos observar no seguinte trecho:

> [...] se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. *Tanto a recordação de uma palavra, como a denominação de um objeto são um processo de escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar* [....]. A recordação da palavra necessária perde sua seletividade. No lugar da emergência seletiva exata da palavra necessária, conforme um traço semântico determinado, surgem com igual probabilidade todas as palavras parecidas à procurada por traços sonoros, situacionais ou conceituais [...]. Consequentemente, podemos dizer que a palavra não é uma simples designação de objeto, ação ou qualidade. Por trás da palavra não há um significado

> permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlaces (Luria, 1986, p. 88-90).

Ainda para Luria, a palavra "provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc." (Luria, 1986, p. 35). Luria cita um exemplo para evidenciar esses enlaces: a palavra *jardim* pode evocar involuntariamente as palavras *árvores*, *flores*, *banco*, *encontro*, etc. e a palavra *horta*, as palavras *batata*, *cebola*, *pá* etc. Defende, ainda que a palavra converte-se em *elo* ou nó *central* de toda uma rede de imagens que ela evoca, bem como de outras "conotativamente" relacionadas. Nesse ponto nos lembramos do Dado 3, apresentado no *Capítulo 1*, quando BS afirma que "freia" uma palavra que vem à tona para continuar no processo de busca pela palavra desejada. Segundo Luria, "aquele que fala ou que escuta contém/inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado imediato ou denotativo necessário no caso ou situações dadas. (Luria, 1986, p.35).

Além dos aspectos estritamente semânticos e daqueles fonologicamente mais salientes, veremos nos dados de BS, no *Capítulo 3*, um grande número de enlaces "afetivos", fundamentais para compreendermos muitas das parafasias e paralexias produzidas por ele. A respeito da importância dessa variável para o funcionamento do intelecto, Vygotsky afirmou que:

> nos aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (Vygotsky, 2001, p. 15).

As questões colocadas por Vygotsky relacionam-se àquelas postuladas por Bakhtin, como visto anteriormente, autor para quem a palavra e seu significado só têm existência nos enunciados concretos; na relação da linguagem com a vida.

Estudos recentes realizados no âmbito do GELEP têm se dedicado a abordar aspectos desse sistema multidimensional no âmbito das afasias. Dentre eles, citamos os trabalhos de Novaes-Pinto (2009, 2014, 2017) sobre as dificuldades para encontrar/selecionar palavras e o funcionamento semântico-lexical, o de Souza-Cruz (2015) sobre a produção de parafasias, o de Oliveira (2016), sobre os TOTs (palavras na ponta-da-língua), o de Souza-Cruz (2017) sobre a categorização semântica e o de Lima (2017) sobre as palavras funcionais no chamado

"agramatismo". Todos esses trabalhos têm buscado descrever e explicar as omissões ou as substituições de uma "palavra-alvo" (a palavra desejada) por outra, fundamentados nas abordagens sócio-histórico-culturais.

Passamos, em seguida, a refletir sobre o peso que Luria e Vygotsky atribuem à *aquisição da escrita* e ao *letramento* no desenvolvimento das funções cognitivas complexas, pela relevância que esses aspectos têm no estudo de caso de BS e na relação deste sujeito com sua afasia.

3.1.2. A aquisição da escrita na abordagem sócio-histórico-cultural e as práticas de letramento

Iniciamos este tópico com a seguinte afirmação de Luria (2016), na qual o autor defende que a aquisição da escrita – um instrumento cultural especial – altera significativamente a organização dos processos cognitivos superiores:

> A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. *Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem*, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, *se pudéssemos estudar a maneira pela qual várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores. Encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares*. Tive a oportunidade de avaliar essas mesmas ideias no início da década de 30.[32] Luria ([1992] 2016, p. 127, grifos nossos)

Para Luria e para Vygotsky, a aquisição da escrita representa um salto qualitativo no desenvolvimento psicointelectual do ser humano. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 116): "esse processo ativa uma fase de desenvolvimento inteiramente nova e muito complexa. O aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais". Rego (2014, p. 68 e 69) explicita esses fundamentos vygotskyanos relacionando-os a conceitos da Linguística moderna:

[32]Luria refere-se aos experimentos de pesquisa realizados por ele e Vygotsky no Uzbequistão, em 1930 e 1931, com agricultores analfabetos e alfabetizados.

> O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a memória, registro de informações, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento [...]. A complexidade desse processo está associada ao fato de a escrita ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que se constitui *num conjunto de 'símbolos de segunda ordem'*, funcionando como designações dos símbolos verbais (Vygotsky, 1984, p. 131). Sendo assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade.

Vygotsky esclarece que o simbolismo de primeira ordem ocorre quando a representação do mundo é realizada a partir da dependência da fala e dos gestos, como ocorre na atividade de desenhar. Já no simbolismo de segunda ordem, a representação do mundo se dá quando um objeto ganha mais independência da fala e dos gestos. No começo da aquisição da escrita, ocorre uma aproximação entre aquilo que se fala e o que se escreve, fazendo com que a escrita apareça, inicialmente, como representação da oralidade (símbolo de primeira ordem). A escrita exige, entretanto, uma dupla abstração: tanto do aspecto sonoro presente na fala, quanto acerca do interlocutor. Segundo o autor, "trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço substancial da fala – o som material". Seria preciso abstrair "o aspecto sensorial da sua própria fala e passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras" (Vygostky, 2001, p. 312). Portanto, "é natural que a linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos sonoros" seja tratada como uma simbolização de segunda ordem (Vygostky, 2001, p. 314).

A esse respeito, Nogueira, Smolka e Góes (2008, p. 66) afirmam que "a linguagem oral serve como substrato para a construção da escrita, que mais tarde ganha autonomia e passa a ser concebida como um sistema simbólico de primeira ordem. A linguagem escrita, ao ser internalizada, transforma-se para constituir o funcionamento interno". Ou seja, "a fala deixaria de ser o elo intermediário, tornando a escrita um simbolismo direto. Nesse sentido, portanto, ela passaria a ser percebida da mesma maneira que a fala com relação à possibilidade de significar objetos e ações. Dessa forma [...] os sinais escritos constituiriam símbolos de primeira ordem" (Mazuchelli, 2012, p. 60-61).

Segundo Kotik-Friedgut (2006, p. 45), "Luria atribuiu a capacidade de usar o raciocínio abstrato e as categorias formais à escolaridade". A autora aponta que o maior interesse de Luria e Vygotsky, na década de 1930, era o de entender o papel da cultura formal – mais precisamente da educação – no desenvolvimento das funções mentais superiores (linguagem, memória, percepção, atenção etc). Com esse objetivo, os autores realizaram um

experimento com agricultores do Uzbequistão: alguns haviam sido alfabetizados e exerciam atividade em organizações industriais ou agrícolas, enquanto outros eram analfabetos e se ocupavam da agricultura doméstica. A partir disso, segundo os autores, foi possível observar o impacto da alfabetização e de atividades que envolvem planejamento e cooperação, pois os indivíduos que haviam tido mais contato com essas práticas nomearam e classificaram objetos por meio de processos de generalização, enquanto o outro grupo restringiu a classificação à sua experiência pessoal.

Kotik-Friedgut (2006) concorda com Luria e Vygotsky acerca da alfabetização promover o desenvolvimento de uma relação simbólica diferente[33], que decorre do vínculo entre as letras e os sons. Essa relação simbólica e as novas conexões funcionais contribuem para o desenvolvimento de uma zona cerebral importante para a realização de sínteses simultâneas no cérebro – as áreas associativas do Bloco II (Luria, 1986), no chamado eixo têmporo-parieto-occipital. A autora relaciona essas questões acerca da alfabetização e do ensino formal ao princípio de organização extracortical postulado por Vygotsky. Em suas palavras:

> O princípio da organização extracortical das funções mentais superiores serve como um enquadramento plausível para a análise da alfabetização e da escolaridade. No estágio da pré-alfabetização, a análise da fala começa a partir da entrada auditiva. O link visual-auditivo está limitado à identificação da fonte do enunciado. Na leitura, este link é mediado por símbolos visuais. Aprender a ler envolve o estabelecimento de associações entre sons e símbolos gráficos – letras –, sintetizando grupos de palavras em sentenças que descrevem objetos e eventos da realidade (Kotik-Friedgut, 2006, p. 49).

A reflexão de Kotik Friedgut (2006), decorrente dos estudos de Vygotsky e Luria, está em consonância com algumas reflexões neuropsicológicas contemporâneas, que enfatizam o papel do ensino formal no desenvolvimento dos conceitos *científicos* (Vygotsky, 2001). Para Rego (2014, p. 79), as práticas formais de ensino promovem, de acordo com Vygotsky:

> um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao campo de visão do sujeito, ou à vivência direta e possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permitem ainda que os sujeitos se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo).

[33] Segundo a autora, que se baseia nos escritos de Luria, trata-se de uma relação "qualitativamente diversa". Também a neuropsicologia contemporânea tem se dedicado a essas (controversas) questões. Segundo Jefferson (2011, p. 1404), "em conjunto com os resultados do passado, os achados transversais dos estudos contemporâneos sugerem que "níveis mais altos de habilidade de leitura protegem os indivíduos contra danos cognitivos na vida adulta, particularmente, a memória de trabalho, a memória episódica e a cognição global". Para o autor, ter acesso às atividades que estimulam a cognição desde os primeiros anos de vida é muito importante. Também a esse respeito, vale ressaltar que, segundo Vygotsky (2001, p. 388), "a aprendizagem não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar. Uma investigação futura provavelmente mostrará que os conceitos espontâneos da criança são um produto da aprendizagem pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar".

É importante esclarecer que não temos a intenção de defender uma supremacia da modalidade escrita. As pesquisas que relatamos servem como base para discutirmos as alterações que ocorrem nas atividades com a modalidade escrita, relevantes para o caso de BS. As atividades que deram origem a essa pesquisa ganharam ênfase à medida que foram guiadas pelo interesse de BS pelos diversos gêneros textuais.

Assim sendo, reconhecemos tanto o papel da alfabetização (e do acesso à educação formal) quanto das práticas de letramento na organização e reorganização das funções psicológicas e, para esclarecer nossa posição, trazemos a contribuição de alguns autores da Linguística e da Linguística Aplicada que se dedicam a essas questões. Inicialmente, nos voltamos ao recorte que Senhorini e Santana[34] (2016) fazem acerca do letramento e das associações cognitivas decorrentes da inserção do sujeito em diferentes contextos sociais que utilizam a escrita:

> O Letramento é definido como um conjunto de práticas cotidianas que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos (eventos de letramento), correspondentes a gêneros linguísticos marcados por objetivos socialmente determinados. Pressupõe-se que o envolvimento em diferentes práticas de letramento possa favorecer as associações cognitivas que viabilizam uma tomada de consciência do sujeito acerca dos processos linguísticos envolvidos em diversas situações sociais. *Deve-se observar, contudo, que o processo de letramento não se dá somente pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem multissemióticas, pelo gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, entre outros* (Senhorini e Santana, 2016, p. 311, grifos nossos).

Vemos que as autoras definem o letramento em uma perspectiva multissistêmica e o relacionam ao desenvolvimento cognitivo que, por sua vez, viabiliza a "tomada de consciência do sujeito" sobre os processos linguísticos, que caracterizamos anteriormente como "epi" e "meta" linguísticos. Outra questão para a qual chamam a atenção é o trabalho com diversos gêneros no processo de acompanhamento terapêutico de sujeitos com afasia. Para as autoras, "o trabalho terapêutico com a escrita precisa envolver gêneros discursivos diversos que dependem de diferentes contextos de produção" (Senhorini e Santana, 2016, p. 311). Isso é fundamental para que a linguagem possa se reorganizar em todos os seus níveis e para a (re)inserção do sujeito nas atividades de leitura e escrita[35].

A esse respeito, Kleiman (1995, p. 18) considera o *letramento* como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contexto

[34] Santana também é integrante do GELEP desde 2010 e tem formação em Fonoaudiologia, com Pós-graduação em Linguística.

[35] No contexto das afasias, o trabalho de Mazuchelli (2012) aborda a inter-relação entre oralidade e escrita e os efeitos das práticas com atividades de leitura e escrita na reorganização linguístico-cognitiva dos sujeitos.

específicos para fins específicos". Ou seja, mesmo numa cultura que coloca a alfabetização e as práticas formais de ensino como dominantes, há diversas formas de utilizarmos o conhecimento sobre a escrita e que são de extrema relevância.

É possível entrever, na análise da produção das paralexias, parafasias e TOTs e também nos momentos em que BS fala sobre suas dificuldades (ou sobre como chega à palavra desejada), processos epi- e metalinguísticos que estão em curso ao longo da sua atividade linguística, como buscamos ressaltar nos dados já apresentados no *Capítulo 1* e que conferem singularidade ao seu caso. Atribuímos, assim, um papel relevante às práticas de letramento para explicar a sua competência linguístico-cognitiva e as suas soluções criativas para enfrentar as dificuldades colocadas pela afasia.

3.1.3. Questões relativas à neuroplasticidade

Iniciamos este tópico citando um importante neuropsicólogo contemporâneo acerca dos processos plásticos do cérebro:

> A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia-a-dia da vida dos indivíduos, chama-se neuroplasticidade, ou simplesmente plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. Toda vez que alguma forma de energia proveniente do ambiente de algum modo incide sobre o sistema nervoso, deixa nele alguma marca, isto é, modifica-o de alguma maneira (Lent, 2001, p. 135).

A respeito das marcas deixadas no cérebro cada vez que um aprendizado ocorre – consonantes tanto com o conceito de *extracorticalidade* de Vygotsky, quanto com o princípio de *plasticidade* acima explicitado por Lent, Stern (2009) afirma que há variações interindividuais na forma como os sujeitos lidam com uma patologia cerebral. O dano ao sistema nervoso mobiliza estruturas cerebrais que não eram utilizadas antes do episódio neurológico ou fora das patologias. Essa é a base do conceito de neuroplasticidade, que nos interessa, sobretudo, para explicar a singularidade do caso de BS, principalmente por tratar-se de um sujeito jovem.

A esse respeito, retomamos também de Stern (2009) alguns conceitos relativos às chamadas "reserva cerebral" e "reserva cognitiva". Segundo este autor, os cérebros dos sujeitos apresentam diferenças individuais qualitativas, tanto neurológicas (tamanho do cérebro, quantidade de neurônios e sinapses), quanto decorrentes da trajetória pessoal. A experiência de vida pode imprimir uma série de influências na anatomia cerebral, possibilitando, inclusive, uma melhor performance do processo de plasticidade. Em relação ao conceito de "reserva cerebral", o autor faz referência aos aspectos estritamente fisiológicos, como o número de células

cerebrais, por exemplo, não incluindo um fator cognitivo em especial. Essas questões da neuropsicologia contemporânea nos levam de volta às ideias de Luria e Vygotsky apresentadas nos itens anteriores, o que evidencia o caráter pioneiro desses autores na abordagem da relação entre a cognição e as práticas formais de educação e também a pertinência do conceito de *extracorticalidade*.

Tendo explicitado as questões teóricas mais relevantes que estão subjacentes ao estudo de caso de BS, passamos, no *Capítulo 3*, a discorrer sobre o fenômeno das paralexias, tema central de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

Paralexias: inferências a partir do estudo de caso de BS

> *A palavra viva subtrai-se à relação sujeito-objeto. O outro a quem se dirige, a quem é destinada, é o outro participante a quem a palavra pede um compreensão respondente, a quem pede , à sua vez, um ato, um passo, uma tomada de posição, e não de ser individuada como se se tratasse de um objeto, melhor examinável quanto maior a distância que se toma dele.* (Ponzio, 2010, p. 32).

Introdução

Este terceiro e último capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o fenômeno das paralexias, sua caracterização e classificação na literatura neurolinguística e neuropsicológica, a partir do levantamento bibliográfico que consideramos pertinente para abordar o recorte aqui proposto (item 1).

Nesse contexto, traremos também questões relativas aos processos de leitura, bem como pontos particulares acerca da leitura do gênero literário, o de maior interesse de BS e, ainda, algumas reflexões sobre a leitura em voz alta, implicada nos processos de produção de paralexias.

O intuito é também o de dar visibilidade à abordagem qualitativa, com relação à riqueza dos dados que emergiram ao longo dos processos dialógicos nas atividade de leitura, práticas muito diferentes dos experimentos relatados nos artigos científicos que se debruçam sobre a produção de palavras isoladas.

Uma das contribuições que pretendemos dar com este estudo é a de descrever e considerar nas nossas análises as *circunstâncias* das trocas, bem como questões relativas à *motivação* – em relação aos níveis linguísticos/enlaces mais evidentes e às categorias gramaticais – em mais de *duzentas* ocorrências de paralexias, dentre todas as trocas que emergiram no trabalho longitudinal (de três anos) realizado com BS. Para isso, além dos dados que emergiram em interações entre Idb e BS, serão apresentadas e comentadas tabelas que organizam os nossos achados.

1. O fenômeno das paralexias na literatura da área

O fenômeno das *paralexias* é apresentado da seguinte maneira por um dos manuais de Neuropsicologia consultados para esta pesquisa[36], definição muito semelhante às de outros artigos sobre o tema, como veremos ao longo deste capítulo:

> Erro na leitura que consiste na substituição de um som ou palavra durante o ato da leitura realizada em voz alta, *caracterizada pela má compreensão da leitura ou por parafasias na leitura oral.* Podem ser semânticas (o erro de leitura consiste na substituição por uma palavra relacionada semanticamente, uma das características mais presentes na dislexia profunda) e visuais (o erro de leitura no qual a palavra lida em voz alta *possui várias letras em comum* com a palavra alvo (Loring; Meador, 1999, p. 277, grifos nossos).

Na literatura neuropsicológica, como se depreende da citação acima, as *paralexias* são abordadas a partir de estudos sobre as *alexias* e relacionadas à *dislexia*[37]. Chamamos a atenção para o fato de os autores se referirem aos *sons* (fonemas) realizados na leitura em voz alta de uma palavra como se estes fossem apenas *letras* que a palavra lida teria em comum com a palavra-alvo. Sabemos da complexidade da leitura, que requer não somente que o sujeito domine o chamado "código escrito" (saber as letras), mas que também estabeleça relações entre as letras e seus sons (fonemas), além da concomitante atribuição de sentido que se dá enquanto a palavra é lida.

Não se trata, portanto, de uma mera relação entre letras – da palavra escrita (palavra-alvo) e da palavra lida em voz alta (paralexia). Definições como esta, que prevalecem na literatura neuropsicológica, nos mostram que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para esclarecer essas questões, fundamentais para os linguistas. Segundo Marshall e Newcombe (1966), as paralexias foram muito pouco estudadas, em comparação às parafasias, por exemplo[38]. Ao nosso ver, as relações estabelecidas não consideram o *processo* da leitura, mas apenas seus *resultados*, em termos de *erros* ou de *substituições indevidas*. Devemos também registrar, antes de passarmos mais especificamente à caracterização do fenômeno, que são ainda

---

[36]Dentre eles, citamos em especial as seguintes obras: *Dictionary of Neuropsychology* (Loring and Meador, 1999) e *Dictionary of Neuropsichology and Clinical Neuroscience* (Loring and Bowden, 2015). Nos referimos a esses manuais por serem de grande circulação em pesquisas da área.

[37] Em geral, a *alexia* é definida como a *incapacidade* de ler, podendo ser congênita ou adquirida em função de lesões neurológicas. A dislexia, por sua vez, é definida pelas dificuldades e trocas realizadas na leitura e noprocesso de aquisição da escrita. Essas definições são polêmicas e não entraremos, neste trabalho, no mérito das discussões. Recomendamos, acerca deste tema, que o leitor visite os trabalhos de Coudry (2014), Bordin (2012), Moutinho e Barthelson (2017), dentre outros.

[38] Segundo Hoffman (2012), as "dislexias profundas" são ,marcadas pela abundante presença de trocas semânticas. Nas palavras dos autores, "estudos clínicos, como os de Head (1926) e Veisenberg e McBride (1935) forneceram exemplos de *parafasias* em vários aspectos da linguagem, mas houve comparativamente poucos estudos sobre a *paralexia*".

poucos os estudos relacionados à linguagem escrita no contexto das patologias. De acordo com Dejerine (1891; 1892, *apud* Benson 1984, p. 4):

> distúrbios na leitura têm sido registrados desde a antiguidade (Benton and Joynt 1960), mas, mesmo após as demonstrações iniciais descritas por Broca (1861) e os extensos estudos que se seguiram, a alexia não foi comumente relatada. É provável que a infrequência relativa à alexia tenha decorrido do fato de que a alfabetização não era generalizada nessa época. Muitos que se tornaram afásicos nunca aprenderam a ler e, portanto, não poderiam se tornar aléxicos. (Dejerine 1891, 1892).

Embora o autor se refira às alexias mais especificamente, ele pondera sobre o motivo que poderia estar subjacente à escassez de estudos sobre a escrita e menciona o fato de que muitos afásicos nunca aprenderam a ler, já que a alfabetização não era uma prática generalizada até o século XIX. Em nosso atual contexto sócio-cultural, ainda é bastante alto o número de casos de sujeitos afásicos, principalmente mais idosos e de camadas sociais menos favorecidas, que não foram alfabetizados ou que não transitam pelos variados gêneros escritos, embora se apropriem de práticas de letramento, como veremos adiante. Esse fato, certamente, tem restringido as possibilidades de trabalho com a leitura e, sobretudo, com a produção escrita nesse campo de estudos[39].

A maior parte dos trabalhos que selecionamos para dialogar constitui-se de estudos de casos que apresentam uma grande variação no número de exemplos de paralexias realizadas pelos sujeitos – alguns com apenas quatro e outros em torno de trinta trocas. Em geral, enfatiza-se a descrição dos aspectos fisiológicos e os quadros clínicos dos sujeitos e utiliza-se como base para os experimentos listas que variam entre 100 e 700 palavras isoladas, destituídas de contexto e testadas ao longo de períodos de curta duração (em até duas semanas). Destes estudos, citamos Marshall e Newcombe (1966), Marshall (1973), Saffran (1976), Kapur (1978; 1980), Mashall e Patterson (1983), Benson (1984), Jones (1985), Hillis e Caramazza (1991), Cummings e Mega (2003) e Cummings (2014; 2016) que serão retomados na discussão. Há também trabalhos em que só a *porcentagem* das trocas é exibida e não se menciona *quais* foram as paralexias produzidas, como os estudos de Marshall e Newcombe (1966) e Kapur (1978).

[39]Nosso trabalho com a modalidade escrita, no âmbito do GELEP e do CCA, tem sido bastante valorizado, embora as atividades de leitura sejam mais produtivas do que aquelas com a produção escrita. Consideramos, em nossas atividades, não só as dificuldades, mas também as possibilidades de significação dos sujeitos, mesmo que estas tenham sido alteradas pelas patologias. Citamos, dentre os trabalhos que se debruçam sobre a modalidade escrita na Neurolinguística enunciativo-discursiva, os de Santana (2002), Macedo (2010) Mazuchelli (2012) com o sujeito AJ, o de Souza-Cruz (2013) e o de Novaes-Pinto (2008) com o sujeito MS e o nosso acompanhamento longitudinal de BS (Boccato, 2018; Souza-Cruz e Boccato, 2017).

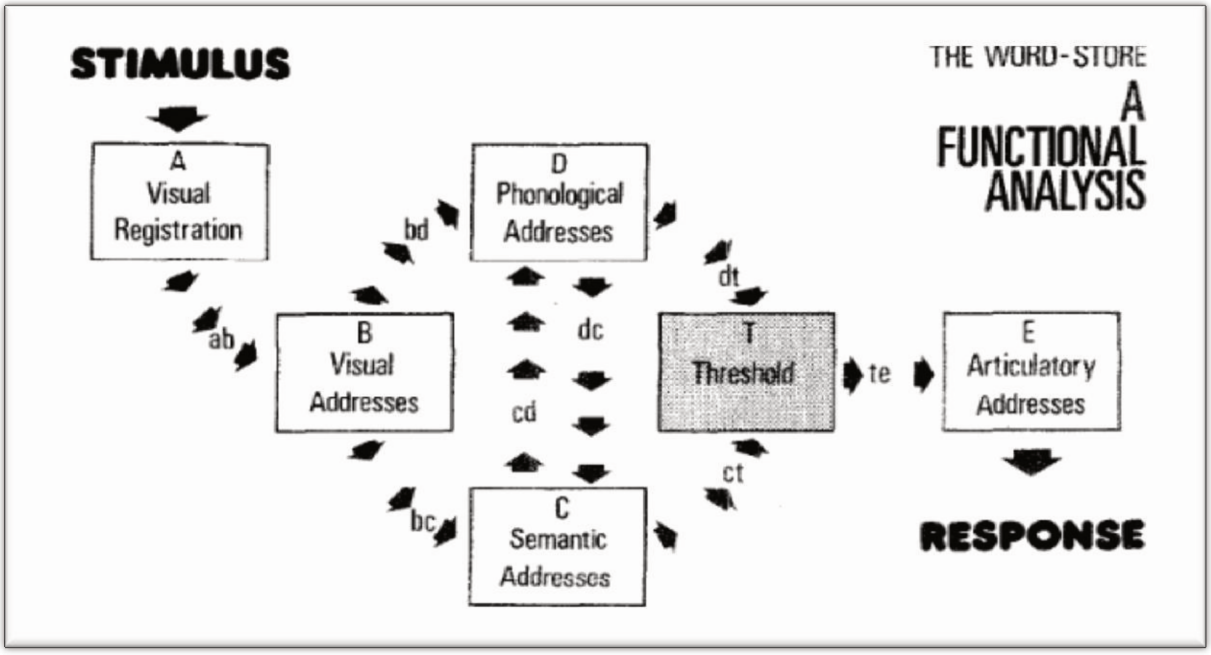
1.1. Paralexias na literatura neuropsicológica: hipóteses sobre as causas subjacentes

Marshall e Newcombe (1966, p. 171), teóricos precursores do assunto, classificam as substituições das paralexias em: "semântica (LIBERTY[40] como "freedom"); visual(NEXT como "exit"); complementação visual (GENTLE como "gentleman")[41]; visual e semântica (SYMPATHY como "orchestra", presumidamente percebida por "symphony"). Os autores afirmam que há também as chamadas "paralexias indeterminadas" que, em seus experimentos (tomando por base uma lista de duzentas palavras) corresponderam a menos de seis por cento das substituições. Ou seja, segundo os autores, a maior parte das trocas tem motivação nos níveis linguísticos semântico e/ou fonológico, mas em alguns casos é impossível determinar qual o enlace mais aparente. Nosso estudo, quanto a esses resultados, corrobora os achados dos autores.

Segundo Marshall e Newcombe (1973, p. 176), há a possibilidade de que as dissociações relativas à leitura ocorram por falhas em algum ponto do "centro visual" da palavra. Cada área desse centro teria memórias específicas armazenadas. Os autores dividem as paralexias nas seguintes categorias: visual, superficial (grafema-fonema) e profunda (sintático- semântica).

Em decorrência dessa classificação, propõem o esquema representado na Figura 3, elaborado para explicar o funcionamento de leitura em adultos sem patologias.

Figura 3:



Fonte: Modelo proposto por Marshall e Newcombe (1973, p. 189).

[40] As palavras-alvo estão grafadas em maiúsculas nos exemplos, enquanto que as palavras produzidas estão entre aspas.

[41] Vemos que também este autor refere-se à troca de "gentle" por "gentleman" como uma complementação meramente visual, ou seja, na relação com as letras.

Traremos, a seguir, uma síntesa da explicação dos autores para este modelo. Os componentes funcionais são rotulados com letras maiúsculas. As relações funcionais, com pares de letras pequenas, cuja ordem indica a direção do processo. Ao ler palavras individuais (A), os endereços visuais (B) devem estar associados às entradas de estímulo, em um registro visual primário. Já os endereços fonológicos (D) e semânticos (C) devem estar associados aos endereços visuais individuais. Para ocorrer a "percepção das palavras", o "valor" do par CD deve exceder um determinado limite. Dado esse valor, a entrada lexical pode, então, ser associada a um endereço articulado que "determina" a resposta final – a leitura adequada da palavra.

Para Marshall e Newcombe (1966, p. 175), o processo de leitura de uma palavra individual envolve a recuperação completa da entrada lexical associada a um estímulo visual particular. O caminho para ler, assim, depende da recuperação da palavra pretendida em uma espécie de dicionário: "a entrada das palavras nos dicionários é caracterizada por marcadores semânticos que indicam as propriedades semânticas mais gerais instanciadas pela palavra e as marcas idiossincráticas sobre o significado do item lexical". A palavra é, então, associada à configuração visual e à codificação dessa especificação na forma fonológica apropriada. Os autores citam um estudo que realizaram com um sujeito, partindo inicialmente de uma lista de duzentas palavras. Destas, extraíram cinquenta e seis substantivos correspondentes às trocas realizadas pelo próprio sujeito (menos de 25% de acertos) e que foram submetidas a ele para leitura em um novo experimento. Desta vez, o sujeito leu adequadamente trinta dessas palavras, ou seja, mais da metade. Os autores concluem que a releitura das próprias paralexias funciona como um facilitador, mas as flutuações no desempenho do sujeito evidenciam a instabilidade do processo, o que dificulta sua explicação. Essa observação também está em consonância com os nossos estudos sobre as variações intra- e inter-individuais no âmbito das afasias, que constituem cada caso (Novaes-Pinto, 2017).

Na busca de explicação para os tipos de paralexias produzidas, temos o trabalho de Saffran, Schwartz e Marin, (1976, p. 255), que aborda os efeitos das restrições do contexto semântico em suas ocorrências. As autoras observaram que em frases menores, com contextos mais restritos e com palavras muito familiares, os sujeitos produziam paralexias com menor frequência. O trabalho também defende a hipótese de que há a diminuição das substituições paralexicais quando substantivos comuns são artificialmente colocados em formato de nomes próprios (e.g., "brown" vs. "Sam Brown").

Também na tentativa de compreender as causas das paralexias, Kapur (1978, p. 442) aponta que há quatro tipos de códigos necessários para que os sujeitos possam ler:

1. O código de *representação mental* (Richardson, 1975): responsável pela habilidade de realizar uma leitura personalizada das palavras, a partir da relação entre a *nomeação pelo reconhecimento visual das palavras* e *as imagens mentais das mesmas*;
2. O código *alfabético*: responsável por armazenar as características ortográficas das palavras;
3. O código *semântico*: responsável por compreender os aspectos conotativos das palavras;
4. O código *fonológico*: responsável pelas características acústicas das partes das palavras e das palavras inteiras.

Vemos que essas classificações e definições são bastante redutoras, considerando a complexidade que as teorias linguísticas têm revelado sobre esses "códigos". Apenas como exemplos, destacamos que o autor se refere ao código alfabético como uma mera decodificação de letras, excluindo a sua relação com o som correspondente (fonema) no processo de leitura e o fato de que define o código semântico em relação ao significado conotativo, que é apenas um dentre os significados possíveis de uma palavra ou expressão.

Kapur (1978) destaca que quando ocorre uma maior desorganização do código fonológico, não há como o sujeito "filtrar" os resultados que são ativados e disponibilizados mentalmente. Essa falha no processo de filtragem no código fonológico, então, seria responsável pela emergência das trocas realizadas pelos sujeitos, pois acabariam, por sua vez, impactando os códigos semântico e/ou alfabético e estimulando a ocorrência de palavras não desejadas. O impacto fonológico pode ocorrer tanto na organização dos sons de letras individuais, quanto nas regras que sintetizam esses sons em uma "unidade de ordem superior".

Para o autor, a paralexia não indica simplesmente uma "falha" no processo de recuperação da resposta desejada, na leitura em voz alta, mas uma disrupção no curso normal da ativação dos "limiares articulatórios" das rotas fonológicas. Estas emergem, então, de forma desconectada das representações semânticas/alfabéticas esperadas, como por exemplo no par "lose"/"stole"– respectivamente, forma pretendida e forma produzida. Kapur cita também o trabalho de Shallice e Warrington (1975), no qual sujeitos que produzem trocas em contextos de leitura oral geralmente apresentam maior dificuldade ao ler substantivos abstratos, quando comparadas à leitura de substantivos concretos. Para estes autores, isso ocorre devido ao maior grau de *imageabilidade*[42] que os substantivos concretos apresentam. Em outros trabalhos, Kapur (1978) aborda também a questão das paralexias semânticas tidas como "puras", revelando que há alguns sujeitos que perseveram em suas trocas. Já no trabalho de 1980, este autor relata que os

[42] "Qualidade de um objeto físico que lhe dá uma alta probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer observador. Refere-se à forma, cor ou arranjo que facilitam a formação de imagens mentais do ambiente fortemente identificadas, poderosamente estruturadas e altamente úteis. (Lynch, 1960, p. 9).

sujeitos conseguiram identificar características semânticas mesmo das palavras que não conseguiam ler em voz alta. Os sujeitos conseguem reconhecer em outras palavras apresentadas associações com a palavra-alvo com a mesma proficiência de uma pessoa sem lesão cerebral, principalmente quando as palavras pertencem à mesma categoria. Veremos, em nossas análises que o sujeito BS não produz paralexias fora das categorias gramaticais das palavras-alvo, com exceção das palavras de classe fechada.

Jones (1985, p. 687) compara as hipóteses de que as paralexias semânticas tenham origem no hemisfério direito – como postulado por Landis et al. (1983) – com aquelas que propõem outros modos de conceber a questão. Jones opta pela primeira, assim como Cummings e Mega (2003), autores que relacionam esse hemisfério (direito) ao reconhecimento dos ícones. Contrariamente à posição desses autores, Mashall e Patterson (1983) alegam que a paralexia é produzida por um "mau funcionamento" (em oposição a um "não funcionamento") do caminho usual de leitura no hemisfério esquerdo e por uma espécie de "falha" na área cerebral mais responsável pelo processo, fazendo com que os sujeitos precisem utilizar uma área periférica para isso. Conforme os autores, as paralexias semânticas podem ocorrer quando a leitura se dá pelo caminho usual (hemisfério esquerdo), mas acaba sendo impactada por esse mau funcionamento.

Ao avaliar o trabalho de Marshall e Patterson (1983), Jones (1985) apresenta a seguinte reflexão:

> se o processo do hemisfério esquerdo é usualmente o que produz sempre as respostas correspondentes exatas, o processo no hemisfério direito pode gerar respostas incorreta. Então, quando o hemisfério esquerdo está disponível (ou seja, sem danos cerebrais relevantes) a alta performance corresponderá a uma supressão desse tipo de processo no hemisfério direito. Uma analogia pode ser proposta, a partir de dois métodos diferentes de atravessar uma estrada. O processo normal é atravessar quando nenhum não se observa nenhum tráfego se aproximando. Um processo alternativo é não realizar a observação do tráfego, mas sim seguir os outros pedestres, quando eles estiverem atravessando a estrada. Esse processo alternativo, geralmente, levará a uma passagem bem-sucedida. No entanto, também pode levar a um erro (sob a forma de acidente rodoviário) e, portanto, é um processo que geralmente é suprimido em favor daquele baseado na observação de trânsito. Marshall e Patterson duvidaram que seria possível enquadrar qualquer 'princípio plausível de engenharia biológica' que determine a existência de uma relação de supressão entre dois processos que executam a mesma função. Mas a análise atual ilustra que tal princípio é prontamente declarado: se um processo sustenta a sua funcionabilidade sem erros, o segundo processo funcional equivalente e que produz erros será suprimido.

Julgamos relevante trazer uma passagem de Benson (1984), acerca das dificuldades de leitura adquiridas. Segundo o autor, muitas áreas do cérebro são convocadas no processo de leitura e não haveria, portanto, um "centro de leitura". O autor explica (1984, p. 11) que os dois hemisfério são importantes para essa função, apesar das especificidades de cada um:

> Pode-se conjecturar que a leitura, particularmente a leitura em voz alta ou a produção de uma imagem auditiva não-sonora, exige um circuito neural específico no qual os estímulos viajam dos córtices visuais (de ambos os hemisférios) para o giro angular do hemisfério dominante. Os estímulos recebidos pelo córtex visual do hemisfério direito devem atravessar a parte posterior do corpo caloso para alcançar o giro angular esquerdo. A partir do giro angular, o processamento neural adicional é necessário para a seleção e a compreensão de palavras. O estímulo também é transferido para a frente, onde as palavras de valor relacional são interpretadas e, se o material for recitado, toda a coleção de estímulos é colocada em padrões motores verbais. A produção de fonemas a partir de material escrito parece envolver os aspectos posteriores de ambos os hemisférios e a maioria das áreas de linguagem do hemisfério esquerdo. Porções adicionais do hemisfério direito também estão envolvidas. Palavras escritas, pelo menos aquelas que são "imagéticas", parecem estimular outras partes do hemisfério direito, mais provavelmente a região do giro angular, e, a partir desta atividade, aparecem imagens visuais (algo análogo às imagens auditivas formadas pelo hemisfério esquerdo).

Apresentadas brevemente essas abordagens neuropsicológicos, trazemos a seguir a reflexão sobre os processos de leitura no âmbito da teoria linguística, representada pelo trabalho de Rojo (2004).

1.2. A complexidade da leitura nas teorias de linguagem

Para abordar a complexidade da leitura, Rojo (2004) toma por base a teoria bakhtiniana, que privilegia a natureza dialógica da *palavra*, assim como da *leitura* propriamente dita. Conforme a autora,

> ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura (Rojo, 2004, p. 2).

De acordo com a autora, as seguintes caraterísticas estão presentes ao longo dos processos de "decodificação", "compreensão" e "apreciação/réplica" da leitura[43]:

[43]Optamos por transcrever, literalmente, as categorias propostas por Rojo, com as quais dialogamos em nossas análises.

1- Decodificação: Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura (Rojo, 2004, p. 4).

2- Compreensão: Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, out-door etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um 'jogo de adivinhação'. Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, consequentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro. Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando. Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas. Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que ais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese. Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido. Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos (Rojo, 2004, p. 5 e 6).

3- Apreciação e réplica: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou

> finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida. Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade. Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade. Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto (Rojo, 2004, p. 6 e 7).

Vemos, assim, que a leitura demanda muito mais do que uma decodificação (alfabética, fonológico ou semântica), como os modelos anteriores ilustraram. Ela realiza-se, sobretudo ,como um ato cognitivo de compreensão ativa, que se vale de "práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas" (Rojo, 2004, p. 3). Além disso, se dá em um contexto interacional, partindo da relação estabelecida entre o leitor e o autor. Outra forma de compreender os processos subjacentes ao ato de ler diz respeito ao fato do leitor estabelecer uma conexão entre os discursos (textos) anteriores e posteriores ao texto que está lendo, fazendo com que o discurso/texto seja interpretado como um: "conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá" (Rojo, 2004, p. 3). O *trabalho* da leitura é o da conversa com o texto. Embora trate mais especificamente do contexto escolar, Rojo (2004, p. 1, grifos nossos) discorre sobre o complexo processo de *ler* com sentido:

> as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. Mas *ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na*

> *realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.*

Tendo como fundo essa reflexão de Rojo, reiteramos nossa afirmação anterior de que os modelos neuropsicológicos reduzem a complexidade do processo de ler, ao privilegiarem listas de palavras isoladas, desvinculadas de seu contexto de produção e que prescindem das relações do sujeito com os sentidos veiculados pelos textos.

Antes de passarmos aos dados, abrimos parênteses para refletir, com o apoio de Ponzio (2010) sobre a leitura em voz alta, que caracterizou todo o trabalho realizado com BS nessa pesquisa.

1.2.1. A leitura em voz alta

> *Quando ler, leia em voz alta, porque assim eu não mais existo, existe você e a sua voz; logo, é um diálogo entre você e você mesmo, fazendo com que aquilo que você está lendo se transforme em elemento, matéria, instrumento de discussão com você mesmo* (Kierkegaard *apud* Ponzio, 2010, p. 10).

Nossa cultura é fortemente mediada pela leitura/escrita e pelas práticas sociais que as envolvem e é por essa razão que nos referimos às *práticas de letramento*. No tópico anterior, apresentamos questões relativas à complexidade do processo de leitura, fundamentando-nos no trabalho de Rojo (2004), autora que comunga da perspectiva bakhtiniana e que também respalda a reflexão de Ponzio, a seguir brevemente apresentada. Julgamos importante trazer este tópico para a dissertação porque o trabalho de leitura realizado com BS se deu "em voz alta" e "para o outro".

Ponzio (2010) critica as práticas de leitura geralmente desenvolvidas no âmbito escolar e também discute os aspectos envolvidos nesses processos. O primeiro consiste na relação estabelecida entre o som e a grafia das letras; a segunda diz respeito à transição para a chamada "leitura silenciosa"/"leitura com os olhos"; já a terceira é aquela que, segundo o autor, a escola proíbe por entender que seja motivo de distração: tirar os olhos do texto – que, segundo Ponzio, corresponderia exatamente aos momentos em que os alunos estão estabelecendo relações entre o texto e as suas experiências de vida. Por fim, o autor ressalta a leitura realizada em voz

alta, também em geral proibida ou desprezada pela escola. Sobre a história e a importância da leitura em voz alta, Barthes (1987) afirma que

> desde a Antiguidade, da voz alta à voz baixa e à extinção da voz, foi uma espécie de desencarnação da leitura que se operou uma redução da parte do corpo, uma oculação do ato da leitura, do gesto: imóvel, silenciosa, solitária, que não tem existência carnal, é espiritual [...] (Barthes, 1987, p. 194 e 195).

Com esse recorte histórico, Barthes resume as transformações pelas quais a leitura em voz alta foi passando: de suma importância para a sociedade greco-romana e na primeira parte da Idade Média, a prática de expressar oralmente um texto e de realizar leituras públicas foi sendo configurada tanto como instrumento de poder, quanto de dominação.

Segundo Pastorello (2010), a igreja católica, justamente reconhecendo o poder dessa prática, impôs ao fiéis a cultura da leitura silenciosa, também conhecida por "agostiniana" para se apropriar da leitura em voz alta. Desse modo, só os padres podiam explorar os recursos que a leitura em voz alta possibilita, ganhando mais controle sobre os efeitos de sentido dos textos que liam para a população. No entanto, a autora também menciona que quando houve tentativas para incluir novamente a leitura em voz alta nos contextos sociais, isso foi se dando também como uma ferramenta de dominação que massifica os sujeitos, a partir do caráter estritamente funcional que lhe foi associado, principalmente pela escola. A esse respeito, Barthes (1987, p. 194) nos alerta que a leitura se transformou em um produto "sem fruição, uma leitura que não passa pelo corpo; que vai do livro ao espírito, pela transparência do olhar, uma leitura limpa, sem contato". Para o autor, torna-se, então, necessário "começar por passar o texto pela 'garganta', como fazia Flaubert, fazê-lo ressoar e ecoar. Continuar uma leitura do significante, a da fruição" (Barthes, 1987, p. 195).

Dentro do nosso trabalho, interessa mais esse quarto tipo de leitura, tal como foi postulado por Ponzio: uma leitura que é feita com os olhos, mas também com os ouvidos. Para o autor, ler em voz alta não deve ser entendido no sentido de "despejar" algum conteúdo. Tomando por base Kierkegarrd, Ponzio explicita que ler em voz alta é:

> como se você estivesse discutindo com você, mas não dentro de você, em segredo, não com você mesmo, mas com o outro você [...]. Leia em voz alta, escutando a sua voz enquanto lê, e assim pode ser que você escute seu outro eu, o outro de você mesmo. O outro não é somente o outro em relação a você, mas é também outro você, o outro de cada um. E você o pode encontrar no momento em que sai do papel, sai do gênero, sai da identidade, sai do padrão, sai das emboscadas mortais das oposições, dos conflitos. Ali se encontra a sua outra palavra. Existe a outra palavra como palavra do outro em relação ao próprio eu identitário e como palavra de outra pessoa, 'o mesmo' e 'o diferente', 'o diverso' e 'o oposto', reduzido também esse, nos lugares da ordem do discurso, ao eu identitário, assimilado, representado, julgado, tolerado, segregado, posto fora de lugar. Mas é preciso uma palavra outra para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como outra palavra não representável, não

> assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta (2010, p. 10 e 11).

O autor reitera a importância de se realizar, além da leitura intrasubjetiva ("a palavra que cala"), a leitura em voz alta ("a palavra que escuta") e propõe uma busca pela palavra "Outra", termo que evoca uma série de sentidos baseados num movimento dialético presente na alteridade. Pensando na importância da palavra que "cala", podemos observar que a leitura "silenciosa" pode se mostrar como uma prática importante na construção da subjetividade, sendo um terreno fértil a partir do qual o leitor pode elaborar seu espaço próprio, íntimo e de independência. No entanto, as práticas de ensino podem acabar sendo excessivamente formalistas e massivas, não levando em conta o fato de que "os gestos que acompanham a leitura escolar e a leitura pessoal não são os mesmos" (Petit, 2013, p. 60).

É importante lembrar que BS realiza as atividades de leitura em voz alta e na presença da pesquisadora, o que poderia leva-lo a se sentir "avaliado", provocando um auto-monitoramento constante. No entanto, a *leitura em voz alta* tem se mostrado um importante expediente no trabalho, pois o auxilia na interação com o texto e a atribuição de sentidos, provocando a sua conversa com o texto (Ponzio, 2010).

É possível considerarmos o texto como um processo simbólico que está sempre sendo atualizado, na leitura. O leitor (mesmo afásico) não pode ser entendido como *passivo*, visto que também constrói a significação do texto. Assim,

> ler em voz alta envolve uma experiência estética que implica a interdição do corpo pleno pelas marcas definidas na lei-dura que a língua regula e ainda a convocação de uma musicalidade, de um simbolismo sonoro, que nos remete a traços da língua [...]. O dito e não-dito participam do texto. A mudança de suporte do texto — do visível para o sonoro — implica mudança de sentido. A partir deste momento, o leitor estabelece um diálogo e um jogo de colar/descolar, na procura de uma interpretação assinada, singular (Pastorello, 2010, p. 135).

Tomando a leitura em voz alta como uma prática importante para a atribuição de sentidos é que o trabalho se deu, inicialmente, como já nos referimos. A atividade não foi escolhida para que se pudesse observar as paralexias. A observação desses fenômenos decorreram do envolvimento de ambos com o trabalho. Vale ressaltar que, na tentativa de recuperar o valor da prática da leitura em voz alta, o trabalho não se ateve às questões formais, visando apenas avaliar o impacto da afasia sobre um conjunto de regras, mas dando destaque ao seu caráter criativo, no qual o leitor é entendido como agente que atua na produção do sentidos.

1.2.2. A leitura literária

> *A palavra literária permite fazer o que Perseu faz no mito quando vence a Medusa. Perseu vence o monstro cujo olhar petrifica, olhando-o não diretamente e nem tampouco evitando olhá-lo ou virando os olhos para outra direção, mas olhando o indiretamente, refletido, como se diz no mito, no escudo. De forma análoga, a escritura literária pode furtar-se à petrificação da realidade olhando as coisas, mas de maneira indireta.* (Ponzio, 2010, p. 64 e 65).

Como explicitamos, desde o início deste estudo, exploramos diversos gêneros nas atividades de leitura com BS. Apesar da variedade de gêneros escritos pelas quais o sujeito transitou, destaca-se sua preferência pelo texto literário. Cabe observar com mais atenção algumas características singulares encontradas nesse gênero que podem contribuir para uma maior visibilidade da relação que BS estabeleceu com sua afasia e como esses processos contribuíram para sua reorganização linguístico-cognitiva.

Ponzio (2010) acredita que a palavra literária oferece a possibilidade de entender a estrutura dialógica da palavra. Observada a partir de um ponto de vista externo à literatura, seria entendida apenas de maneira superficial, monótona. Em outras palavras, o gênero literário dá mais visibilidade ao caráter dialógico da palavra, pois a palavra literária "sai do contexto limitado da orientação predominantemente monológica, segundo a qual é empregada em relação ao seu objeto, à sua função e aos fins restritos dos indivíduos que a empregam" (Ponzio, 2010, p. 61).

O caráter dialógico da palavra pode ficar mais evidente nos gêneros literários devido ao fato de disponibilizarem mais o acesso às "experiências concretas de dramatização da palavra, de percepção e reação à palavra dos outros", afinal, a palavra literária "como diz Proust (*Contre Sainte-beuve*), nos remete à vida da palavra, despedaça com todas as suas forças a crosta de gelo do hábito e da razão moldada diretamente sobre a 'realidade', e que nos impede de vê-la" (Ponzio, 2010, p. 63).

Passamos a apresentar, na próxima seção, alguns dados que julgamos "singulares" – tanto para dar visibilidade à relação de BS com as práticas de letramento, como às questões subjacentes aos processos de combinação e de seleção lexical, na produção dos enunciados em contextos de leitura.

2. A produção de paralexias por BS

Se, por um lado, como apontamos no *Capítulo 1*, BS tinha uma fala mais telegráfica logo após o episódio neurológico, por outro, à medida em que se tornava mais fluente em sua linguagem verbal oral, produzia mais parafasias e também mais paralexias. Essa observação pode parecer paradoxal, uma vez que a dificuldade de encontrar palavras e a produção de trocas lexicais na oralidade e na leitura são vistas na literatura como "sintomas" – sinais da doença. Em vez disso, entendemos que a maior ocorrência desses fenômenos e as estratégias que ele utiliza para chegar ao seu *querer-dizer* são sinais de reorganização linguístico-cognitiva em curso.

Vimos, nos dados já apresentados, que BS vai explicitando aos seus interlocutores as estratégias epi- e metalinguísticas implicadas no processo de busca da palavra. Os dados que serão apresentados e analisados a seguir, desenvolvidos em atividades de leitura, dão visibilidade tanto aos enlaces envolvidos nas trocas, como deixam entrever os processos de *seleção* realizados paradigmaticamente e, em especial, dentro de campos semânticos e categorias (Souza-Cruz, 2017), como aspectos relacionados à *combinação*. Para isso, a seguir, abordaremos questões relativas aos enlaces metafóricos e metonímicos que nos ajudam a compreender as características das trocas de BS, principalmente acerca das relações de sentido que entendemos estarem implicadas nas trocas, com destaque para as sinonímias.

2.1. Relações metonímicas nas ocorrências de paralexias

Ao nos depararmos com uma série de trocas de BS caracterizadas por relações metafóricas e metonímicas, sentimos a necessidade de trazer algumas reflexões acerca desses processos. Primeiramente, gostaríamos de retomar os estudos de Jakobson (1954) abordados anteriormente, a respeitos dos eixos paradigmático e sintagmático. O primeiro está relacionado à seleção, à substituição e às operações metafóricas. Já o segundo se relaciona com a combinação, a contiguidade/contextura e as operações metonímicas.

Uma das grandes contribuições do trabalho de Jakobson (1954), tanto para a Linguística quanto para esta pesquisa, diz respeito ao que o próprio autor chamou de "duas figuras polares de estilo" — a metáfora e a metonímia. Jakobson afirma que quando a afasia impacta o eixo paradigmático, os sujeitos passam a utilizar com mais frequência o recurso metonímico da língua, que é baseado na contiguidade, ao passo que uma afasia que afeta o eixo sintagmático leva os sujeitos a utilizarem mais o recurso metafórico, baseado nas substituições. A respeito disso, Jakobson (1954, p. 33) afirma que:

> Tais metonímias podem ser caracterizadas como projeções da linha de um contexto habitual sobre a linha de substituição e seleção; um signo (*garfo*, por

> exemplo), que aparece ordinariamente ao mesmo tempo que outro signo (*faca*, por exemplo) pode ser utilizado no lugar desse signo. Grupos de palavras como "garfo e faca", "lâmpada de mesa", "fumar um cachimbo" suscitaram as metonímias *garfo*, *mesa*, *fumaça*; a relação entre o uso de um objeto (*torrada*) e os meios de sua produção subjazem à metonímia *comer* por *torradeira*. "Quando é que a gente se veste de preto?" — "Quando se põe luto por um morto"; em vez de dar nome à cor, designa-se a causa de seu uso tradicional. A evasão da igualdade para a contiguidade é particularmente impressionante em casos como o do paciente de Goldstein, que responderia por uma metonímia quando se lhe pedia que repetisse uma determinada palavra; ele dizia, por exemplo, *vidro* por *janela* e *céu* por *Deus* (p. 280).

Já quando a função da contextura discursiva é afetada, no eixo sintagmático, há o distúrbio de contiguidade. Como os processos no eixo paradigmático prosseguem, a desorganização na tessitura do contexto, ao longo da construção das proposições, leva os sujeitos a usarem as similitudes e "suas identificações aproximadas são de natureza metafórica", (Jakobson, 1954, p. 35). Assim sendo, "A similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que ela se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui" (Jakobson, 1954, p. 41).

Como mencionado no início desta pesquisa, consideramos também a projeção dos eixos, ou seja, a noção de que o impacto em um dos polos também afeta em maior ou menor grau o outro (Coudry, 2002; Novaes-Pinto e Souza-Cruz (2012).

Passamos, em seguida, a explicitar um pouco mais esses dois recursos. A metáfora pode ser reconhecida como uma figura de linguagem que relaciona duas características comuns entre dois conceitos, ou seja, um termo pode assumir o lugar do outro na cadeia significante. Em relação à metáfora, Sánchez (2009) assume que sua origem tenha ocorrido provavelmente para preencher um "vazio léxico-semântico", possibilitando a criação de conceitos específicos que eram capazes de dar conta dos contextos das novas relações de sentido que emergem na língua. De acordo com o autor, há uma perspectivação metonímica do domínio-fonte e do domínio-alvo metafórico e, nesse processo, o processo metonímico assume um caráter muito presente durante os processos linguístico-cognitivos. Isso porque a operação metonímica está intimamente relacionada ao processo de categorização.

A metonímia é reconhecida por desempenhar uma função cognitiva importante, organizando as categoria conceituais "em torno de certos protótipos, de sorte que conceitualizemos toda uma categoria como se só – ou principalmente – consistisse em uma de suas subcategorias, o que nos leva a raciocinar em função desse protótipo metonímico (Sánchez, 2009, p. 14). Sánchez (2009, p. 8) destaca que essa operação vai além de uma figura retórica e apresenta a seguinte definição de metonímia: "É a projeção conceitual de um domínio cognitivo sobre outro, ambos pertencentes ao mesmo domínio cognitivo, de sorte que o domínio projetado (fonte) ressalta e proporciona acesso mental ao domínio sobre o qual se faz a projeção (alvo)".

As relações metonímicas impactam aspectos discursivos, semânticos, lexicais, gramaticais e até mesmo fonológicos. No discurso, por exemplo, apenas a menção de um aspecto da cena enunciativa já é capaz de evocar determinados cenários e ritos associados. No léxico, grande parte dos elos que compreendem as extensões de significado dos itens lexicais e a polissemia também se dão por um processo metonímico. Em nível fonológico, podemos observar a presença das relações metonímicas dentro das cadeias de alofones de um mesmo fonema. Com relação aos impactos na gramática, temos as predicações relacionais (principalmente no que tange a *parte* pelo *todo*) e a possibilidade de variação de número (plural) de certos nomes próprios em decorrência do uso metonímico. Além disso, há a relação metonímica entre *causa* e *efeito*, sendo possível usar um predicado de estado em marcos gramaticais dinâmicos, quando nos deparamos com estados gerados por uma ação anterior e implícita (Sánchez, 2010).

A metonímia e a metáfora se configuram como uma maneira de organizar o pensamento e (re)organizar a linguagem, tanto no normal quanto no patológico, gerando efeitos fundamentais para o funcionamento linguístico-cognitivo. Para esta pesquisa, são de suma importância nas análises dos dados, pois nos permite entrever o *continuum* cognição-língua e as relações subjacentes às produções discursivas de BS. Como exemplo, elencamos aqui, brevemente, algumas trocas de BS que nos motivaram a fazer uma reflexão sobre o eixo metafórico-metonímico:

Tabela 1 de substituições: enlaces semânticos por relações metonímicas

Palavra-alvo	Palavra produzida
Comandando	Mandato; comandante
Música	Banda
Algumas obras	Alguns artistas
Do coração do Brasil	De corpo; de coração ao Brasil

Na ocorrência 1, BS produz *comandando* por *mandato* e, na sequência, por *comandante*, deixando expressa a relação entre a ação (comandando) e o agente da ação (comandante). Outra questão que se torna foco de interesse nessa troca é que a primeira escolha do sujeito foi a palavra *mandato*, que apresenta tanto uma relação fonológica com a palavra-alvo, quanto semântica, para indicar a incumbência estabelecida para a pessoa que está no comando (comandante).

Com relação às trocas seguintes, BS produz *banda* no lugar do substantivo *música* e *alguns artistas* no lugar de *algumas obras*, deixando entrever algumas pistas do caminho de fortes enlaces semânticos que o sujeito percorre para chegar ao seu *querer-dizer*. Também é interessante observar que, além de reproduzir na troca o pronome indefinido presente na expressão "algumas obras", BS realiza a concordância de número e gênero entre o pronome indefinido e a o substantivo ao qual se refere (artistas).

No que diz respeito à última expressão apresentada na tabela, BS substitui *coração* por *corpo* – novamente a relação entre parte e todo que caracteriza a essência da metonímia.

2.1.1. Palavras de baixa frequência: evidência da relação de BS com a leitura

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos que ilustram a troca de palavras de maior frequência na língua por outras de baixa frequência, que indicam a relação de BS com as práticas de letramento. Lembramos que BS é um leitor de *best sellers* e de clássicos, sendo também a Bíblia uma referência forte em sua formação.

Tabela de substituições 2:

Palavra-alvo	Palavra produzida
Primogênito	Patriarca
Principal	Primordial
Prioritário	Majoritário
Estivesse	Estivera
Viagem	Jornadas
Perfume	Fragrância

Em todas as trocas mencionadas na tabela, é possível constatar, na segunda coluna, a presença de palavras de mais baixa frequência (em relação as palavras da primeira coluna), nas produções de BS. Deve-se considerar, dentre outras variáveis, a idade do sujeito. Esse vocabulário, em geral, que, não faz parte do cotidiano dessa faixa etária da população, ou seja, não corresponderiam, em princípio, a essa comunidade de fala. Um exemplo relevante é o par "estivesse/estivera", em que BS muda o tempo verbal do *futuro do pretérito do subjuntivo* (estivesse) para o *pretérito mais que perfeito*, raramente utilizado em nossos dias fora do âmbito

da literatura. Da mesma forma, a produção de *fragrância* em lugar de *perfume* – considerando-se ainda a dificuldade articulatória maior no caso da primeira.

Atribuímos essas produções às práticas letradas de BS, à dialogia interna das palavras – a história da palavra na língua e a história do sujeito com a palavra (Oliveira, 2016). Reitera-se, nessas análises, ainda, a predominância dos enlaces semânticos entre as palavras alvo e produzida e as semelhanças fonológicas (prioritário/majoritário; principal/primordial).

3. Dados *singulares* de paralexias produzidas por BS em episódios dialógicos

A seguir, trazemos *cinco* dados produzidos pelo sujeito BS em contextos dialógicos de *leitura,* que nos ajudam a compreender os processos subjacentes à produção de paralexias. Consideramos que sejam dados *singulares* (cf. Abaurre, 1997), exatamente por darem indícios desses processos. Veremos, mais adiante, que os mesmos princípios analíticos poderiam ser replicados para as mais de duzentas ocorrências que emergiram no trabalho com esse sujeito, organizadas nas tabelas. Enfatizamos que estes expedientes não derivam de análises estatísticas, visto que são expostos percentuais que visam apenas dar maior visibilidade às ocorrências das categorias gramaticais e enlaces na produção do sujeito BS.

Apresentamos, no início de cada dado, (i) o contexto de sua produção, (ii) o enunciado-alvo (o texto escrito que deveria ser lido por BS), seguido da transcrição (iii) da leitura do sujeito; (iv) uma tabela que sintetiza as trocas realizadas e, finalmente, (iv) a análise proposta, tendo em visto todas as questões apresentadas nos capítulos anteriores.

Dado 1: Reportagem sobre a área 51

(i) Contexto da produção: BS apresenta muito interesse por *teorias da conspiração*, extraterrestres e eventos astronômicos. Por este motivo, lemos uma reportagem sobre a área 51[44].

[44]"A instalação da Força Aérea dos Estados Unidos conhecida geralmente como a Área 51 é um destacamento remoto da Base Aérea de Edwards, dentro da Área de Teste e Treinamento de Nevada. O espaço aéreo de uso especial em torno do campo é referido como Área Restrita 4808 Norte (R-4808N). O objetivo principal atual da base é publicamente desconhecido; contudo, com base em evidências históricas, ela provavelmente apoia o desenvolvimento e teste de aeronaves experimentais e sistemas de armas. O intenso sigilo em torno da base a tornou tema frequente de teorias de conspiração e um componente central para o folclore que envolve objetos voadores não identificados. Embora a base nunca tenha sido declarada como secreta, todas as pesquisas e ocorrências na área são informações confidenciais". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea_51. Acesso em 22 fevereiro 2018.

(ii) Enunciado-alvo: "Aliás, para quem não sabe, essa área é super polêmica e faz parte de uma base do **governo americano**, localizada no meio do deserto de Nevada. [...] por volta de 1994 – começaram a dizer que não passava de uma **base militar comum**, onde são testados aviões das **Forças Armadas Nacionais** (grifadas em negrito as palavras e expressões que foram substituídas por BS na leitura)".

(iii) Leitura de BS: "Aliás, para quem não sabe, essa área é super polêmica e faz parte de uma base do**s Estados Unidos**, localizada no meio do deserto de Nevada. [...] por volta de 1994 – começaram a dizer que não passava de uma **simples base militar**, onde são testados aviões **de guerra**" (grifadas em negrito as palavras e expressões como foram lidas por BS)".

(iv) **Tabela de substituições 3**:

Palavra-alvo	Palavra produzida
governo americano	Estados Unidos
base militar comum	simples base militar
Forças Armadas Nacionais	aviões de guerra

(v) Análise:

Observamos, inicialmente, que BS realiza trocas semanticamente relacionadas. Não se trata de trocar uma palavra por outra com o *mesmo sentido*, mas há evidentemente a manutenção de parte do sentido. As trocas de *Governo Americano* por *Estados Unidos* e de *Forças Armadas Nacionais* por *aviões de guerra* apresentam relações metonímicas – o nome *Estados Unidos* figura como o próprio *governo americano* (este uma parte daquele) e *aviões de guerra,* um dos componentes das Forças Armadas Nacionais.

O sujeito não produziu apenas "aviões", como estava no texto original, mas acrescentou a caracterização/especificação *de guerra*. Entendemos que esta expressão foi produzida tanto para complementar *aviões,* como em relação metonímica com *forças armadas nacionais.* A título de curiosidade, sabe-se que os *aviões de guerra* são símbolos fortemente relacionados às Forças Armadas. Interessante observar, por exemplo, que quando se busca no *Google* por imagens das *Forças Armadas*, uma das primeiras fotos que surgem é a de um conjunto de aviões de guerra.

Podemos observar também as contribuições do contexto maior de combinação entre as partes que compõem o texto, ilustrando o funcionamento proposto por Jakobson (1954) de que as partes menores vão constituindo as unidades maiores. Em sujeitos afásicos, a necessidade dos contextos mais abrangentes e pistas pragmáticas, assim como a colaboração do interlocutor, é maior. Outras questões serão trazidas nas análises subsequentes.

Dado 2: A vingança é um prato que se come cheio/vazio

(i) Contexto de produção: A atividade foi realizada com provérbios, ao ler o enunciado.

(ii) Enunciado-alvo: "A vingança é um prato que se come **frio"**.

(iii) Enunciado produzido: "A vingança é um prato que se come **cheio"**.
Em seguida, BS reestruturou o enunciado, produzindo: "Não. A vingança é um prato que se come **vazio**".

(iv) **Tabela se substituições 4**:

Palavra-alvo	Palavra produzida
frio	cheio
frio	vazio

(v) Análise:

Observamos que o sujeito troca o adjetivo *frio* pelo adjetivo *cheio*, revelando indícios de que ele preserva a categoria gramatical, o gênero e o número das palavras-alvo, o que também se mantém em todas as outras produções, com raras exceções, como mostra a Tabela de substituições 2. As relações de sentido desses adjetivos claramente resguardam o sentido geral do provérbio e respeitam as restrições sintagmáticas entre as palavras que compõem a expressão. Tanto *frio*, quanto *vazio* fazem referência ao substantivo *prato*, mantido por BS na leitura adequadamente.

Podemos supor que BS selecionou a palavra *cheio*, que tem relação metonímica forte com a palavra *prato*, relação de caráter emocional ou afetivo: melhor um prato cheio do que um vazio. Ao reavaliar a sua produção e levar em conta o sentido do provérbio, entretanto, BS produz *vazio,* também com relação metonímica forte com *prato* (prato vazio), uma relação

categorial de oposição com *cheio.* Ao mesmo tempo, *vazio* apresenta enlaces fonológicos evidentes com a palavra-alvo *frio.*

Dessa forma, ao invés de apenas constatarmos que houve a produção de paralexias, buscamos descrever e analisar as relações paradigmáticas e sintagmáticas na produção do enunciado, que iluminam aspectos do processo. Outra questão relevante a ser apontada é a de que não se pode apenas restringir as escolhas do sujeito ao conhecimento que ele tem do provérbio. BS não leu esse provérbio como uma "expressão cristalizada", mas foi atribuindo sentidos possíveis às partes em relação ao seu todo. BS não apenas "decodificou" alfabeticamente ou fonologicamente as letras que constituem as palavras, mas recuperou a dialogia interna de cada uma delas, avaliando-as em relação aos seus conhecimentos semânticos e pragmáticos, por sua vez constituintes do sujeito sócio-histórico-cultural.

Dado 3: (Copo) para hidratar (o corpo)

(i) Contexto de produção: O dado emergiu em uma sessão na qual Idb levou para BS um jogo de tabuleiro que ela havia feito para avaliar como ele lida com sintagmas preposicionais. O jogo consistia em um percurso que deveria ser completado, repleto de desafios. Foram elaboradas cartas com regras, sendo que em uma delas estava escrita a solicitação que se segue.

(ii) Enunciado-alvo: "Desde o começo da partida, seu **corpo** perdeu muito **líquido**. Pare para se **hidratar**".

(iii) Enunciado-produzido: "Desde o começo da partida, seu **copo**".

(iv) Tabela de substituições 5:

Palavra-alvo	Palavra produzida
corpo	copo

(v) Análise:

BS trocou a palavra *corpo* pela palavra *copo*, o que inicialmente poderia indicar que se tratava apenas de uma relação sonora entre a palavra pretendida e a palavra efetivamente produzida. Contudo, o dado se torna singular e merece destaque por conta da íntima relação metonímica que a palavra *copo* suscita na presença das palavras *líquido* e *hidratar* no enunciado original. *Copo* é o recipiente que tem como característica essencial a capacidade de

conter um líquido, ao mesmo tempo em que está semanticamente relacionado à palavra *hidratar.* A palavra *copo* é a sétima do enunciado, mas se relaciona, como vimos, às palavras "líquido" e "hidratar" que são, respectivamente, a décima e a décima quarta palavras do enunciado.

Assim, temos mais uma vez o indício de que BS é competente para realizar a leitura "global" dos enunciados, procedendo a uma espécie de escaneamento das informações, como defende Rojo (2004) quando fala da leitura com compreensão. Também os leitores não afásicos leem, muitas vezes, buscando "adivinhar" o *todo do enunciado* (cf. Bakhtin), uma vez que "está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido" (Rojo, 2004, p. 2).

Dado 4: Queime (se puder)

(i) Contexto da produção: Como BS é músico e nutriu, no decorrer de toda a sua vida, interesse profundo pela história pessoal dos integrantes de suas bandas preferidas (guardando na memória detalhes de situações que ocorreram no mundo do rock em 13 anos atrás), Idb trouxe para uma das sessões um livro sobre a história do movimento Punk intitulado "**Mate**-me por favor"

(ii) Enunciado-alvo: "Mate-me por favor".

(iii) Enunciado-produzido: "Queime".

(iv) **Tabela de substituições 6**:

Palavra-alvo	Palavra produzida
Mate-me	Queime

(v) Análise:

A palavra produzida *queime* despertou a curiosidade de Idb que não havia entendido a motivação da troca. Quando foi questionado a respeito, BS justificou que "queimar é uma forma de matar", demostrando que havia compreendido o título original do livro. Embora isso explique a relação semântica da troca, não acreditamos que esta tenha sido feita de forma tão consciente ou voluntária. Há, sem dúvida, uma relação metonímica entre *queimar* e *matar,* uma relação entre causa e efeito. Pode-se até mesmo supor que *queimar* esteja relacionado à matéria

concreta do livro – papel – que pode ser queimado, mas não podemos afirmar que esse enlace tenha de fato ocorrido.

No mesmo episódio dialógico, BS leu um trecho do livro que abordava a história da banda "The Doors", uma de suas favoritas. Ao invés de produzir "The doors", disse "Jim Morrison", nome do vocalista da banda. Pode novamente ter ocorrido uma relação metonímica de cunho "autor pela obra", mas também pode ser que ele tenha desejado mostrar seu conhecimento profundo sobre o tema. Este dado reforça a competência de leitura de BS e nos leva a pensar que é mais produtivo, para compreender os processos envolvidos na produção das paralexias, pensá-las como estratégias dos sujeitos para significar (afásicos e não afásicos).

Dado 5: Os homens são proprietários da terra

(i) Contexto da produção: Foi feita a leitura de uma tirinha da personagem Mafalda, a respeito da quantidade de lixo que as pessoas depositam na natureza.

(ii) Enunciado-alvo: "Os homens se acham **donos** *da terra*".

(iii) Enunciado produzido: "Os homens são **proprietários**".

(iv) **Tabela de substituições 7**:

Palavra-alvo	Palavra produzida
donos	proprietários

(v) Análise

Novamente, há uma relação metonímica entre as expressões alvo e produzida. O sentido mais geral é o de *proprietários*, dentre o quais se tem *donos da terra.* Desta vez a troca é do mais geral para o mais específico, ao contrário do que ocorreu no Dado 1. A relação semântica, neste caso, também é evidente. O sentido do enunciado-alvo, neste dado, foi completamente mantido.

4. Recorrência dos fenômenos e dos processos subjacentes

Passamos agora a apresentar, em tabelas, as paralexias que emergiram nos enunciados de BS, cuja recorrência dá visibilidade aos processos subjacentes de sua produção – dentre os quais os já destacados acima.

Apresentamos, a seguir, a *Tabela 8* com as dezenas de trocas realizadas por BS ao longo do trabalho. Na primeira coluna, destaca-se a classe gramatical das palavras envolvidas; já nas segunda e terceira colunas, respectivamente, as palavras-alvo e as palavras produzidas.

Tabela de substituições 8:

Classe	Palavra alvo no texto	Palavra produzida
Verbo	Presentear	Representar
Verbo	Estou	Sou
Verbo	Tentariam	Teriam
Verbo	Ter	Ser
Verbo	Achava	Parece
Verbo	Roubaram	Acabaram
Verbo	Eram	Fazem
Verbo	Subiam	Souberam; subiram
Verbo	Tinham	Tiveram
Verbo	Serpenteavam	Submetia
Verbo	Apresentavam	Aparentavam
Verbo	Ficar	Ser
Verbo	Senti	Sinto
Verbo	Estivesse	Estivera
Verbo	Narrado	Formando
Verbo	Contrataram	Contactam
Verbo	Estava	Ficava; ficaram
Verbo	Foi	Fui
Verbo	Vá	Lá
Verbo	Cair	Sair
Verbo	Julgar	Comprar
Verbo	Mete	Mexe
Verbo	Achava	Acha
Verbo	Tem	É
Verbo	É	Tem
Verbo	Acha	Fala
Verbo	Tá	Tô
Verbo	Comandando	Mandato; comandante
Verbo	Afundando	Anafogando; afogando
Verbo	Vimos	Vemos

Verbo	Fala	Liga
Verbo	Foi	Ia
Verbo	Conduzem	Trazem
Verbo	Seguindo	Segundo
Verbo	Poderá	Pode; poderá
Verbo	Consultar	Refletir
Verbo	Poderão	Deverão
Verbo	Aconteceram	Acontecem
Substantivo	Meses	Anos
Substantivo	Primogênito	Patriarca
Substantivo	Alienígenas	Extraterrestres
Substantivo	Continência	Notícias
Substantivo	Ato	Gesto
Substantivo	Cuidado	Trabalho
Substantivo	Caso	Muitos casos
Substantivo	Imundície	Imensidão
Substantivo	Detritos	Estratos
Substantivo	Rito	Ritmo
Substantivo	Viagem	Jornadas
Substantivo	Suíça	Espanha
Substantivo	Desfiladeiros	Precipícios
Substantivo	Nível	Míope
Substantivo	Tirarem	Tiraram; tirassem; tiramos
Substantivo	Quatizinho	Gaxinin
Substantivo	Guia	Guiá-lo
Substantivo	Fora	Dentro
Substantivo	Frio	Cheio; vazio
Substantivo	Perfume	Fragrância
Substantivo	Companhia	Campanha
Substantivo	Forma	Jeito
Substantivo	Ficar	Fica
Substantivo	Bush	Brous
Substantivo	Música	Banda
Substantivo	Amazônia	Pantanal
Substantivo	Ricardo	Marcelo
Substantivo	Cueca	Toalha
Substantivo	Cigarro	Cigarros
Substantivo	Fósforo	Fósforos
Substantivo	Cartas	Pastas; cartas
Substantivo	Telefone	Telefones; telefone
Substantivo	Anúncios	Produto
Substantivo	Bloco	Blocos
Substantivo	Projeto	Projetor; projetos
Substantivo	Toalha	Almofada; toalha

Substantivo	Pasta (de dente)	Creme dental
Substantivo	Poltrona	Cadeira
Substantivo	Sapatos	Sapato
Substantivo	Meias	Meia
Substantivo	Cueca	Cuecas
Substantivo	Espuma	Escova
Substantivo	Coberta	Cobertor
Substantivo	Atividade	Exercício
Substantivo	Processos	Projetos
Substantivo	Música	Imagem
Substantivo	Incidente	Acidente
Substantivo	Vizinho	Do outro
Substantivo	Perna	Mão; pé; perna
Substantivo	Tranca	Trinca
Substantivo	Metáfora	Métodos; metafóricos
Substantivo	Retorno	Retornar
Substantivo	Estância	Engenho
Substantivo	Visita	Visitar
Substantivo	Mirante	Moinho
Substantivo	Rio	Mar
Substantivo	Engenho	Museu
Substantivo	Atenção	Aviso
Adjetivo	Principal	Primordial
Adjetivo	Prioritário	Majoritário
Adjetivo	Sucintamente	Sucessivamente
Adjetivo	Horror	Odor
Adjetivo	Terríveis	Horríveis
Adjetivo	Realizar	Admirar
Adjetivo	Temos	Tenho
Adjetivo	Indeciso	Incerto
Adjetivo	Politizada	Polificada
Adjetivo	Pura	Só
Adjetivo	Bolorento	Xexelento
Adjetivo	Cheirosa	Cheirosinha
Adjetivo	Gigantesca	Giganteira
Artigos	As	Os
Artigos	A	Uma
Artigos	As	Nas
Pronomes	Que	Para
Pronomes	Lhes	Os
Pronomes	Minhas	Suas
Pronomes	Nos	Eles
Pronomes	Ninguém	Nenhum
Pronomes	Algo	Que
Pronomes	Que	Sobre o que

Pronomes	Você	Mim
Pronomes	Ninguém	Nem
Pronomes	Este	Esse
Pronomes	Outros	Outras
Pronomes	Senhor	Você
Pronomes	Todas	Todos
Preposições	De	Dos
Preposições	Em	Para
Preposições	De	Por
Preposições	Nos	Dos
Preposições	Pra	Da
Preposições	Em	De
Preposições	De	Que
Preposições	Para	Com
Preposições	Da	Com
Preposições	Do	De
Preposições	De	A
Preposições	Para	De
Preposições	Para	Mas
Preposições	Por	Para
Preposições	Pelo	Pela; pelo
Preposições	De	Do
Preposições	No	Que
Preposições	No	De
Preposições	No	Com
Preposições	Nas	Das
Preposições	Após	Até
Preposições	Nas	Com
Preposições	Do	No
Preposições	Nas	Nos
Preposições	Nas	Suas
Preposições	No	Em
Preposições	No	Do
Preposições	Do	No
Preposições	Do	No
Preposições	Pela	Sobre
Preposições	Pela	Pelo
Preposições	De	Da
Advérbios	Bastante	Esperto
Advérbios	Menos	Mais
Advérbios	Não	Que
Advérbios	Vários	Muitos
Advérbios	Quando	Onde
Advérbios	Antes	Mais
Advérbios	Aqui	Daqui

Advérbios	Quando	Quanto
Advérbios	Tão	Não
Advérbios	Este	Nesse; esse; essa
Advérbios	Antes	Durante
Advérbios	Como	Quando
Advérbios	Demais	Depois
Conjunções	E	Mas
Conjunções	E	Se
Conjunções	Que	De
Conjunções	Pois	Porque
Números	70	60
Números	1822	1932; 1892
Números	23/4	24/4
Números	94	98
Números	50 e 50	40 e 50
Sinais de pontuação	"?"	"!"
Sinais de pontuação	" "	"^"

Após a apresentação e a análise dos dados, tanto em seus contextos enunciativos, quanto na tabela de substituições, buscamos, a seguir, amarrar as principais questões presentes neste último capítulo e relacioná-las ao estudo de caso aqui construído e à nossa área de pesquisa. Os dados de BS são muito ricos e, certamente, as análises não serão esgotadas neste estudo. Observamos que, além das *classes de palavras* mencionadas anteriormente, seria possível analisar a *função de cada palavra* nos enunciados de BS, sem ainda dar conta das dificuldades que ocorrem com as palavras funcionais. Estas não são tão abundantes quanto nas classes abertas, mas parecem indicar, na maior parte das vezes, que não há grandes variações de sentido.

Outra contribuição mais relevante da pesquisa para a área diz respeito à classificação dos fenômenos abrangidos pelo rótulo de "paralexia". Em decorrência das nossas discussões e análises, pudemos entender que os manuais neuropsicológicos reforçam visões estereotipadas que, por sua vez, alimentam o preconceito linguístico que se tem com os afásicos. Não se trata meramente de uma troca entre *letras*, de um "erro" gerado pela "má compreensão da leitura" – uma série de dados de BS evidencia que o ele sabia exatamente quais eram as palavras que estavam no suporte escrito e que ele lia com compreensão.

A partir de tudo o que foi apresentado, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

> *A razão não é a adequação, não é a comodidade, não é o consolo, não é render-se, mas é, ao contrário, a possibilidade de colocar-se em uma posição de escuta, onde a escuta é a escuta do outro, a escuta do outro eu, a escuta do outro de si mesmo, a única possibilidade de encontro* (Ponzio, 2010, p. 28).

Iniciamos esta última parte do trabalho destacando a importância de outras pesquisas do GELEP – sobre o funcionamento semântico-lexical e sobre as práticas sociais da escrita – para a compreensão das parafasias[45]. Retomamos, para fechar esta dissertação, os seus principais objetivos, a fim de avaliar em que medida pudemos atendê-los. A cada objetivo, buscaremos esclarecer como um ponto teórico ou metodológico específico e, principalmente, as análises permitiram elucidar aspectos da produção de paralexias.

Com relação ao primeiro objetivo (i), dissemos que as análises deveriam dar visibilidade

> *ao trabalho que o sujeito realiza para enfrentar suas dificuldades – com destaque para os processos de seleção e combinação lexical – e aos enlaces fonológicos, semânticos e afetivos entre as palavras-alvo (desejadas) e as palavras produzidas (paralexias), ao longo do processo de leitura;*

Ainda no *Capítulo 1*, apresentamos questões que julgamos relevantes para corroborar a relevância da metodologia qualitativa e do estudo de caso, assim como a análise microgenética que guiou as análises e nos permitiu observar a singularidade das trocas realizadas.

Apresentamos o sujeito BS, colocando em relevo o *trabalho* que ele realiza para lidar com suas dificuldades e enfatizando os processos de seleção e combinação lexical (Jakobson, 1954), que deixam entrever também aspectos acerca dos enlaces fonológicos, semânticos e afetivos entre as palavras-alvo e as *parafasias*, que também estão implicados nas paralexias. Embora a noção de *trabalho* seja utilizada metaforicamente para falar do sujeito que mobiliza recursos da língua para produzir significação, achamos importante mencionar que, em alguns momentos, BS chegou a, literalmente, *molhar* as folhas dos textos com seu suor,

[45] O funcionamento semântico-lexical é alvo de estudo, desde 2009, da orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto, em seu projeto "Dificuldades para encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demência: inferências para o estudo do funcionamento lexical e de sua organização em redes semânticas". O presente trabalho, assim, busca contribuir com as discussões realizadas no âmbito do GELEP.

revelando o esforço para alcançar o seu *querer-dizer* ou mesmo para explicitar seus caminhos para compreender o texto escrito – algo que fazia com tanta naturalidade até se tornar afásico.

Com a transcrição e análise de episódios dialógicos de oralidade, destacamos o trabalho epi- e metalinguístico de BS, bem como o desenvolvimento de recursos alternativos/criativos para alcançar seu *querer-dizer* e para explicitar ao seu interlocutor aspectos do processo de busca da palavra – para falar, para ler e para escrever. Conhecer esses aspectos nos ajudou, posteriormente, a interpretar as paralexias produzidas.

Foi no *Capítulo 3*, entretanto, que – partindo das questões teórico-metodológicas dos anteriores – nos dedicamos efetivamente ao fenômeno das paralexias, buscando compreender os processos subjacentes. As análises nos mostraram que BS trabalha persistentemente para selecionar e combinar as unidades que constituem os enunciados escritos, atribuindo significação às unidades menores dentro de contextos maiores. Faz, portanto, uma leitura dinâmica e adequada, como propõe Rojo (2004), apesar de sua afasia. Vimos que processos metafórico-metonímicos guiam as escolhas e explicam muitas de suas trocas. Pudemos também verificar que as trocas se dão no interior da mesma categoria gramatical, quanto consideramos as classes abertas. No caso das classes fechadas, sobretudo no uso e interpretação das preposições, há trocas com outras categorias, mas esse fenômeno ainda carece de investigação mais profunda. Entendemos que a singularidade das trocas, muitas vezes por palavras de frequência mais baixa na língua, bem como a relação que ele estabelece com outras palavras ao longo do processo de busca da palavra "exata" (Oliveira, 2016), decorrem de suas práticas de letramento em diversos gêneros, com especial ênfase para o literário, assim como de outras e variáveis práticas sócio-histórico-culturais de sua trajetória como sujeito-leitor, da história da palavra na língua e na história do sujeito com a palavra (Oliveira, 2016).

O segundo objetivo referia-se à compreensão da *relação das paralexias produzidas e as práticas de letramento do sujeito*. Nesse sentido, buscamos esclarecer como entendíamos a questão das práticas de letramento, a complexidade envolvida nos processos de ler e a influência extracortical que caracteriza a relação entre as essas práticas e o desenvolvimento cognitivo. Buscamos apontar para muitos pressupostos vygotskyanos e lurianos que são consonantes com os estudos neuropsicológicos/neurolinguísticos contemporâneos. Discorremos também sobre a *leitura em voz alta,* implicada no trabalho realizado no CCA e na produção de paralexias. Além disso, tivemos o intuito de demonstrar a riqueza dos dados que emergiram ao longo dos processos dialógicos nas atividade de leitura, práticas muito diferentes dos experimentos relatados nos artigos científicos que se debruçam sobre a produção de palavras isoladas, já que considerarmos as *circunstâncias* das trocas de BS e as possíveis motivações subjacentes a elas.

Trouxemos também, para contextualizar essas discussões, os pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística enunciativo-discursiva e uma síntese das abordagens sócio-histórico-culturais.

O terceiro objetivo da dissertação se refere

> *ao papel do pesquisador na construção conjunta da significação, característica própria das pesquisas qualitativas. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho epi- e metalinguístico colocado em evidência pelo sujeito BS em seus enunciados, o que nos dá pistas para compreender os processos, como salienta Vygotsky acerca das pesquisas qualitativas.*

Buscamos ressaltar, ao longo dos três capítulos da pesquisa, a importância da construção conjunta da significação – tanto na oralidade quanto na escrita e também na leitura –, que se dá na interação entre o sujeito e o(s) pesquisador (es). Recorremos a Bakhtin e Ponzio, além de autores da Neurolinguística enunciativo-discursiva para refletir sobre essa questão. O diálogo foi concebido como "uma relação de inevitável interação interna da palavra, justamente enquanto uma outra palavra e palavra outra está junto com a exotopia ou extracorticalidade" (Ponzio, 2010, p. 38). Colocamos em relevo também o caráter dialógico dos textos (orais e escritos) e também das próprias palavras.

Na busca pela construção conjunta de significação, a *escuta-ativa* se mostrou como um expediente de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois na "arena" de disputas de sentido (cf. Bakhtin) nos deparamos tanto com encontros, quanto com desencontros de palavras. A esse respeito, retomamos as palavras de Ponzio:

> compreensão e mal entendido, em uma relação que não é de recíproca exclusão, constituem a condição para o encontro de palavras, a condição para a escuta no seu significado impregnado de dar tempo ao outro, de disposição incondicional ao acolhimento da sua palavra, de convite a conter-se ainda um pouco, a dizer de novo, exatamente na consciência ou no pressentimento de que essa possa não acontecer outra vez, possa ausentar-se, não existir mais, não ser. A escuta é baseada em um claro pressentimento de ausência do outro, em uma forte sensação da sua falta, mesmo em sua presença, e em um desejo incondicional do seu dizer, da sua voz" (Ponzio, 2010, p. 18 e 19).

É esse acolhimento e disposição para a escuta da palavra do *Outro* que marca o trabalho desenvolvido no CCA.

Ainda há muito para se compreender acerca das chamadas "Dificuldades para encontrar palavras", dentre as quais as paralexias, sobre a relação entre as práticas sociais –

dentre as quais as de letramento – e o funcionamento linguístico-cognitivo e as variações intra e inter subjetivas no contexto das afasias. O presente trabalho se pretende colocar, assim, como um convite para que seus leitores se sintam também instigados a compreendê-las, num movimento dialético, fundado na alteridade.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. In: CASTRO, M. F. P. de (org.). O método e o dado no estudo da linguagem. 1996.

ANDRÉ, M. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Cadernos de Pesquisa. n. 49, p. 51 – 54, maio 1984.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* . São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski* . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Benson, D.F. *Annals of Dyslexia*, 1984.

BORDIN, S. S. (2010). Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos. 143f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAZAROTTI-PACHECO, M. *Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística*. Revista de Estudos Linguísticos, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos.* Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 1986. Publicada em livro, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

CUMMINGS, J. L.; MEGA, M.S. *Neuropsychiatry and Behavioral Neuroscience.* Oxford: Oxford University Press, 2003.

CUMMINGS, L. *The communication Disorders Workbook.* Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CUMMINGS, L. *Case Studies in Communication Disorders.* Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

DAMICO, et al. (1999). *Qualitative methods in aphasia research: basic issues*. Aphasiology. v 13, n. 9-11, p. 651-665.

FEDOSSE, E. *Da relação linguagem e praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia*. Dissertação de Mestrado: IEL/Unicamp, 2000.

FRANCHI, C. (1977). *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. Tese (doutorado) IEL/UNICAMP.

FREITAS, M. T. (2010). *No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa*. In: Freitas, M.T.; Ramos, B. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF.

GATI, J.P.S. *Aspectos linguísticos do discurso delirante*. 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz históricocultural*: *Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. In: Cadernos Cedes, ano XX: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, Campinas, n. 50, p. 9-25.

GUERRIERO, I.C.Z. *Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde*. 2006. 318f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicaçã*o. São Paulo: Editora Cultrix, 1954.

JEFFERSON, A.L. *A Life Course Model of Cognitive Activities, Socioeconomic Status, Education, Reading Ability, and Cognition*. The American Geriatrics Society. N.8, p. 1403-1411, august 2011.

JONES, G.V. *Deep dyslexia imagiability and easy of prediction.* Brain and Language, 24, 1-19, 1985.

Kapur, N.; Perl, N. T. *Recognition reading in paralexia*. Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, *14*(3), 439-443, 1978.

KAGAN, A.; SALING, M. *Uma introdução à afasiologia de Luria: Teoria e aplicação*. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

Kotik-Friedgut. *Development of the Lurian Approach: A Cultural Neurolinguistic Perspective*. Neuropsychology Review, Vol. 16, No. 1, March 2006.

LENT, R. (2001). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo, SP: Atheneu.

LURIA, A.R. *Curso de Psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

_____. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.

_____.*Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIMA, A. *As palavras funcionais na chamada fala telegráfica em enunciados de sujeitos afásicos*. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARIN, O.S.M.; SAFFRAN, E.M.; SCHWARTZ, M.F. *Semantic mechanism in paralexia.* Brain and Language, 3, 255-265, 1976.

MARSHALl, J. C.; NEWCOMBE, F. *Syntactic and semantic errors in paralexia*. Neuro-psychologia, 4, 169- 176, 1966.

MARSHALl, J. C.; NEWCOMBE, F. *Patterns of Paralexia: A Psyeholinguistic Approach*. Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 2, No. 3, 1973.

MARSHALL, J. C. and PATTERSON, K. E. *Semantic paralexia and the wrong hemisphere: a note on Landis, Regard.* Graves and Goodglass (1983). Neuropsychdogia 21. 425427, 1983.

MAZUCHELLI, L. P. *O efeito de práticas sociais com leitura e escrita em um caso de afasia progressiva: (re)encontros*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MECACCI. L. *Conhecendo o cérebro*. São Paulo: Nobel, 1987.

MONTINHO; BARTHELSON. *Análise Qualitativa dos Supostos Sintomas da Dislexia na Educação Infantil.* CIAIQ, 2017.

MICELI, G. *Disorders of single word processing.* In: JON , n o 517, pp 658 – 664, 2001.

MINAYO, M.C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURA, E. A. *Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski*. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, v. 9, n 1, edição 16, p. 106-114, Junho 2016.

NOVAES-PINTO, R. C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 271f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Neurolinguística) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

_____. *Indeterminação da linguagem e afasia*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 28, p. 162-167, 1999.

_____. *Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-historico-cultural: inferências a partir dos estudos da afasia*. Letras Hoje. Porto Alegre, vol. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar 2012a.

_____.*Variações individuais nos processos linguístico-cognitivos de envelhecimento normal ou patológico: cada caso é um caso*. 2017. No prelo.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. *Semiologia das Afasias: Uma Discussão Crítica.* Psicologia: Reflexão e Crítica. vol. 22, n. 3 p. 413-42, 2012c.

NOVAES-PINTO, R. C.; SOUZA-CRUZ, T. *Funcionamento semântico-lexical : discussão crítica com base em dados de situações dialógicas com sujeitos afásicos*. Revista de Estudos Linguísticos, v. 41, n. 2, p. 708–722, 2012c.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M.V.B. *Aspectos teórico-metodológicos do fenômeno referido como palavras na ponta da língua ("Tip of the Tongue" phenomenon)*. Revista Estudos Linguísticos. v. 42 (2), 2013.

_____. *Palavras na ponta da língua: uma abordagem neurolinguística*. 2015. 172f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Neurolinguística) –Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, M. V. B.; NOVAES-PINTO, R. C. *On the relation between memory and language from a historical-cultural perspective in neurolinguistics*. Southern Semiotic Review, v. 4, p. 1-15, 2014

PASTORELLO, L.M. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. 2010. 150f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Estadual de São Paulo, SP, 2010.

Ponzio, A. *Procurando uma palavra outra* . São Carlos: Pedro e João , 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler : ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 2013.

REGO. T. R. *Vygotsky : uma perspectiva histórico- cultural da educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

RICHARDSON, J.T.E. *The effect of word imagiability in acquired dyslexia*. Neuropsychologia, 113. 281-288, 1995.

ROJO, R. *Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010

SÁNCHEZ, A.B. *O poder da Metonímia.* Cadernos de Tradução. n. 25, p. 7-24, 2009.

SHALLICE, T, WARRINGTON, E.K. *Word recognition in a phonemic dyslexic patient*. Q J Exp Psychol. n. 27, p. 187-199, may 1975.

SENHORINI, G., SANTANA, A.P.O., SANTOS, K.P., MASSI, G.A. *O processo terapêutico nas afasias: implicações da neurolinguística enunciativo – discursiva*. Revista CEFAC - Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal. 2016 Jan.

SILVA, A. *Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança*. 2008. 100f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 200.

SOUZA-CRUZ, T. *Em briga de marido e mulher ninguém mete... o garfo: Estudo neurolinguístico da produção de parafasias semânticas em sujeitos afásicos*. 2013. 100f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA-CRUZ; BOCCATO. *Produção de parafasias e paralexias e sua relação com as "Dificuldades de Encontrar Palavras" (Word Finding Difficulties).* Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, 46 (2): p. 760-773, 2017.

NOGUEIRA, A.L.H.; SMOLKA, A. L.; GOÉS M.C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.* Campinas, SP: Papirus (2008).

STERN, I. *Cognitive reserve*. Neuropsychologia. 2009;47:2015–2028.

TAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research* . London: Sage, 2000. p. 435-45.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2016.

WERTSCH, J. V. F. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

ZONIN, C.D. *Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam a voz do narrador na obra Ensaio sobre a Lucidez de José Saramago*. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Dossiê: Saramago PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 02 N. 02 – jul/dez 2006.

Anexo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

"Paralexia: compreendendo o fenômeno a partir de um estudo de caso no contexto das afasias"

Diana Michaela AmaralBoccato

Número do CAAE: 55676016.6.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para o trabalho que vem sendo desenvolvido com você no Centro de Convivências de Afásicos, se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar dados referentes ao fenômeno denominado pela área neuropsicológica/neurolinguística como "paralexia", que se caracteriza como a troca (substituição) de uma palavra pretendida (palavra-alvo) por outra, em atividades de leitura, no contexto das afasias.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: realizar sessões de leitura de textos em diversos gêneros (notícias, literário, científico e outros pelos quais se interessar) e a comentar sobre elas. As atividades serão gravadas em áudio e vídeo, com duração entre 50 e 60 minutos cada. Não há tempo mínimo, nem obrigatoriedade para realizar qualquer atividade. Os áudios gravados serão armazenados no banco de dados do GELEP (Grupos de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias) e poderão ser usados em pesquisas futuras, mediante a um novo pedido de autorização que deverá ser feito ao participante através de um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a uma nova submissão de pesquisa ao Comitê de ética. Os dados do GELEP são armazenados por tempo indeterminado.

Desconfortos e riscos:

Você não deve realizar nenhuma atividade (de leitura ou comentário) que o faça se sentir desconfortável ou constrangido. As sessões de leitura poderão durar entre 50 e 60 minutos, mas você pode desistir da participação no estudo a qualquer momento: antes, durante ou após cada uma das sessões de leitura orientada.

Benefícios:

O benefício da pesquisa é coletivo, pois a análise dos resultados deve contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno das paralexias no contexto das afasias. Espera-se, também, que as atividades individuais de leitura o ajudem ainda mais na (re)organizaçãos dos processos linguístico-cognitivos, assim como vem ocorrendo nas sessões coletivas do Grupo III do Centro de Convivência de Afásicos.

Acompanhamento e assistência:

Você continuará tendo acesso a todas as atividades do Centro de Convivências de Afásicos, mesmo depois do término desta pesquisa. Se for detectada qualquer situação (física ou mental) que necessite de outros apoios ou especialistas, contataremos os responsáveis pelo CCA e outros órgãos da universidade, para que você e sua família sejam orientados a buscar o procedimento/acompanhamento especializado.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e de que nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados deste estudo,seunomenãoserácitado eseráreferidoapenas porsigla,demodoagarantiro sigilodesuaidentidade.

Ressarcimento e Indenização:

A pesquisa não terá despesas para você, participante, pois será realizada respeitando sua rotina. A pesquisadora irá se deslocar até você, durante o seu horário de permanência no Centro de Convivência de Afásicos. Não haverá despesas eventuais, pois o estudo só será realizado dentro do tempo destinado a sua permanência no Centro de Convivência de Afásicos. Você terá a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Armazenamento de material:

As sessões de atividades serão registradas em áudio e vídeo. Os dados considerados relevantes para a pesquisa serão transcritos e irão compor o Banco de Dados do GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias – Plataforma Lattes – CNPq, de responsabilidade da Profa. Dra. Rosana do C. Novaes Pinto, docente do IEL/UNICAMP) e serão armazenados por tempo indeterminado, podendo ser usados em pesquisas futuras, mediante a um novo pedido de autorização que deverá ser feito ao participante através de um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a uma nova submissão de pesquisa ao Comitê de ética.

O seu nome será referido apenas por sigla, de modo a garantir o sigilo de sua identidade. Toda nova pesquisa que se utilizar dos dados armazenados no Banco de Dados será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, quando for o caso, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

( ) Autorizo o registro das sessões em áudio e vídeo

( ) concordo em participar do presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento das gravações das entrevistas, devendo ser descartadas ao final desta pesquisa.

( ) concordo em participar do presente estudo e AUTORIZO o armazenamento das gravações das entrevistas, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional e, se for o caso, pela CONEP. Em caso de falecimento ou condição incapacitante, os direitos sobre o material armazenado deverão ser dados a:_____.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadoras: Diana Michaela Amaral Boccato e/ou Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (orientadora da pesquisa) na Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571; CEP 13083-859 Campinas - SP. Departamento de Linguística, BLOCO IV – Pavilhão Docentes. Sala D1.33. Telefones da pesquisadora responsável: (19) 3291-6766 ou (19) 9-8235-7176; e-mail: diboccatoiel@gmail.com. Telefones da orientadora da pesquisa, que compõe a equipe: (19) 9-9684-3177 (ronovaes@terra.com.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; email: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data:___/____/_____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data:___/____/_____.

(Assinatura do pesquisador)