

SÍNDROME DO X-FRÁGIL: ESTUDO NEUROLINGUÍSTICO

Michelli Alessandra SILVA¹

RESUMO: Esta pesquisa tem como proposta o estudo da linguagem na Síndrome do X-Frágil (SXF) a partir dos fundamentos teóricos da Neurolinguística Discursiva, comparando-os com o que a literatura neurológica apresenta. Dois portadores da SXF, PM (10 anos) e AS (14 anos), que fazem parte do Centro de Convivência de Linguagens (IEL/UNICAMP), são acompanhados em sessões semanais individuais (1h) e em grupo (1h30min). Espera-se identificar as dificuldades linguísticas apresentadas pelos portadores da SXF e compreender como e em que condições ocorre o processo de aquisição e uso da fala/escrita/leitura desses sujeitos, bem como interferir nesse processo de forma que o diagnóstico da patologia não se torne um obstáculo no processo de escolarização. Discute-se o quanto as dificuldades de PM ou de AS são da ordem do patológico e o quanto fazem parte do processo normal de aquisição e uso da fala/escrita/leitura ou de sua exposição à leitura/escrita durante suas vidas.

Palavras-chave: Síndrome do X-Frágil, Neurolinguística Discursiva, aquisição e uso da fala/escrita/leitura.

ABSTRACT: This research has as proposal the study of the language in the Fragile X Syndrome (FXS) from the theoretical beddings of the Discursive Neurolinguistics, comparing them with what neurological literature presents. Two carriers of the FXS, PM (10 years old) and AS (14 years old), participants of the Centro de Convivência de Linguagens (IEL/UNICAMP), are followed in individual weekly sessions (1h) and in group (1h30min). It is expected to identify the linguistic difficulties presented by the carriers of the FXS and to understand how and whose conditions occur the acquisition process and use of speaks/written/reading of these subjects, as well as to intervene in this process so that the diagnosis of the pathology does not become an obstacle in the scholarization process. It is questioned how much the difficulties of PM or AS are from the pathological order and how much are part of normal acquisition process and use of speaks/written/reading or of their exposition to the written/reading during their lives.

Key-words: Fragile X Syndrome, Discursive Neurolinguistics, process of acquisition and use of speaks/written/reading.

1.Introdução

Neste artigo apresento meu projeto de doutorado e parte das investigações que venho desenvolvendo sobre a linguagem na Síndrome do X-Frágil (abreviada como SXF) a partir dos fundamentos teóricos da Neurolinguística Discursiva, baseada, sobretudo, no texto de Coudry e Freire (no prelo), de forma a compará-los com o que a literatura neurológica apresenta.

A SXF é uma doença hereditária ligada ao cromossomo X, considerada uma das causas mais comuns de comprometimento intelectual de etiologia genética. A literatura tem

¹ Doutoranda em Linguística, na Universidade Estadual de Campinas, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry.

apontado uma prevalência de 1/4000 mulheres e de 1/2000 homens afetados pela mutação completa, sendo que, normalmente, os homens são mais gravemente afetados (Associação do X-Frágil do Brasil, 2008). Nos últimos anos, estudos vêm sendo feitos com a preocupação, principalmente, de descobrir as características clínicas dos portadores da SXF, a partir de pesquisas citogenéticas, encefalográficas e de imagem (Félix e Pina-Neto, 1998; Guerreiro et al., 1998; Boy et al., 2001). Alguns desses estudos relatam como características predominantes nesses sujeitos: face alongada, orelhas grandes e em abano, hipotonia muscular, comprometimento do tecido conjuntivo, hiperextensibilidade das articulações, palato alto, calosidade nas mãos devido à mordedura, retardo mental e motor, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldade de contato físico com outra pessoa, contato visual escasso, ansiedade social entre outras. Dentre as dificuldades relacionadas à linguagem apontam: fala perseverativa, fala fora do contexto, ecolalia, atrasos no aparecimento das primeiras palavras, dispraxias verbais, alterações na percepção e articulação dos sons, alterações no ritmo e velocidade da fala, dificuldades para manter diálogo e fixar-se em assuntos da conversação, dificuldade para reter informações ou assimilar noções abstratas (como as requeridas pela leitura /escrita: perceber, relacionar e fixar seqüências na estrutura de sons e letras com significado), dificuldade em generalizar e aplicar informações em situações novas (Fundação Brasileira da Síndrome do X Frágil, 2008).

Apesar de terem sido feitos todos esses levantamentos em relação às características dos portadores da SXF, nota-se a falta de estudos mais aprofundados sobre os desdobramentos da SXF no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, mais especificamente ao processo de aquisição e uso da escrita/leitura. Tendo isso em vista, dois portadores da SXF, PM com 10 anos de idade e AS com 14 anos de idade, são acompanhados em sessões semanais individuais (com 1 hora de duração) e em grupo (com 1h30min de duração). Ambos fazem parte do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/UNICAMP), lugar onde acontecem as sessões. Com este estudo, espera-se identificar as dificuldades lingüísticas apresentadas pelos portadores da SXF e compreender como e em que condições ocorre o processo de aquisição e uso da fala/escrita/leitura desses sujeitos, bem como interferir nesse processo de forma que o diagnóstico da patologia não se torne um obstáculo – que mais atrapalha do que ajuda no enfrentamento das dificuldades e particularidades que esses sujeitos podem apresentar – no processo de escolarização. O que se levanta como discussão é o quanto as dificuldades de PM ou de AS são da ordem do patológico e o quanto fazem parte do processo normal de aquisição e uso da fala/escrita/leitura, ou de sua exposição à leitura/escrita durante suas vidas. A relevância desta

pesquisa, portanto, recai sobre a importância de estudos longitudinais para se observar e compreender esses processos para, então, neles intervir, o que poderá promover de forma mais efetiva a escolarização desses sujeitos.

2. Metodologia

A metodologia que orienta esta pesquisa tem por fundamento o conceito de dado-achado, formulado por Coudry (1991/96), produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos lingüístico-cognitivos. Interpretar um fato como dado requer um método que nasce na prática clínica e que supõe dois tempos: o da ocorrência do fato na interlocução e o da análise do fato transformando-o em dado. O intervalo de tempo entre a constatação do que é um fato e sua transformação em dado pode ser maior ou menor, quase-simultâneo ou não. É nesse contexto que ganha especial relevância a formulação de dado-achado proposta por Coudry (op. cit.), que tanto expõe os fatos lingüísticos quanto os torna objeto de reflexão, e, portanto, dados.

Dessa forma, o dado-achado pressupõe um tratamento discursivo para os dados em sua análise e nas formas de seu acontecimento. Esse tipo de dado é sempre "revelador e encobridor" de fenômenos lingüísticos e sua análise proporciona o "movimento teórico", permitindo a resolução de alguns problemas e a colocação de outros (Coudry, op. cit.); daí a razão de um mesmo fato poder ser continuamente (re)interpretado, seguindo o curso da teorização. O referencial teórico, assim, orienta e levanta questões relevantes, produzindo hipóteses com as quais o investigador trabalha. Faz-se, assim, um trabalho de garimpagem, um constante exercício de formulação e reformulação de hipóteses explicativas, uma vez que a complexidade de tais estudos exige ainda muita reflexão a respeito das próprias hipóteses a serem assumidas (Abaurre e Coudry, 2008). Outro ponto importante de adotar essa metodologia é a reflexão que ela possibilita sobre a própria prática clínica com a linguagem, considerando o sujeito em questão, como propõem Coudry e Freire (2005) e Freire (2005).

Além do conceito de *dado-achado*, esta pesquisa, também, se fundamenta na variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos lingüístico-cognitivos (Vygotsky, 1987, 2000; Luria, 1981), conforme tem sido formulado pela Neurolingüística Discursiva (abreviada como ND) que se opõe a uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, o que não corresponde a nenhum sujeito *real*, sendo, portanto, uma posição a-histórica e idealizada. É nesse sentido que a ND se opõe à idéia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do normal e do patológico, o que não significa que a patologia não exista: sempre que o aparelho cerebral for privado - por lesões congênicas e/ou adquiridas

– de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece (Coudry e Freire, no prelo). As autoras argumentam pela relação heterogênea entre sujeito e linguagem e não uma relação pré-estabelecida entre a falta (para se atingir a normalidade) e a patologia; importam, assim, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis/corpo e percepção, e não sujeitos idealizados. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situações de interlocução, historicamente situadas.

A ND, portanto, é constituída por um conjunto de teorias e práticas, cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam. São especialmente estudados a hipótese da historicidade e indeterminação da linguagem e os conceitos de trabalho e força criadora, formulados por Franchi (1977). Benveniste (1976) e Jakobson (1955/1972; 1956/1975) são autores-âncora na questão da (inter)subjetividade e dos níveis de funcionamento da linguagem. Luria (1981) e Freud (1891/1973) são tomados pela concepção de funcionamento dinâmico e integrado de cérebro/mente (Coudry, 2002) em que a linguagem está representada em todo o cérebro – e ambos trabalham/associam - e não localizada em suas partes/centros.

Dessa forma, os estudos neurolingüísticos que seguem a tradição discursiva desenvolvem uma forma de avaliação lingüístico-cognitiva assentada em práticas discursivas (Maingueneau, 1989) que fazem sentido para pessoas inseridas na sociedade em que vivemos (Coudry, 2006).

3. Pressupostos Teóricos

Dentre os autores-âncora que contribuem para o conjunto de teorias e práticas assumidas pela ND, destaco algumas das concepções desenvolvidas por Vygotsky, Luria e Jakobson que estão sendo fundamentais neste estudo.

3.1 Vygotsky

Ao destacar a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, Vygotsky trouxe, como um dos temas centrais de suas considerações teóricas, a noção de signo como instrumento mediador e constituidor da atividade mental:

Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. A característica essencial dessas relações é o signo... Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para

influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (Vygotsky, 1997, p. 83).

Em seus trabalhos, o autor redimensionou o conceito de signo por diversas vezes, o que possibilitou que diferentes interpretações fossem feitas. Entretanto, colocações como a que se segue, fazem crer que suas elaborações vão além da questão instrumental, anteriormente citada:

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras (Vygotsky, 2000, p.479).

Ao colocar que *a comunicação imediata é impossível fisicamente e psicologicamente, sendo apenas possível por via mediata*, Vygotsky atribui ao signo uma dimensão social. Nessa dimensão, salienta as noções de mediação, significado e sentido. Para Vygotsky, as funções mentais são relações sociais internalizadas: “Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas” (Vygotsky, 1989, p. 56). Isso quer dizer que, não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de se relacionar. Dessa forma, não se pode compreender o processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter)relações (Smolka, 2000, p. 31).

Nesse contexto, retomo uma das formulações fundamentais da teoria de Vygotsky que está relacionada à distinção que o autor faz entre sentido e significado.

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (2000, p. 465).

Portanto, nas concepções de Vygotsky, as relações signo-palavra-pessoa trazem a linguagem como aquela que possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade. Para o autor, a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação (Vygotsky, 1924/97). O autor destaca ainda a palavra como signo por excelência, que produzido e resultante da (inter)ação, opera transformações na própria atividade. O que fundamenta essa relação é o fato de que nenhuma atividade cognitiva (memória, atenção, raciocínio, percepção e gestos) transcorre sem a participação direta ou indireta da linguagem em condições interativas (Vygotsky, 1924/97).

Nesse sentido, o desenvolvimento passa a ser entendido como um processo no qual se integram cultura e história, no qual se tornam relevantes as situações concretas de vida, a linguagem e as relações de ensino. Dentro deste contexto é que Vygotsky (1934/98) entenderá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: para o autor, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p. 100). Dessa forma, para Vygotsky, é pela mediação do outro e do signo que a criança gradativamente penetra num universo de significações sociais – apropriando-se de sua cultura e constituindo-se enquanto ser social e humano.

3.2 Luria

Luria apresenta algumas concepções que se relacionam com as idéias aqui recortadas dos trabalhos de Vygotsky². O autor desenvolverá estudos das *funções psíquicas superiores* (termo já utilizado por Vygotsky) para se remeter à linguagem, memória, percepção, atenção dirigida, gestualidade, raciocínio intelectual – assim chamadas, para se diferenciarem de estruturas elementares como ações reflexas e automatizadas.

Toma-se como base para delimitar a contribuição de Luria para este projeto o texto de Coudry e Freire (2005) em que o autor concebe as funções psíquicas superiores na relação do homem com outros homens, consigo mesmo, com as coisas, com a cultura local, com as culturas do mundo e com a natureza. São construídas ao longo da vida e por isso mesmo historicamente contextualizadas. Tais funções envolvem o funcionamento de todo o cérebro, numa rede de estruturas e áreas, algumas específicas funcionando como base, outras menos

² Luria foi discípulo de Vygotsky, que o influenciou profundamente. Conheceram-se em 1924 e, juntamente com Alexei Leontiev, desenvolveram um novo tipo de Psicologia, relacionando os processos psicológicos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com ênfase no papel fundamental da linguagem. Luria e Vygotsky publicaram muitos trabalhos em conjunto (1930; 1993; 1994).

especializadas e aptas a tecer relações dos mais diversos tipos que redundam em aprendizados, memórias e práticas.

Segundo o autor, o cérebro é um órgão que não se vê e que tudo vê. Gerencia um corpo - que fala, age, respira, come, ama, brinca, aprende, lê, escreve, ouve, tem medo, raiva, etc. - presente, datado, localizado. Assim, as ações que comanda se nutrem desse ambiente historicamente estabelecido, numa relação contínua de reciprocidade entre cérebro, corpo e ambiente. Cada ação humana aprendida convoca estruturas e funções específicas (dadas pelo patrimônio da espécie) que, por sua vez, se relacionam a outras menos especializadas (postas pela cultura e responsáveis pelas diferenças entre as pessoas), cujo funcionamento conjunto resulta na ação em questão. Essa relação entre o geral e o específico, baseada em uma organização em hierarquia, exige um trabalho coordenado e integral de todo o cérebro e sustenta toda aprendizagem humana (op. cit.).

Luria (1981), portanto, parte do postulado de que o cérebro se organiza em Blocos, sendo que o *Bloco I* é formado pelas áreas superiores do tronco cerebral (composto, particularmente, pelo hipotálamo, tálamo ótico e sistema de fibras reticulares) e é responsável pelo estado de alerta do cérebro e pela seleção contínua de estímulos; o *Bloco II* se localiza na porção posterior do cérebro (formada pelos lobos parietal, temporal e occipital) e desempenha um papel-chave no recebimento, elaboração e registro das informações que chegam ao cérebro; e, finalmente, o *Bloco III* localizado na porção anterior do cérebro (composta pelo lobo frontal) é responsável pela formação de intenções e programas de ação. Esses Blocos, de acordo com o autor, abrangem todas as regiões cerebrais (externas e internas) que se subdividem, por sua vez, em uma porção anterior envolvida no funcionamento de atividades motoras - falar, andar, pegar, nadar - também denominada de *área dinâmica*; e em uma porção posterior chamada *gnósica*, que trata de processos perceptivos - auditivos, visuais, táteis-cinestésicos (provenientes da sensação que o movimento provoca), olfativos - e de suas relações.

Para dar um exemplo do funcionamento integrado do cérebro postulado por Luria, pensemos na escrita. O ato de escrever começa com um estado de alerta por parte do sujeito (*Bloco I*); em seguida, tem-se a obtenção, elaboração e registro das informações obtidas do mundo exterior (*Bloco II*); e, finalmente, o estabelecimento de intenções, a programação da ação e sua realização continuamente monitorada e ajustada (*Bloco III*). Dentro desta visão, portanto, sem o trabalho coordenado dos três Blocos não há aprendizado possível (Coudry e Freire, 2005).

3.3 Jakobson

De acordo com Jakobson todo signo linguístico implica dois modos de arranjo: a *combinação* – definida por Jakobson (1975) como:

Todo signo linguístico é composto de signos constituintes e/ou aparece em combinação com outros signos. Isso significa que qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para as 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: combinação e contextura são as duas faces de uma mesma operação. (p.39)

E a *seleção* – “Uma seleção entre termos alternativos implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro. De fato, seleção e substituição são as duas faces de uma mesma operação.” (Jakobson, 1975, p.40).

Com o propósito de delimitar esses dois modos de arranjo, Ferdinand de Saussure (1971) estabeleceu que a combinação aparece *in praesentia* - baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva, ao passo que a seleção une os termos *in absentia* - como membros de uma série mnemônica virtual. Ao dizer isto, o autor coloca a seleção como aquela que diz respeito às entidades associadas no código e não na mensagem dada, enquanto que na combinação as entidades aparecem associadas em ambos ou somente na mensagem efetiva. Assim, temos que o enunciado dado – que é a mensagem – nada mais é do que uma combinação de partes constituintes – isto é frases, palavras, fonemas – selecionadas do repertório de todas as partes constituintes possíveis – que é o código.

Jakobson atribui aos constituintes de um contexto um estatuto de contigüidade, ao passo que num grupo de substituição os signos se encontrariam ligados entre si por diferentes graus de similaridade. Dessa forma, os constituintes de qualquer mensagem estão necessariamente ligados ao código por uma relação interna e à mensagem por uma relação externa. E a linguagem, em seus diferentes aspectos, utiliza os dois modos de relação.

É a partir desse ponto que o autor atribui às afasias diferentes tipos de distúrbios da fala que podem afetar, em graus diversos, a capacidade que o indivíduo tem de combinar ou selecionar as unidades linguísticas. Segue-se então a distinção de dois tipos fundamentais de afasia, isto é, aquela em que a deficiência principal reside na seleção e substituição das unidades linguísticas, e aquela em que a deficiência principal reside na combinação e contextura. Desse modo, para os afásicos de primeiro tipo o contexto torna-se um fator indispensável e decisivo, um vez que a combinação e a contextura permanecem relativamente

estáveis; ao contrário, para os afásicos de segundo caso quanto mais uma palavra depender de outras da mesma frase e se relacionar com o contexto sintático, mais afetada será pelo distúrbio da fala.

Sendo assim, quando a capacidade de seleção é fortemente afetada e o poder de combinação é, pelo menos, parcialmente preservado, verificamos que é a contigüidade que determina todo o comportamento verbal do indivíduo. De acordo com Jakobson, podemos designar esse tipo de afasia como distúrbio da similaridade. Oposto a esse tipo de afasia encontramos aquela em que há deterioração da capacidade de construir proposições ou, em termos mais gerais, de combinar entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas, que referimos anteriormente como sendo a afasia de segundo tipo. A entidade preservada, nestes casos, é a palavra, que para Jakobson pode ser definida *como a mais alta entre as unidades lingüísticas obrigatoriamente codificadas*; em outras palavras, construímos nossas próprias frases e enunciados com base no estoque de palavras que é fornecido pelo código.

Este tipo de afasia deficiente quanto ao contexto é designada por Jakobson como distúrbio da contigüidade, uma vez que neste tipo de doença a extensão e a variedade das frases diminuem. Usando a imagem de Jakobson, para os afásicos desse tipo as regras sintáticas que organizam as palavras em unidades mais altas perdem-se e esta perda, que é chamada de agramatismo, resulta na degeneração da frase em um *monte de palavras*. As palavras dotadas de funções puramente gramaticais desaparecem dando lugar a um estilo “telegráfico” de fala. O afásico com distúrbio na contigüidade se torna incapaz de decompor a palavra em seus elementos fonológicos, enfraquecendo, conseqüentemente, o seu domínio na construção da palavra, e afetando, pouco a pouco, os fonemas e suas combinações. Essa regressão gradativa do sistema fonológico desses pacientes mostra, sob forma inversa, a ordem das aquisições fonológicas nas crianças em processo de aquisição de linguagem. Essa regressão acarreta, ainda, um aumento no uso de homônimos e, desse modo, um conseqüente empobrecimento no léxico desse paciente. Quando essas incapacidades se acentuam ainda mais podemos ver o paciente nas fases iniciais do desenvolvimento lingüístico da criança ou até mesmo no estágio pré-lingüístico, no qual os últimos resíduos da fala são enunciados de um só fonema. O doente limitado ao grupo de substituição, isto é, quando o contexto é falho, usa as similitudes e, diferentemente dos afásicos do tipo oposto cuja as identificações aproximadas são de natureza metonímica, suas identificações aproximadas são de natureza metafórica. Em suas palavras:

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (topic) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram na sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Na afasia um ou outro desses processos é reduzido ou totalmente bloqueado – fato que, em si, torna o estatuto da afasia particularmente esclarecedor para o lingüista. No comportamento verbal normal, ambos os processos estão constantemente em ação, mas uma observação atenta mostra que, sob a influência de modelos culturais, da personalidade e do estilo verbal, ora um, ora outro processo goza de preferência. (Jakobson, 1975, p.55-56)

As contribuições dos autores destacados são importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento em diferentes contextos e fases da vida das crianças. Particularmente, mostra-se ainda mais relevante no trabalho com crianças que receberam um diagnóstico como o da SXF, que vem atrelado a uma lista de características, como vimos: déficit de atenção, fala fora do contexto, atrasos no aparecimento das primeiras palavras, dispraxias verbais, alterações na percepção e articulação dos sons, alterações no ritmo e velocidade da fala, dificuldades para manter diálogo e fixar-se em assuntos da conversação, dificuldade para reter informações ou assimilar noções abstratas (como as requeridas pela leitura /escrita: perceber, relacionar e fixar seqüências na estrutura de sons e letras com significado. Quando se olha para uma lista como essa sobra muito pouco para o sujeito em termos de possibilidades de aprender. Por isso a idéia desta pesquisa é articular teorias como as trazidas pelos autores acima, de forma que seja possível compreender o processo de aquisição da fala/leitura/escrita para, então, encontrar alternativas para que a escolarização de crianças com tais diagnósticos efetivamente aconteça.

4. CCazinho³: fonte de dados

O Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho - foi criado em 2004, sob a responsabilidade da Pro^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry, no Laboratório de Neurolingüística (LABONE), no IEL. Trata-se de um grupo destinado ao acompanhamento de crianças e jovens a quem foi atribuído um diagnóstico (dificuldade de aprendizagem, dislexia, déficit do processamento auditivo, deficiência mental). A proposta é a de acompanhar o processo de aquisição e uso da escrita desses sujeitos, que recebem um diagnóstico, na maioria das vezes, impreciso e vago e que impõe barreiras no aprendizado formal da escrita e na inserção e/ou

³ Toma-se como referência para caracterizar o CCazinho dois textos de Coudry (2006; 2007).

manutenção ativa da criança na escola regular. Nesse processo, visa-se compreender as dificuldades que se apresentam em várias instâncias: analisando seus cadernos escolares, interagindo com a família, dedicando um cuidador⁴ para seguir de perto o processo e ajudar a elaborar recursos que a instrumente a lidar com elas.

Constitui-se, portanto, como um lugar de práticas com a linguagem onde pesquisadores e sujeitos lêem, escrevem, soletram, jogam, dramatizam, cantam, ouvem/contam histórias, lancham, pintam, dançam. Pretende-se, neste ambiente, formar crianças e jovens leitores e escreventes que dominem as formas da língua que se ajustam aos sentidos em pauta, o que propicia autonomia lingüística, condição que se almeja. Além disso, busca-se a despatologização de processos normais, indo no contra-fluxo da corrente hegemônica – psicométrica, desinformada, idealizada que ainda domina a escola pública e a clínica tradicional. Não se nega que haja patologias de fato, mas se argumenta contra o excesso de patologização e sua banalização - que tomam conta dos dias atuais (Coudry, 2006; 2007).

Dois pacientes portadores da SXF foram encaminhados ao LABONE com queixas de dificuldades de aprendizado. Serão estes os sujeitos desta pesquisa. Vale ressaltar que os dois sujeitos da pesquisa participam das sessões semanais do CCazinho e recebem também atendimento individualizado (com 1h de duração) com esta pesquisadora. Nestes atendimentos serão realizadas atividades semelhantes às que compõem a dinâmica de funcionamento, acima mencionada, do grupo do CCazinho.

5. Apresentação dos Casos

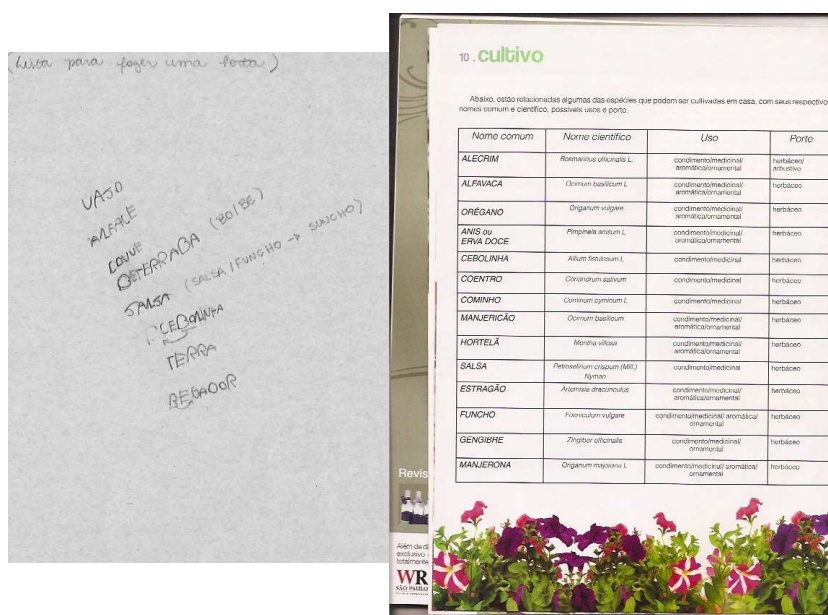
5.1 AS (14 anos)

AS foi encaminhado para o CCazinho, em Junho de 2008, pela Fga. e doutoranda Sonia Sellin Bordin, por apresentar dificuldade de concentração na escola e atraso na aquisição da escrita/leitura. Aos 5 anos de idade descobriu-se portador da SXF (com 24% de cromossomos com alteração). Frequenta uma escola especial e seu irmão mais novo (hoje com 4 anos de idade) também é portador da SXF. Em entrevista com a mãe foi relatado que na escola especial que freqüentava eram sempre dadas as mesmas matérias e assuntos; os

⁴ Atribui-se o papel de *cuidador* ao aluno de graduação em Letras, Lingüística e Fonoaudiologia, previamente selecionado para acompanhar semanalmente uma criança em sessões (de uma hora) individuais, orientadas pela Pr^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry e pela doutoranda Sonia Sellin Bordin. Tais alunos cursam a disciplina AM 035 - *Leitura e escrita: acompanhamento de crianças e jovens* oferecida todos os semestres e destinada a prepará-los para exercer esse papel (Coudry, 2006 e 2007).

cadernos de todos os anos se pareciam muito e a atividade principal era a cópia. Hoje AS frequenta a APAE da cidade onde reside.

O dado abaixo é da sessão individual do dia 04/09/08. Ao saber que AS tinha interesse por hortas e plantas, sugeri que planejássemos uma horta para ser feita na casa dele. Consultamos uma revista sobre o assunto e fizemos uma lista das hortaliças que ele gostaria de plantar.



AS ao tentar copiar da revista a palavra *salsa* escreve “sancho”. Observa-se que na revista a palavra *salsa* é seguida das palavras *estragão* e *funcho* – palavras que podem ter contribuído para que essa formação “sancho” ocorresse. Ao escrever *cebola*, AS escreve “bocela” – fato que só percebeu com a intervenção da investigadora.

Se analisarmos este dado a partir das contribuições de Luria, é possível dizer que AS estava alerta (bom funcionamento do Bloco I) o que possibilitou que realizasse a atividade. AS recebe as informações da pesquisadora, porém nem sempre parece registrar essas informações, o que, talvez, se constitua na dificuldade que apresenta (em relação ao Bloco II). Por isso, talvez, nem sempre a realização da atividade aconteça da forma esperada (dificuldade de por em ação o Bloco III). Se entendermos o funcionamento do cérebro como sendo integrado, o fato do funcionamento do Bloco II não se dar por completo, faz com que o Bloco III não exerça sua função completamente, ou seja, dificuldades de programar e/ou de executar a ação podem ocorrer.

Com base no *duplo caráter da linguagem* discutido por Jakobson (1956/75), é ainda possível dizer que AS parece ter dificuldades em combinar, ordenar signos lingüísticos ou entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas (contigüidade). Se, como

Jakobson acredita, é possível estabelecer um paralelo entre a linguagem em aquisição e a linguagem em dissolução, podemos fazer um paralelo entre o que acontece com AS e o que Jakobson define como distúrbio da contigüidade. Diferente das afasias, nos casos aqui retratados os sujeitos estão em fase de aquisição da fala, leitura e escrita; portanto não se trata de uma deterioração da capacidade de construir proposições ou, em termos mais gerais, de combinar entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas como é descrito por Jakobson na afasia de segundo tipo. Trata-se, entretanto, de uma dificuldade dessa ordem, ou seja, é possível observar que as regras sintáticas que organizam as palavras em unidades mais altas ainda não estão presentes. AS tem dificuldade para (de)compor a palavra em seus elementos fonológicos; dificuldade em relação ao domínio da construção da palavra, o que afeta os fonemas e suas combinações.

Porém, com a mediação do outro (pesquisadora) através da linguagem (explicando, apontado as diferenças, questionando, possibilitando associações) AS escreve – e aqui me respaldo nas contribuições de Vygotsky (1934/98) que diz que é pela *mediação do outro e do signo que a criança* (neste caso, o jovem) *gradativamente penetra num universo de significações sociais* (e porque não dizer que é assim que o jovem aprende a escrever escrevendo).

5.2 PM (10 anos)

PM foi encaminhado para o CCazinho, em maio de 2008, pela Fga. e doutoranda Sonia Sellin Bordin. Esse encaminhamento se deve ao fato de PM apresentar dificuldades no processo de leitura e escrita. Segundo a mãe de PM, ele se apresentou mais lento quanto ao desenvolvimento (em comparação com as irmãs) desde o nascimento: demorou a andar (o que aconteceu por volta de dois anos de idade) e a falar (demonstrava alguma compreensão do que lhe falavam, mas não falava). Começou a se expressar com mais precisão fonoarticulatória por volta dos 7 anos de idade. Meu primeiro contato com a criança foi em junho de 2008. Primeiramente foi realizada uma entrevista com a mãe juntamente com PM; na ocasião foi possível observar que PM era bastante tímido e quase não mantinha contato visual. Quando questionado, só falava com a insistência da mãe e com um tom de voz muito baixo (era muito difícil de entendê-lo). Foi diagnosticado como portador da SXF em 2005 (31% de cromossomos com alteração) e não há conhecimento de outros casos na família.

Em sessão em grupo, do dia 21/10/08, foi proposta a seguinte atividade para as crianças do CCazinho: separem-se em dois grupos, cada grupo deveria inventar uma história em que cada participante contribuiria com um trecho e uma pessoa deveria escrevê-la, depois

cada grupo contaria a sua história para o outro. PM em suas contribuições, muitas vezes resumia o que queria dizer em uma só palavra. Essa é uma característica recorrente na fala de PM. Mesmo assim, ocupou seu lugar no discurso e fez contribuições pertinentes ao contexto da história que estava sendo construída: tratava-se de uma história de três irmãos que se machucaram por serem levados e ficaram sem ir para a escola, depois a avó veio visitá-los e eles fizeram uma festa surpresa para ela. Como exemplo, PM ao ser interpelado para continuar parte da história por uma das cuidadoras do CCazinho “PM eles foram para o parquinho e depois o que aconteceu?”, PM respondeu “caíram”. Após finalizarem a história ela foi contada para o outro grupo, sendo que cada criança contou o trecho com o qual contribuiu na história. PM retomou tudo o que falou durante a construção da história ao contá-la para o outro grupo.

Utilizando-me das teorias acima retratadas, a partir das contribuições de Luria, pode-se dizer que PM estava atento ao que fazia bem como ao que estava sendo falado (estado de alerta: Bloco I), o que possibilitou que a criança obtivesse, elaborasse e registrasse as informações que estavam sendo passadas (Bloco II) e finalmente pudesse programar sua ação futura e dissesse o que queria falar (Bloco III).

Assim como AS, é possível, com base no *duplo caráter da linguagem* discutido por Jakobson (1956/75), dizer que PM também parece ter dificuldades em combinar, ordenar signos lingüísticos ou entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas (contigüidade) – porém, em PM isso é mais aparente na fala, e em AS isso é mais aparente na escrita. Em relação à fala de PM as palavras dotadas de funções puramente gramaticais são raras, dando lugar a um estilo “telegráfico” de fala; dessa forma, fica limitado ao grupo da substituição, isto é, quando o contexto é falho, usa as similitudes.

A contribuição que Vygotsky traz para a análise deste dado está no papel da mediação do outro (cuidadores e pares) pela linguagem, que foi fundamental para que a criança desse continuidade à história que estava sendo construída, bem como retomasse na hora de recontá-la. O fato do grupo ter atribuído e PM ter ocupado seu papel de interlocutor mostra seu papel na linguagem e o trabalho lingüístico cognitivo decorrente dessa atividade.

6. Considerações Finais

Ao olhar para os dados aqui apresentados, o que permanece como questão é o quanto as dificuldades de PM ou de AS são da ordem do patológico e o quanto fazem parte do processo normal de aquisição e uso da fala/escrita/leitura ou de sua exposição à leitura/escrita durante suas vidas.

Vale ressaltar que as observações aqui realizadas são formulações iniciais sobre o processo de aquisição de fala, leitura e escrita desses sujeitos que ainda requer muita investigação. Ao que parece existem questões que podem ser consideradas da ordem do patológico, como as dificuldades em combinar, ordenar signos lingüísticos ou entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas; mas também podemos analisá-las como sendo parte do processo de aquisição e uso da fala/escrita e leitura. O fato é que é possível observar o trabalho integrado do cérebro e da linguagem nessas atividades e que o papel do outro mostrou ser de extrema relevância, em situações de interação para que essas dificuldades fossem ultrapassadas. Essas são questões que estão sendo discutidas e investigadas nessa pesquisa de Doutorado, além de outras que surgirão no decorrer desse processo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. **Estudos da Língua(gem)**, v.6, PP. 45-58, 2008.
- ASSOCIAÇÃO DO X-FRÁGIL DO BRASIL. Disponível em: www.xfragil.org.br. Acesso em 28 de julho de 2008.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Gloria Novak e Luiza Neri; revisão Isaac Nicolau Salum. São Paulo : Ed. Nacional : EDUSP, 1976.
- BOY, R. et al. Síndrome do x frágil: estudo caso-controle envolvendo pacientes pré e pós-puberais com diagnóstico confirmado por análise molecular. In: **Arquivos de Neuropsiquiatria**, 59(1): 83-88, 2001.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística?. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**, Maria Fausta C. Pereira de Castro (org.), Campinas: Editora da UNICAMP, 179-194, 1991/96.
- COUDRY, M. I. H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolingüística. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 42. Campinas, pp. 99-129, 2002.
- COUDRY, M. I. H. **Projeto de Pesquisa: Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados**, 2006. (impresso).
- COUDRY, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: **Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: CD-ROM, 2007.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Neurolingüística Discursiva: pressupostos teóricos-clínicos. In: **Neurolingüística Discursiva: teorização e prática clínica**, Maria Irma Hadler Coudry et al. (orgs), (no prelo).

GUERREIRO, M. M. Fragile x syndrome: clinical, electroencephalographic and neuroimaging characteristics. In: **Arquivos de Neuropsiquiatria**, 56(1): 18-23, 1998.

FÉLIX, M. T.; PINA-NETO, J. M. Fragile x syndrome: clinical and cytogenetic studies. In: **Arquivos de Neuropsiquiatria**, 56(1): 9-17, 1998.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1977/92

FREIRE, F. M. P. **Agenda mágica: linguagem e memória** [Tese de Doutorado]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005

FREUD, S. **A interpretação das afasias**. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1891/1973.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL. Disponível em: www.xfratil.com.br. Acesso em 28 de julho de 2008.

JAKOBSON, R. A afasia como um problema lingüístico. In: **Nova Perspectivas Lingüísticas**, Miriam Lemle e Yonne Leite (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1955/1972.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1956/1975

LURIA, A R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex XX** (50): 26-40, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology XXVII** (2): 53-77, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor; 1997 (Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998 (Tradução inglesa dos originais russos de 1934).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 2000 (Tradução do original russo Pensamento e Linguagem).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. The function and fate of ego-centric speech. **Proceedings of the 9th International Congress of Psychology**. Princeton: The Psychological Review, pp. 464-465, 1930.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Studies on the history of behavior: Ape, primitive and child.** Traduzido e ditado por V. Golod e J. Knox. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Introduction to the Russian translation of Freud's Beyond the pleasure principle. In: R. Van Der Veer e J. Valsiner (Eds.), **The Vygotsky reader.** Oxford: Basil Blackwell, 10-18, 1994.