

VERA LUCIA ANUNCIÇÃO

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA DEFICIÊNCIA MENTAL

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Perroni

CURITIBA

2004

TERMO DE APROVAÇÃO

VERA LUCIA ANUNCIAÇÃO

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA DEFICIÊNCIA MENTAL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.
Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos
Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade
Federal do Paraná., pela comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Perroni
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Curitiba, de de 2004

*Dedico este trabalho ao papai (in memoriam), à
mamãe, aos meus irmãos e sobrinhas e, em
especial, à minha filha Luisa. A eles, o meu amor.*

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolin, que me sugeriu a idéia de escrever sobre a escrita de sujeitos considerados deficientes mentais, tema ainda inexplorado na Lingüística.

À Prof.^a Dr.^a Iara Benquerer Costa por suas observações e indicações de leituras, no momento da qualificação, em agosto de 2003. Suas palavras, nas linhas e entrelinhas, foram importantes para reflexões acadêmicas e pessoais.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Perroni, minha orientadora, por jamais ter duvidado de que eu levaria a cabo esta pesquisa; pelos inúmeros e-mails e telefonemas sugerindo modificações e leituras; por ter participado da seleção, discussão e envio de alguns livros e artigos que poderiam ser por mim utilizados; por sua boa-vontade, seriedade, generosidade, amizade, paciência e por tudo o mais que, com certeza, não caberia neste espaço.

Ao Prof. Dr. José Borges Neto, pelas observações quando do exame de qualificação, por ter sido o primeiro com quem compartilhei a idéia recebida de escrever sobre a escrita de sujeitos com deficiência mental e, conseqüentemente, pelo primeiro incentivo. E também pela constante gentileza, boa-vontade e paciência com que sempre me atendeu – mesmo estando sobrecarregado de trabalho.

Ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, primeiro a indicar autores que deveriam constar das referências bibliográficas deste trabalho, enquanto esperava o início de uma de suas palestras em Curitiba, no ano de 2000, e a sugerir caminhos possíveis a trilhar na investigação do meu objeto de estudo através de suas palavras de pesquisador competente e de observador perspicaz das relações humanas e interacionais, um dos motes da sua pesquisa acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Margareth de Souza Freitas, pela amizade, bondade, carinho e paciência e por ter sido constante interlocutora ao longo desta pesquisa. Tem ela importância fundamental especialmente no que diz respeito ao capítulo 4 desta tese, pois me deu verdadeiras aulas sobre as pesquisas de mestrado e doutorado de Rosana Novaes Pinto e de sua própria pesquisa de doutorado. Além disso, por ser minha amiga pessoal, foi a primeira neurolingüista a ler este trabalho inteiro e dar sua animadora e generosa opinião. A ela, minha amizade e carinho eternos.

Ao Prof. Dr. Sírio Possenti, pela disponibilidade, boa-vontade e rapidez com que leu parte das análises do capítulo 3, pelas poucas – mas certas – observações que me levaram a refletir sobre o tratamento dos dados e a buscar um novo olhar ao analisá-los.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, a quem recorri a fim de discutir questões referentes à escrita de crianças sem patologias, por ter me enviado "e-mails-aulas" de fonética e fonologia tanto na "normalidade" quanto nas patologias.

À Prof.^a Dr.^a Leda Verdiani Tfouni, pelos artigos e livros enviados, bem como pelas palavras que me fizeram refletir tanto em questões lingüísticas quanto no que é lidar com ensino e com alunos.

À Prof.^a Ingedore G.Villaça Koch, nobre lingüista e pessoa, que gentilmente me forneceu informações por telefone e me emprestou um artigo de Charolles em um momento da vida em que poucos se preocupariam com "os outros". Isso mostra que suas atitudes pessoais são coerentes com as profissionais: ambas pautam-se na valorização da interação, da interlocução, do "outro".

À Prof.^a Dr.^a Anna M. Lunardi Padilha, pela disponibilidade em me receber após um longo e tumultuado dia de trabalho, em Campinas, para discutir questões referentes à deficiência mental, e por ter-me presenteado com uma cópia de sua tese de doutorado em Lingüística e com "Fundamentos em Defectología", de Vygotsky.

Ao Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, pela análise de meu projeto de doutorado quando aceitou ser meu orientador na Universidade de Genebra – o que, infelizmente, não foi possível, devido às prioridades do CNPq, que havia aprovado o projeto, mas não pôde liberar as verbas necessárias. Agradeço-lhe também por seus gentis e-mails, pelo livro com o qual me presenteou a fim de contribuir com os meus escritos, por sua disponibilidade em ler a penúltima versão deste trabalho e pelas observações que fez em nosso breve encontro durante o INPLA de 22 de abril de 2004.

Ao Prof. José Luiz da Veiga Mercer, a quem devo parte do capítulo 1 desta tese. No início deste trabalho, teve ele a preocupação de me indicar profissionais competentes interessados na área da deficiência mental, dentre eles, Maria Carolina Serafim, que gentilmente me recebeu e passou seus conhecimentos a respeito da patologia. Por seu intermédio, pude entrar em contato com diversos profissionais da área médica e psicológica, com quem tive a oportunidade de esclarecer dúvidas a respeito da deficiência mental e aos quais também agradeço.

Aos Profs. Drs. Carlos Alberto Faraco e Gilberto de Castro, que, embora não tenham lido este trabalho, manifestaram boa-vontade e disponibilidade em fazê-lo – apesar de assoberbados! – a partir do meu pedido.

À Prof.^a Dr.^a Helena Godoy, a quem devo o início da minha vida profissional: um convite para ministrar um curso de Sociolingüística em um curso de pós-graduação que coordenava no início dos anos 90.

À Prof.^a Dr.^a Lúcia Cherem, que, por solidariedade e carinho, traduziu para o francês toda a documentação exigida pela Universidade de Genebra enquanto meu projeto tramitava pelo CNPq.

À Prof.^a Sônia Guarizza Miranda, pesquisadora da UFPR, cujas preocupações centram-se em questões ligadas ao chamado "ensino especial", por ter sido a primeira a ler meu projeto de doutorado; pelo incentivo ao dizer que uma pesquisa como a que eu começava a empreender era necessária e bem-vinda ao "mundo acadêmico".

À querida amiga Claudia Mendes Campos, presente em muitos momentos importantes de minha vida nos últimos meses. Generosa, criteriosa e competente, ofereceu-se para ler o que eu já havia escrito. Suas palavras de ânimo injetaram-me coragem e força, essenciais principalmente naqueles momentos. Além disso, suas observações e sugestões a propósito do capítulo 2 levaram-me a enxergar o que não havia sido possível antes e fazer modificações, que, espero, não a decepcionem.

À Sônia M. Packer Hüber, a "superamiga" – presença constante desde a época do mestrado em Lingüística –, de quem recebi sugestões preciosas, carinho, apoio, incentivo e "colo" em todos os momentos.

À querida amiga Cris, sempre presente desde que a conheci - no início dos anos 80 do século passado –, pelo carinho, humor e cumplicidade.

Aos queridos Wany, Serlei e Leo, Ruy Staub, Nilton, Nélon e Ângela, Mut e Mario, Massi, Mabel, Leony, Ju, Henrique e Clóris, Elisa, Édson, Dulce, Dado, Cláudio Santos, Cesira, Alcione, às Anas e Gis, aos Paulos e Marco(s), que estiveram sempre presentes de alguma forma, ouvindo, falando, desculpando, dialogando, rindo comigo e, por vezes, enxugando minhas lágrimas.

Às queridas e generosas Denise Mohr e Maclóvia Silva, professoras, respectivamente, da UFPR e do CEFET – PR, não só pela amizade, mas também pela paciência e competência em discutir e sanar muitas das minhas dúvidas sobre artigos escritos em inglês e francês.

Aos Profs. Nadalin e Maria Fernanda, pela disponibilidade em me ajudar nas dúvidas "básicas" da língua francesa.

Aos funcionários do Setor de Educação, do DELIN e da Pós-graduação em Lingüística, representados respectivamente por Delci e Celmar, Delma e Odair (com seu maravilhoso humor!), pela educação e carinho com que sempre me receberam.

Aos queridos Haroldo Batista, Ana Granato, Marley G. Nascimento, por terem enviado artigos da Biblioteca do IEL/Unicamp e pelo carinho com que sempre me trataram, e à Profa. Eliane Précoma, pela gentileza de ter trazido algumas dissertações da Faculdade de Educação da Unicamp.

À Rosângela, pela paciência com que me ajudava nas questões de informática no início desta pesquisa. Agradeço também a Sônia, Basileu, Glauco, Cíntia, Dirce e Lucilene pelas mesmas razões, bem como ao José Martins, que perdeu muitos sábados e domingos consertando o meu computador e, assim, permitindo que eu trabalhasse "varando as noites".

Aos amigos da minha filha, pela presença que a ajudou a não dar tanta importância à minha ausência em muitos momentos, e especialmente à Leda e Zé Roberto, Mônica, Lulu, Daniel e Ana Paula, Clarissa e D. Odete, Laís e Paulo, Édson e Silmara, muitas vezes verdadeiros "pais adotivos".

À minha maravilhosa família: pais, irmãos, sobrinhas – e às "postiças" Cacá e Léa –, tios, primos, sempre me animando com o seu amor e humor, com suas orações, com suas sempre ternas e encorajadoras palavras.

À Luisa, por tudo.

Ao Leo, pelas maravilhosas palavras de quase todos os dias.

Finalmente, meus agradecimentos especiais aos "meus sujeitos", sem os quais não teria sido possível a realização desta tese, bem como à Ana Maria e ao Walfrido, com quem criei laços de respeito e carinho.

...gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual essa pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível.

(Michel Foucault, 1997)

SUMÁRIO

RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	4
1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	4
1.2 A DEFICIÊNCIA MENTAL	4
1.3 A NEUROLINGÜÍSTICA	16
1.4 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	23
1.5 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	26
1.6 UMA NOTA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	30
1.7 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	32
1.7.1 Seqüências e Planificações	37
1.7.1.1 Seqüência narrativa	37
1.7.1.2 Seqüência descritiva.....	41
1.7.1.3 Seqüência argumentativa	42
1.7.1.4 Seqüência explicativa	43
1.7.1.5 Seqüência dialogal.....	44
1.7.2 Os "Estratos do Folhado Textual"	44
1.7.2.1 A infra-estrutura geral do texto	44
1.7.2.2 Os mecanismos de textualização	45
1.7.2.2.1 Contribuições de outros autores.....	47
1.7.2.3 Os mecanismos enunciativos	52
1.7.2.3.1 Posicionamento enunciativo e vozes.....	53
1.7.2.3.2 As modalizações	54
1.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
CAPÍTULO 2 - DOS SUJEITOS E DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS	56
2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	56
2.2 OS SUJEITOS	57
2.3 O <i>CORPUS</i>	63
2.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	71

2.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEXTUAIS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS		
	SUJEITOS	86
3.1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	86
3.2	AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE NOSSOS SUJEITOS	88
3.2.1	Sujeito LF	88
3.2.2	Sujeito AC	95
3.2.3	Sujeito PA	98
3.2.4	Sujeito EV	117
3.2.5	Sujeito DB	119
3.2.6	Sujeito GA.....	121
3.2.7	Sujeito LV.....	127
3.2.8	Sujeito EP	133
3.2.9	Sujeito PR	138
3.2.10	Sujeito AR	141
3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
CAPÍTULO 4 A ESCRITA NA DEFICIÊNCIA MENTAL: DADOS DE		
NOSSOS SUJEITOS CONFRONTADOS A OUTRAS ESCRITAS		
	"DESVIANTES" E A PRODUÇÕES INICIAIS DE CRIANÇAS.....	145
4.1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	145
4.2	EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DA ESCRITA NA DM: PARALELOS COM QUADROS DE AFASIA E DE SURDEZ	146
4.3	A DM E A ESCRITA INICIAL DA CRIANÇA.....	157
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO FINAL.....		
	CONCLUSÃO	180
	REFERÊNCIAS	182
	ANEXO 1 - TEXTOS ANALISADOS NO CAPÍTULO 3	192
	ANEXO 2 - TEXTOS CITADOS NO CAPÍTULO 4	209
	ANEXO 3 - TEXTOS CITADOS NO CAPÍTULO 5	225

RESUMO

Este estudo propõe uma análise das produções escritas de adolescentes diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados, tendo como referencial teórico-metodológico o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart e ferramentas teóricas da Lingüística Textual, da Aquisição da Linguagem e da Neurolingüística discursivamente orientadas. Após a apresentação dos sujeitos cujos textos constituem o objeto de estudo deste trabalho, com suas respectivas avaliações, explicitam-se as condições de produção dos dados, fator de grande relevância para o estabelecimento da coerência. Analisam-se, então, os textos selecionados, tendo como base os “estratos” que, segundo Bronckart, compõem o “folhado textual”, considerando-se também contribuições das áreas da Lingüística mencionadas acima, a fim de buscar evidências de que há muito de “normal” nas produções escritas de nossos sujeitos. Aspectos léxico-sintáticos e propriamente gráficos dos dados são também levantados e confrontados com dados de crianças que freqüentam escolas regulares, com dados de Surdez e de Afasia, buscando-se vislumbrar, a um tempo, aproximações mais pontuais com o processo de aquisição da escrita na “normalidade” e com escritas tidas como “desviantes”. Finalmente, discutem-se aspectos teórico-metodológicos envolvidos em análises da linguagem de sujeitos singulares como os nossos, evidenciando os principais pontos ou fenômenos detectados em nossa análise e, a partir deles, projetando suas possíveis repercussões no domínio dos estudos sobre DM em seus diversos aspectos. Este trabalho denuncia a lacuna ainda existente na área da Neurolingüística em relação à deficiência mental, e espera-se que o estudo de aspectos textuais das produções escritas de adolescentes com DM leve e moderada, bem como o levantamento de questões relativas a aspectos mais pontuais de sua escrita, constituam-se em subsídios lingüísticos para as pesquisas sobre deficiência mental.

ABSTRACT

The proposal of this research is to analyze the written compositions of teenagers classified as mild and moderate mental deficient people. The theoretical-methodological basis for that is the social-discursive interactionism, as proposed by Bronckart, and theoretical tools coming from discursively oriented Text Linguistics, Language Acquisition and Neurolinguistics as well. After the presentation of the subjects whose texts constitute the object of this study, with their respective clinical evaluations, data producing conditions, considered a very important factor for coherence establishment, are presented. Then we analyze the selected texts, taking as a theoretical basis the “strata” that, according to Bronckart, compose the “textual foliage”, taking into account the contributions coming from linguistic areas mentioned above, as well, in order to gather evidences that there is “too much” of “normal” in our subjects’s written productions. Lexical-syntactic and properly graphic aspects of the data are also risen and compared to those that appear in data produced by children from regular schools and to data coming from hearing deficiency and aphasia as well, trying to glimpse features, at a time, related to more punctual aspects of written language acquisition process in “normal” conditions and features that aproximates the written productions of our subjects to other so called “deviant writings”. Finally, theoretical-methodological aspects involved in language analysis of singular subjects as ours are discussed, showing the main points or phenomena detected in our analysis and, departing from them, projecting their possible repercussions in the domain of the studies about Mental Deficiency in their various aspects. This Work denounces the still existing gap in Neurolinguistics in relation to Mental Deficiency. It is expected that a study of textual aspects of written productions of teenagers with mild and moderate Mental Deficiency and the raising of questions related to more punctual aspects of their writing may subsidize other studies in Mental Deficiency .

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma análise das produções escritas de adolescentes considerados deficientes mentais leves e moderados, inserida no interacionismo¹ sociodiscursivo, como proposto por Bronckart (1999), lançando mão também de ferramentas teóricas da Lingüística Textual e com incursões pelas descobertas mais recentes das áreas da Aquisição da Linguagem e da Neurolingüística discursivamente orientadas.

Uma das hipóteses iniciais que orientam nossa pesquisa é que, a exemplo do que ocorre com sujeitos portadores de outras patologias cerebrais, como a afasia, as produções lingüísticas do deficiente mental não devem ser consideradas aprioristicamente como produções deficientes ou incoerentes, pois, parafraseando Coudry (1988), o deficiente mental não é deficiente o tempo todo. Além disso, consideramos que os fenômenos lingüísticos envolvidos na aquisição da escrita de sujeitos diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados apresentam muitas similaridades com aqueles observados em crianças sem patologias mentais em fase de aquisição dessa modalidade da linguagem e algumas semelhanças com a escrita – considerada desviante – de sujeitos afásicos e sujeitos surdos.

Outra hipótese que fundamenta este trabalho é que as avaliações de linguagem apenas com base no *output* produzido podem levar a conclusões falsas sobre o estado cognitivo do sujeito. Além disso, consideramos que as condições de produção dos textos de sujeitos com Deficiência Mental (doravante DM) constituem fator fundamental para o estabelecimento da coerência. Ademais, a cooperação de um adulto com maior experiência com a escrita e a interação com diferentes tipos de

¹Não obstante uma certa vagueza ou amplidão conceitual vigente em relação ao uso dos termos "interação" e "contexto", como observam Morato e Koch (2003, p.88), consideramos esses dois elementos, cujo uso definiremos e justificaremos ao longo do texto, indispensáveis para o tratamento de nossos dados.

discurso são fatores fundamentais para a gênese e o desenvolvimento da textualidade na DM.

Partindo dessas hipóteses iniciais, os objetivos que norteiam a elaboração deste trabalho são a busca de subsídios lingüísticos para os estudos da deficiência mental, contemplando majoritariamente aspectos textuais das produções escritas de adolescentes com DM leve e moderada e levantando também questões relativas a aspectos mais pontuais referentes aos níveis sintático/lexical e gráfico.

Visando atingir aos objetivos supracitados, a tese está organizada de tal forma que, após a apresentação do referencial teórico-metodológico que norteia a pesquisa, envolvendo também a problemática da DM – capítulo 1 –, faz-se uma apresentação dos sujeitos produtores dos textos analisados no capítulo III e/ou citados no capítulo IV, explicitando-se as condições de produção em que os dados foram obtidos – capítulo 2.

Na seqüência, analisam-se, do ponto de vista textual, os textos escolhidos, os quais foram selecionados com base na capacidade de expressão escrita dos sujeitos, levando-se em conta a extensão das produções e a ocorrência de elementos interessantes do ponto de vista da textualidade. Assim, consideramos a *performance* dos sujeitos em diferentes tipos de discurso, com base nas categorias organizadoras do texto, conforme propostas por Bronckart (1999), evidenciando o caráter não-patológico dos recursos de que lançam mão para estruturar seus textos e a coerência dessas produções. A análise é feita tendo como referência os "estratos" que, segundo Bronckart, compõem o "folhado textual", considerando também contribuições das áreas da Lingüística mencionadas acima, a fim de buscar evidências de que há muito de "normal" nas produções escritas de nossos sujeitos – capítulo 3.

O capítulo 4, de caráter prospectivo, levanta aspectos mais pontuais da escrita dos sujeitos com DM, cotejando-os com dados de quadros de surdez e de afasia, buscando vislumbrar possíveis características da DM na escrita de nossos sujeitos. Consideramos legítimo tal paralelo, pois os quadros de surdez e de afasia têm em comum com o quadro da DM problemas de nível sensorial – e, nesse

sentido, cognitivos – (sejam eles devidos, por exemplo, a alterações nas vias aferentes na relação sensório-motor – no caso da afasia – à falta do *feedback* auditivo – no caso da surdez – e, no caso da DM, a uma certa inércia patológica no que se refere aos movimentos excitatórios e inibitórios que compõem a atividade cerebral, na explicação de Luria, conforme veremos adiante). Buscando também confirmar uma de nossas hipóteses iniciais, são apresentadas, neste capítulo, algumas características da escrita de nossos sujeitos que também estão presentes na produção de crianças sem problemas cognitivos em fase de aquisição da linguagem escrita.

Concluimos nosso trabalho com a Discussão Final, em que levantamos aspectos teórico-metodológicos envolvidos em análises de textos de sujeitos singulares, evidenciando os principais pontos ou fenômenos detectados e, a partir deles, projetando suas possíveis repercussões no domínio dos estudos lingüísticos e dos que se ocupam da DM em seus diversos aspectos. Segue-se a essa discussão uma breve conclusão.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste capítulo inicial, em que faremos uma apresentação de nosso referencial teórico-metodológico, abordaremos primeiramente o quadro da DM em termos dos métodos de diagnóstico e dos tratamentos tradicionais que têm sido dados ao tema, contrapondo-os a abordagens de cunho sociointeracionista. Apresentaremos então as três áreas que compõem o caráter interdisciplinar de nossa abordagem, a saber: Aquisição da Linguagem, Lingüística Textual e Neurolingüística. Ao final, após nos definirmos em termos da polêmica conceituação dos gêneros/tipos de texto, faremos breve apresentação do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, que será a viga mestra de nossa análise textual.

1.2 A DEFICIÊNCIA MENTAL

Para a compreensão do quadro da DM, faz-se necessário lançar mão de um complexo conjunto de conhecimentos de diferentes áreas, em função dos vários fatores que concorrem para sua conceituação e para a identificação de sua etiologia. Com efeito, alguns casos podem ser originados por fatores fisiológicos associados à existência de uma lesão cerebral pré, peri ou pós-natal.² Outros podem ser

²São fatores de risco e causas pré-natais: desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas da mãe – sífilis, rubéola etc., fatores tóxicos na mãe: alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos etc., fatores genéticos – alterações cromossômicas ou alterações gênicas. São fatores de risco e causas peri-natais: má assistência ao parto e traumas de parto, hipóxia ou anóxia (oxigenação cerebral insuficiente), prematuridade e baixo peso etc. São fatores de risco e causas pós-natais: desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções de tipo meningoencefalite ou sarampo, intoxicações exógenas (envenenamento) por remédios, inseticidas ou produtos químicos como chumbo ou mercúrio, acidentes diversos etc. (cf. BALLONE, 2003).

relacionados a fatores como modificações relacionadas à idade avançada dos pais ou a uma gestação complicada, em que não é possível evidenciar lesão cerebral.

Cabe-nos, antes de mais nada, examinar o conceito de DM, também conhecida como oligofrenia (AJURIAGUERRA, 1983, p.563) ou retardo mental. A própria literatura psiquiátrica³ aponta a dificuldade de definir com precisão a patologia, especialmente em razão da variabilidade de sintomas a ela relacionados, o que não é algo surpreendente, pois a fronteira entre o normal e o patológico não é mesmo de fácil definição. Como ressalta Canguilhem, "o conceito de normal não é um conceito de existência suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente. (...) o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente" (CANGUILHEM, 1995, p.164). Ademais, as constantes modificações pelas quais as definições da DM têm passado ao longo do tempo, conforme atestado por Paschoalick (1981), não tornam mais fácil sua compreensão e caracterização.

De modo geral, a literatura psiquiátrica apresenta discussões conceituais que levam em conta o funcionamento intelectual – definido pelo grau do Quociente de Inteligência (QI) – e o funcionamento adaptativo – que, dentre muitos fatores, considera critérios como "o modo com que os deficientes mentais enfrentam as exigências da vida", bem como o grau de independência pessoal esperado de indivíduos de seu grupo etário ou inserção sociocultural.

O "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais" – DSM IV – observa que "O Retardo Mental (...) pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central." (MANUAL..., 2000, p.39). Segundo esse manual, a principal característica do retardo mental é um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média,⁴

³Cf. manuais de psiquiatria, tais como Ajuriaguerra (1983).

⁴Definido como um Quociente de Inteligência de "cerca de 70 ou menos (aproximadamente 2 desvios-padrão abaixo da média)", conforme Manual... (2000, p.39).

acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (BALLONE, 2003, p.01-08).

De acordo com Ajuriaguerra (1983), os critérios ligados à psicométrica são os mais relevantes nas classificações da "Organização Mundial de Saúde" e nas classificações americanas. Esses critérios permitem atribuir valores relativos ao QI, utilizados na distinção da gravidade da patologia (MANUAL..., 2000): o retardo "leve" é caracterizado por um QI variando de 50 ou 55 a aproximadamente 70; o "moderado" apresenta QI de 35-40 a 50-55; já o "severo" está associado a um QI de 20-25 a 35-40, enquanto o grau "profundo" é caracterizado por um QI abaixo de 20 ou 25. A DM leve constitui cerca de 85% dos indivíduos com o retardo mental e equivale ao que a área pedagógica denominava "deficientes mentais educáveis". Quanto à DM moderada, constituída por aproximadamente 10% da população que apresenta a patologia, esta é equivalente ao que pedagogicamente se nomeava "deficientes mentais treináveis" (MANUAL..., 2000). Para este trabalho, interessam as duas primeiras categorias, conforme se verá adiante.

Se a discussão conceitual sobre a DM envolve fatores diversos, a discussão sobre sua etiologia não é diferente. Conforme relata Ajuriaguerra (1983), para a *American Association for Mental Deficiency*, a origem da patologia pode ser associada a alterações no comportamento adaptativo no período de desenvolvimento da criança. Esse período, segundo a literatura, é variável. Alguns manuais psiquiátricos⁵ localizam o início do retardo em uma idade mais tardia – antes, porém, dos 18 anos –, observando que as pessoas atingidas, freqüentemente, não se diferenciam de crianças ditas normais. Alguns autores chamam a atenção para o fato de a deficiência se tornar mais perceptível na idade

⁵Dentre eles, Ballone (2003).

escolar. Ajuriaguerra chega mesmo a afirmar que "a noção de deficiência mental está intimamente ligada à capacidade escolar" (AJURIAGUERRA, 1983, p.565).

Para Luria, pesquisador que entende a atividade cerebral como dinâmica, integrada e plástica, "o retardamento mental é causado por um desbalanço entre os processos excitatórios e inibitórios" (LURIA, 1992, p.117). De acordo com esse estudioso, uma explicação adequada para a DM seria a falta de plasticidade e a inércia dos processos neurais na criança que apresenta a patologia.

A hipóteses de Luria de que haveria na DM uma inércia dos processos neurais de certa forma corrobora nossa hipótese de que os processos apresentados pela DM na aquisição da escrita seriam essencialmente da mesma natureza daqueles constitutivos da aquisição dita "normal", diferenciando-se basicamente pelo fato de na DM esses processos ocorrerem mais tardiamente.

O autor observa ainda que os especialistas em DM distinguem duas formas de retardamento mental, excluindo-se o retardamento provocado por lesões cerebrais localizadas e o grupo dos "distúrbios cerebrais mínimos".⁶ Um dos tipos foi denominado "astenia geral", na maioria das vezes causado por subnutrição ou por algumas doenças somáticas. O outro tipo, considerado a DM "verdadeira", é causado pela intoxicação cerebral uterina,⁷ traumas congênitos e por fatores genotípicos. A distinção entre os dois tipos de DM é difícil, segundo Luria, porque ambos apresentam sintomas muito parecidos.

A partir da categorização geral do desenvolvimento da "auto-regulação verbal,"⁸ Luria (1992) tenta diagnosticar as duas formas de patologia propostas pelos estudiosos da DM. Em sua hipótese, no retardamento associado à astenia geral, os

⁶Aspas do autor, que não explica esta expressão.

⁷Ver nota 3.

⁸Essa expressão se refere à "Função Reguladora" da linguagem em relação ao pensamento. Sobre as reflexões de Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem, remetemos o leitor a Morato (1996).

sintomas "seriam resultados de uma disfunção de processos somáticos, inferiores" (LURIA, 1992, p.121). Para esse neuropsicólogo, se assim fosse, as características neurodinâmicas associadas à inibição e excitação do sistema motor seriam mais deficientes do que as ligadas ao sistema verbal superior.⁹ Disso decorreria que o sistema verbal, mais preservado, poderia ser utilizado para auxiliar na superação das insuficiências neurodinâmicas do sistema motor. Por outro lado, Luria observou que, se a deficiência fosse do tipo "essencial", a hipótese seria a de que as funções superiores – inclusive o sistema verbal – de crianças deficientes seriam mais atingidas que as funções inferiores. Nestes casos, para o autor, a fala dessas crianças não seria de grande valia na reorganização de seu comportamento ou na superação de seus problemas. Relata o estudioso que pesquisas de cunho experimental/comportamentalista foram realizadas em condições artificiais de laboratório com o intuito de tornar mais amplo o entendimento da DM e, por isso, de acordo com o próprio Luria, não devem ser supervalorizadas, embora possam ter alguma utilidade.¹⁰

No que tange à linguagem, principalmente à modalidade escrita, encontramos pouca referência na literatura relacionada à patologia. A área médica-psiquiátrica trata a questão de forma bastante superficial.¹¹ Ajuriaguerra (1983), por exemplo, menciona que "os sujeitos diagnosticados como deficientes mentais são capazes de desenvolver habilidades de comunicação durante os primeiros anos de vida", sem, contudo, nada especificar sobre essas habilidades. É provável, entretanto, que o termo "comunicação" se reporte antes à oralidade, dedutível da especificação "durante os primeiros anos de vida", do que à escrita, que é adquirida posteriormente.

⁹Aqui, o autor está-se referindo à "Linguagem Interna". Remetemos o leitor interessado nesse conceito à tese de doutorado de Françaço (1987).

¹⁰Para mais detalhes, ver Luria (1992, p.122).

¹¹Cf. também observa Weck (1996, p.191), quando fala dos tratamentos dados aos chamados "problemas de linguagem".

Outra observação do autor também nada acrescenta a respeito do funcionamento da linguagem oral e da modalidade escrita na DM: ao relatar que, segundo os dados psicométricos, os deficientes mentais são classificados como "idiotas", "imbecis" e "débeis mentais", afirma que, do ponto de vista clínico, os primeiros não chegam a adquirir a linguagem e os segundos podem, por vezes, adquirir mecanismos de leitura, porém não de compreensão; com relação ao terceiro grupo, nada afirma sobre sua oralidade, leitura ou escrita. O autor informa apenas que, na debilidade mental, as crianças não são capazes de abstrair uma lei a partir de um fenômeno concreto (AJURIAGUERRA, 1983, p.567).

Com relação à linguagem, Luria (1991) observa que ela é capaz não somente de reorganizar os processos de percepção, mas de criar novas leis dessa percepção. Afirma ainda que a linguagem, além de mudar os processos de atenção e de memória do homem, também permite o surgimento da imaginação e da reorganização da vivência emocional humana. Segundo o pesquisador, tudo isso se deve à enorme "plasticidade e ao caráter dirigível dos processos da atividade consciente do homem".¹² Nesse sentido, suas teses têm contribuído para o entendimento de casos patológicos, pois permitem questionar a imutabilidade dos processos cognitivos e apontar para o seu rearranjo.

Leontiev (1978) compartilha com Luria a idéia de funcionamento cerebral como atividade dinâmica e sistêmica. Em suas pesquisas com deficientes mentais, chamou ainda a atenção para a existência de três fatores importantes para a compreensão do atraso mental: a influência das condições sociais em que a criança se desenvolve, o papel dos fatores biológicos, e os problemas relativos às características da esfera emotiva e motivacional da criança. Independentemente desses fatores, mostra-se contrário aos que defendem as diferenças na aquisição de conhecimentos como resultantes de aptidões individuais, da capacidade/facilidade

¹² Luria (1991: 84).

de uns e incapacidade/dificuldade de outros. Quanto à linguagem, Leontiev a considerava a própria representação da experiência histórico-social do homem.

Já Vygotsky (1991), um dos primeiros a contextualizar a atividade cognitiva em uma matriz sócio-histórica, tem como hipótese que a cognição individual é constituída pela interiorização das interações humanas. Assim, a mediação é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento, principais objetos de preocupação do pesquisador. Especialmente em seu livro *Defectología* (1989), Vygotsky apresenta reflexões sobre a DM, focalizando questões relativas ao desenvolvimento e à educação. Nesta obra, o autor observa que, para que se compreenda a patologia, os sintomas não podem ser tratados como estando em um mesmo nível. Ele diferencia sintomas de ordem primária daqueles de ordem secundária. Os primeiros são resultado do caráter biológico, enquanto os últimos se referem às conseqüências que, no desenvolvimento da criança, podem produzir um defeito primário devido à falta de uma "educação adequada"¹³ desde os primeiros momentos. Para ele, se uma criança for "bem-educada"¹⁴ e estiver bem integrada socialmente, poderá ser um cidadão útil e plenamente ajustado às exigências sociais.

Segundo Vygotsky, crianças deficientes mentais não são menos desenvolvidas que crianças "normais": elas apenas se desenvolvem de modo diferente. O estudioso assume o pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança dita "normal" são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança deficiente mental, explicando que a relação ensino/desenvolvimento pode ser realizada utilizando o conceito de desenvolvimento proximal.¹⁵ Não basta, porém, constatar essa diferença, diagnosticar ou classificar a deficiência. Segundo o pesquisador, é necessário estudar o grau de manifestação da deficiência e identificar as formas pelas

¹³Expressão do autor.

¹⁴Expressão do autor.

¹⁵Para maiores detalhes, ver Vygotsky (1989 e 1991).

quais o deficiente age sobre o meio ambiente. Seria necessário saber como a criança faz uso dos instrumentos culturais e sociais para que se possam determinar os aspectos de sua organização sociopsicológica que favorecem sua educação, a fim de poder contribuir para a transformação das formas de ação da criança sobre o meio. Considerando a importância da interferência dos aspectos afetivos e emocionais no processo de desenvolvimento, Vygotsky (1989) propõe que a análise da criança deficiente não deve se limitar aos seus problemas orgânicos e cognitivos, pois o sujeito deficiente não se reduz ao déficit que apresenta: ao contrário, toda a sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, de maneira a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele. Nas palavras do autor:

El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se reorganiza como un todo. La personalidad, como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos del desarrollo del niño. Es importante saber no sólo que enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene una enfermedad. (VYGOSTSKY, 1989, p.109)

O autor apresenta ainda algumas preocupações que deve ter o estudioso dessa patologia:

...qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, cómo el niño domina su deficiencia. Los procesos e la enfermedad no pudieron descubrirse, mientras no se entendió que el propio organismo lucha contra la enfermedad y que se tienen síntomas de índole doble: por una parte, los síntomas de la alteración de las funciones y, por otra, los síntomas de la lucha del organismo contra los trastornos. (VYGOSTSKY, 1989, p.104)

Essa compreensão dos estados patológicos que privilegia o sujeito e não a doença é compartilhada por Coudry, que, nas conclusões de seu trabalho seminal para a constituição de um novo paradigma na afasiologia, afirma: "interessa-me privilegiar o sujeito, conferindo-lhe um lugar prioritário em relação à afasia de que é portador" (COUDRY, 1988, p.195). E a autora complementa que, em uma linha de pesquisa que busca investigar as condições em que o sujeito afásico opera com sua linguagem e reelabora suas dificuldades, torna-se indispensável reestabelecer a interação entre locutor e interlocutor e a construção conjunta de episódios dialógicos, lugar em que se dá a restituição pessoal e social do sujeito afásico

(COUDRY, 1988, p.194). Ainda referindo-se à afasia, Coudry acrescenta que seu interesse está em "conhecer o que a *afasia apaga* e o que o *sujeito sublinha*" (grifo da autora). Para a autora, essa atividade do sujeito só pode ser apreendida no exercício da linguagem, e seu trabalho como pesquisadora da área seria o de favorecer o desenvolvimento de alternativas próprias do sujeito afásico para reelaborar suas dificuldades (COUDRY, 1988, p.196). Essas reflexões e asserções de Coudry a respeito da afasia valem também para deficientes mentais, pois estes também constituem sujeitos que igualmente atuam sobre sua doença, superando-a a cada desafio lingüístico-cognitivo-discursivo.

Voltando a Vygostky (1991), para ele, os processos semióticos – dentre os quais a linguagem – são responsáveis pelo desenvolvimento e modificação das funções mentais. Postula o autor que as relações sociais, as trocas comunicativas entre adultos e crianças é que originariam o desenvolvimento da linguagem. A propósito da aquisição da linguagem, sua obra contribuiu tanto para o campo educacional como para o (neuro) lingüístico. A partir de suas reflexões, os fatores sociais, comunicativos e culturais passam a ser considerados nos estudos de aquisição da linguagem, até então enfocados mais pela ótica do *behaviorismo* ambientalista de Skinner, em seguida substituídos pelo cognitivismo construtivista de Piaget e pela teoria inatista chomskyana.

Dos postulados vygotskyanos, julgamos de maior relevância para este trabalho aquele que considera a linguagem como processo, como ação, e não simplesmente como código, visão que ainda pode ser percebida em trabalhos como o de Costa, por exemplo, que, embora afirme reconhecer "a necessidade de tratamento mais especializado nos programas acadêmicos" (COSTA, 1997, p.11), propõe uma alfabetização para sujeitos deficientes mentais totalmente voltada para aspectos mecânicos que privilegiam o traçado, o gráfico, deixando clara sua concepção de linguagem escrita como código, concepção essa ligada à crença de que a deficiência estaria no próprio sujeito e em um estado cognitivo imutável, bem

como o entendimento da linguagem como realidade autônoma, auto-suficiente, invariável e estática.

A esse respeito, Morato e Coudry denunciam a concepção – geralmente aceita na literatura e na prática clínica – de que há "um estado bruto e imutável em relação aos deficientes mentais" (MORATO e COUDRY, 1989, p.50), fruto principalmente da primazia de concepções orgânicas de cérebro. As autoras também chamam a atenção para o fato de que "a Psicologia Materialista entende que é possível, devido à importância que a interação e o contexto assumem na aquisição e desenvolvimento da linguagem e demais processos cognitivos, ajudar na superação de dificuldades, elegendo ou não o envolvimento de outros mecanismos neuropsicológicos" (p.50).

Em consonância com a posição vygostskyana, as autoras, refletindo sobre questões relativas à oralidade e à escrita de deficientes no contexto escolar, também afirmam que as estratégias utilizadas na integração do deficiente acabam sendo niveladas por baixo. Por esse motivo, julgam interessante que tanto a clínica quanto a escola busquem outros conhecimentos para entender como se dá a aprendizagem lingüístico-cognitiva do deficiente mental.

Como já observamos, pouco encontramos na literatura médico-psiquiátrica sobre a escrita na DM. O mesmo pode ser dito com relação aos estudos dos chamados pesquisadores soviéticos. De grande valor para o entendimento de processos lingüísticos, cognitivos e educacionais, as pesquisas de Luria, Leontiev e Vygotsky não tinham o objetivo de deter-se em análises de questões lingüísticas ou epilingüísticas sobre a escrita de sujeitos deficientes, nem tampouco de analisar questões sobre textualidade ou sobre a natureza de textos escritos, tópicos que consideramos fundamentais para a compreensão da construção da escrita pelo deficiente mental. Ressaltamos que nem mesmo dentro da própria Lingüística encontramos pesquisas que tratem especificamente da análise da linguagem escrita em casos de DM.

Pelo exposto, é possível perceber que as áreas mais diretamente relacionadas ao estudo e tratamento da DM não fornecem meios seguros para que

se compreenda a patologia,¹⁶ o que nos leva a concordar com a declaração de Padilha (2000) de que o modelo médico imposto "às questões do desenvolvimento humano não dá conta, nem das teorias sobre o homem, nem dos modos de atuação junto às pessoas que, de alguma forma, estão diagnosticadas como sendo lesionadas ou como tendo (...) deficiências..." (PADILHA, 2000, p.40).

É de se notar, no entanto, que vários estudiosos da área da Educação,¹⁷ inspirados fundamentalmente em estudos vygotskyanos, têm produzido trabalhos na contramão dos tradicionais, diante da constatação da necessidade de ultrapassar aspectos mecanicistas/organicistas normalmente presentes na prática pedagógica relacionada aos chamados "distúrbios de aprendizagem" e/ou patologias. Esses pesquisadores, assim como muitos outros,¹⁸ também norteados pelos postulados vygotskyanos, têm abordado a educação dos deficientes mentais sob o prisma da interação, ressaltando que o fracasso, progresso ou sucesso do aluno podem depender das relações mediadas por um "outro" mais experiente no processo de ensino-aprendizagem. Ao destacar o papel da interação na constituição de crianças deficientes mentais como sujeitos na relação ensino/aprendizagem, esses estudos acabam por chamar a atenção para a própria linguagem. Ainda assim, a modalidade escrita não é abordada de maneira abrangente, deixando de fornecer subsídios para a compreensão de seu funcionamento na DM.

O fato de não termos encontrado nenhuma referência a estudos lingüísticos, enfocando especialmente a modalidade escrita da língua que teriam tentado articular a DM ao contexto interacionista, também motivou a investigação do

¹⁶Como mencionado, os próprios manuais psiquiátricos registram a dificuldade de defini-la, caracterizá-la e classificá-la. Cf., por exemplo, Ajuriaguerra (1983), Manual... (2000) e Ballone (2003).

¹⁷Cf., por exemplo, Patto (1993), Amaral (1995) e Góes (1996).

¹⁸Ver, por exemplo, Smolka (1988 e 1989), Correa (1990), Almeida (1993), Silva (1994), Chakur (1994), Lacerda (1995), Padilha (1997 e 2000).

discurso escrito de sujeitos considerados deficientes mentais privilegiando essa perspectiva.

Acreditamos que uma melhor compreensão do funcionamento da escrita na DM poderá repercutir positivamente nas áreas médica-psiquiátrica, psicológica e pedagógica, na medida em que fornecerá subsídios para a elaboração de diagnósticos mais precisos, que redundarão em intervenções clínicas mais apropriadas e na aplicação de metodologias pedagógicas também mais adequadas.

Como já anunciado na Introdução desta tese, a orientação geral do trabalho está pautada no interacionismo social, considerando-se que a linguagem, em qualquer de suas modalidades, é uma prática social, uma forma de ação com o outro e sobre o outro.¹⁹ Ao mesmo tempo em que integra a cognição, a capacidade da linguagem é também uma realidade discursiva, construída sócio-historicamente, e, nesse sentido, é entendida como ação interlocutiva. Isso significa dizer que a linguagem deve ser considerada em todas as suas dimensões e que os falantes e suas reflexões lingüísticas devem ser levados em conta em qualquer estudo em que se tome uma de suas modalidades como objeto.

Devido às peculiaridades de nossos dados, julgamos importante uma abordagem interdisciplinar,²⁰ em que se considerem conceitos ou ferramentas analíticas de áreas como a Neurolingüística, a Aquisição da Linguagem e a Lingüística Textual como já apontado na introdução deste trabalho.

¹⁹Cf., por exemplo, Franchi (1977), Possenti (1988), Geraldi (1991), Bronckart (1999).

²⁰Segundo Weck (1996, p.194-195), pesquisas clássicas na área das patologias salientam a necessidade de um trabalho interdisciplinar, que permita levar em conta várias dimensões ao mesmo tempo. Afirma que as faculdades languageiras mantêm relações estreitas com outros domínios do desenvolvimento.

1.3 A NEUROLINGÜÍSTICA

A investigação da linguagem escrita de sujeitos diagnosticados como deficientes mentais apresenta paralelos com estudos lingüísticos de outras patologias, como a afasia, por exemplo, tratada no âmbito da moderna Neurolingüística. Coudry (1988) mostra a importância dessas pesquisas para o conhecimento do processamento normal da linguagem. E, assim como os estudos sobre quadros afásicos, também pesquisas sobre a linguagem escrita na DM podem trazer contribuições para o conhecimento do processo normal de aquisição da escrita.

A esse respeito, lembra Morato (1996) que muitos investigadores têm mostrado que as pesquisas sobre o contexto patológico, juntamente com as de Aquisição da Linguagem, têm sido importantes para pensar a relação entre linguagem e cognição/pensamento. De acordo com a pesquisadora, isso aconteceria porque "a quebra ou a ruptura da relação permite entrever especificidades lingüísticas e cognitivas praticamente indissociáveis no discurso não patológico" (MORATO, 1996, p.19). Consideramos, então, que o presente estudo, que objetiva analisar lingüisticamente a escrita no contexto da DM, tem relevância também para a área da Neurolingüística.

Morato (2001) também salienta que, embora não se possa ainda fazer nenhum prognóstico preciso sobre a relação cérebro-linguagem, é certo que o que se sabe atualmente sobre a atividade cognitiva indica uma relação estreita entre cérebro e linguagem sustentada na inter-relação das diferentes áreas do córtex e na interdependência das funções cognitivas como linguagem, percepção, memória, dentre outras. Assim, para a autora, tanto o cérebro quanto a linguagem funcionariam como um sistema dinâmico e flexível, cujas regularidades não seriam fixadas biologicamente, nem seriam estruturas autônomas que obedeceriam a padrões estáveis e homogêneos. Estariam, antes, na dependência de diferentes fatores que orientam nossas ações. Justifica-se, assim, o fato de, neste trabalho, para descrevermos/explicarmos a escrita de sujeitos deficientes mentais, não

acionarmos nem a teoria chomskyana nem o estruturalismo como matriz teórica, mas, antes, um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas de caráter interdisciplinar, em cuja base está uma mesma concepção de linguagem, de texto e de sujeito.

Lembramos aqui a constatação, feita por muitos estudiosos da linguagem (tais como Jakobson (1954), Coudry e Possenti (1983), Françaço (1987), Coudry (1988), Morato e Coudry (1989, 1991), Freitas (1997), Pinto (1992, 1997, 1999), dentre outros) de que, embora, até bem pouco tempo, a linguagem estivesse presente em todas as pesquisas neuropsicológicas e afasiológicas e nos diversos estudos sobre as relações entre cérebro e linguagem e sobre distúrbios causados por afecções cerebrais, não houve, por parte dos pesquisadores que os empreenderam, uma preocupação com a teoria lingüística.

Nesse sentido, o trabalho de Coudry, cuja perspectiva é única no mundo, faz uma reflexão teórico-metodológica que muda o panorama dessa área de estudo. Para essa pesquisadora, perguntar o que significa estudar a linguagem patológica em relação à não-patológica é uma questão fundante²¹ para a Neurolingüística, que, tradicionalmente, sempre avaliou a linguagem patológica assumindo um recorte saussureano. Como o objeto de estudo da autora é principalmente a afasia, ela fala do ponto de vista de seus trabalhos nessa área, salientando que não havia uma preocupação teórica explícita nos estudos tradicionais sobre as afasias.

Nos clássicos estudos neuropsicológicos e afasiológicos, aparentemente, lidava-se com a linguagem, mas parecia faltar teoria lingüística para respaldar os trabalhos: o interesse era apenas o de avaliar e diagnosticar afasias. Para isso, eram utilizados testes psicométricos cuidadosamente ajeitados de maneira que aparecessem os sintomas da patologia, pois as tarefas metalingüísticas presentes nesses testes faziam com que a doença se pronunciasse. Coudry (1988) inaugura uma outra perspectiva nos estudos sobre patologias de linguagem, a saber, a

²¹Cf. expressão da autora.

abordagem discursiva, tomando como base uma concepção de linguagem mais ampla que a do estruturalismo saussureano, passando a considerar os interlocutores, os fatores que entram em jogo na atribuição do sentido e a dialogia atuante nos processos de significação. Nesse tipo de abordagem, há a incorporação das dimensões histórica e social da linguagem, bem como das dimensões intersubjetiva e cognitiva, o que significa dizer que os homens, além de atuarem sobre os outros e sobre o mundo através da linguagem, constituem-se como sujeitos por ela.

Ao mesmo tempo, além da abordagem discursiva, a autora assume também uma abordagem lingüística na análise dos dados, utilizando-se de vários domínios da Lingüística a fim de explicá-los, "abrindo possibilidades mais precisas de intervenção,²² de modo que o sujeito compreenda e administre suas dificuldades" (COUDRY, 1997a, p.10). A autora projetou como contribuição para a Neurolingüística "o desenvolvimento de pesquisas de caráter teórico-analítico, assentadas na análise lingüística de dados – em contraposição às pesquisas de caráter clínico-terapêutico, como tradicionalmente se fazia" (COUDRY, 1997a, p.11).

Os trabalhos que surgiram desde então, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-Unicamp), distinguem-se das pesquisas em Neurolingüística feitas em outros países, não só pelo recorte teórico, mas também no que diz respeito ao aspecto metodológico: passam a ter caráter longitudinal, envolvendo dados que possibilitam a análise lingüística atual e prospectiva. Primeiramente, é feita uma avaliação cujo papel primordial é indicar, e não apenas classificar, o que estaria alterado na linguagem: processos de natureza sintática, morfológica, fonológica, semântica, pragmático-discursiva. O déficit é então relacionado ao estado cognitivo geral do sujeito e às dificuldades ligadas a outras atividades simbólicas que envolvem o sentido, entendido como construído historicamente e partilhado pelos falantes.

²²Não é objetivo deste trabalho tratar especificamente de qualquer tipo de intervenção, mas os resultados aos quais chegarmos poderão auxiliar áreas que tenham esse tipo de preocupação.

Trabalhos de Coudry e Morato, realizados entre 1988 e 1992, refinam a formulação teórica que considera a relação entre linguagem e cognição e assumem o que se convencionou denominar "teoria de linguagem enunciativo-discursiva", inspirada na Análise do Discurso de linha francesa (como a de Maingueneau, por exemplo), para dar conta das vias explicativas dos fatos patológicos em que são explicitados e tratados os processos de significação. Nessa teoria, "enunciativo" significa "enunciação para o outro, em meio a contingências próprias de uso social da linguagem", e "discursivo" se refere à "forma de a linguagem expor-se como atividade significativa, condicionada por fatores ântropo-culturais dissimulados ou aparentes" (COUDRY, 1997a, p.12).

A partir da tese pioneira de Coudry e do trabalho desenvolvido em parceria com Morato, no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) – IEL/Unicamp, uma série de trabalhos vem sendo desenvolvida e já é possível definir o campo de interesses da "moderna Neurolingüística"²³ – embora a área constitua um dos campos mais recentes da Lingüística (MORATO, 2001).

Dentro desse campo de interesses, destaca Morato (2001) a existência de cinco domínios, dos quais salientamos dois, por julgá-los mais relevantes para esta tese: estudo do processamento normal e patológico da linguagem através de modelos elaborados pela Lingüística, Neurociências, Neuropsicologia e Psicologia Cognitiva; estudo dos processos alternativos de significação verbal e não-verbal levados em conta por sujeitos afetados por patologias cerebrais, sensoriais ou cognitivas, incluindo-se, aqui, estudos das relações entre a linguagem oral e a escrita.

Segundo Morato (2001), o desdobramento de estudos específicos das afasias aos estudos de processos lingüísticos e cognitivos gerais do cérebro humano "normal" ou patológico deu-se de forma quase natural. Para ela, a análise de dados obtidos no contexto das patologias, assim como o estudo da relação entre linguagem, cérebro e cognição, além de permitir movimentos teóricos fecundos, exerce papel

²³Expressão utilizada por Morato (2001).

importante para o entendimento dos processos normais de aquisição e desenvolvimento lingüístico e cognitivo – como já mencionado anteriormente –, colaborando para a construção de "teorias-ponte" dentro da própria Lingüística e atuando na arbitragem interdisciplinar entre a Lingüística e outras disciplinas de interesse para a pesquisa neurocognitiva, bem como contribuindo para o melhor desenvolvimento de atividades clínico-terapêuticas que desempenham um importante papel social.

Apesar de todo o conhecimento acumulado principalmente na década de 90 do século XX – a "década do cérebro"²⁴ –, Morato tem razão ao dizer que muitas perguntas estão para ser respondidas; dentre elas: "como é possível que crianças deficientes mentais aprendam e se desenvolvam?" (MORATO, 2001, 148). Na busca de respostas para questões como essa, vários estudos vêm sendo realizados com sujeitos afetados por síndromes diversas em outras instituições.

Gregolin, uma das pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que, a partir dos anos 90, vêm trabalhando para a compreensão de casos de patologias de linguagem, principalmente no contexto escolar,²⁵ define assim sua opção de pesquisa: "trata-se de um trabalho inspirado no acompanhamento de patologias de linguagem em adultos cérebro-lesados, que toma rumos próprios ao investigar casos singulares e regulares de problemas de linguagem em aprendizes da escrita" (GREGOLIN-GUINDASTE, 1997a, p.123). Na coordenação do projeto intitulado "Diagnóstico e acompanhamento longitudinal de casos-problema de alfabetização" – que envolve profissionais da Lingüística, da Psicologia, da Neuropediatria, da Assistência Social e da Pedagogia –, desenvolve e acompanha atividades que "buscam explicitar e indicar diretrizes à escola para casos-problema

²⁴Expressão utilizada por Morato (2001).

²⁵Lembramos que a autora, à luz de uma Neurolingüística de orientação interativo-discursiva, investiga também dados coletados em ambiente não-escolar. (cf. Gregolin-Guindaste (1997a), dentre outros).

de crianças em fase inicial de escolaridade" (GREGOLIN-GUINDASTE, 1997a, p.123). Com base na análise lingüística de dados que fazem parte do mencionado projeto, a autora chama a atenção para as pesquisas ainda a serem realizadas, salientando que "a tarefa está destinada aos que aceitarem o desafio de desenvolver a neurolingüística" (GREGOLIN-GUINDASTE, 1997a, p.123).

Gregolin observa ainda que

...especular peculiaridades de ordem lingüística presentes em dados obtidos em acompanhamento longitudinal do processo de cada sujeito tem como objetivo contribuir para as investigações das relações cérebro-linguagem presentes nos momentos iniciais da aquisição da escrita (...) inclusive para que desse lugar se descartem os casos considerados não-patológicos, com o respaldo de intuições de ordem lingüística. (GREGOLIN, 2000b, p.132)

Essa Neurolingüística de perfil específico fez com que os profissionais das ciências médicas envolvidos nas atividades do projeto passassem a considerar a escrita como um parâmetro para estabelecer diagnósticos, chegando mesmo a propiciar que as crianças se ocupassem com produção de textos enquanto entrevistavam seus familiares, como bem observa Gregolin-Guindaste (1997a, p.119). Os trabalhos em Neurolingüística realizados na UFPR também têm contribuído para a ampliação e diversificação de pesquisas que revelam as relações cérebro-linguagem e as atividades lingüísticas e epilingüísticas de sujeitos diagnosticados com patologias como Síndrome de Down, por exemplo (GREGOLIN, 2000b). Nesse contexto e compartilhando da concepção de cérebro como órgão plástico e dinâmico,²⁶ bem como da concepção de linguagem como atividade igualmente dinâmica e variável,²⁷ situa-se o presente trabalho.

Morato e Coudry (1991), ao destacar que a linguagem tem uma realidade cognitiva, na medida em que integra os processos mentais, e uma realidade discursiva,

²⁶Cf. Luria (1977).

²⁷Cf. Franchi (1977) e Geraldi (1991) – dentre outros, como já mencionado.

na medida em que é uma "ação significativa entre interlocutores, constituída por condições sócio-históricas" (MORATO e COUDRY, 1991, p.66), acrescentam que

...o papel instrumental da linguagem em face do pensamento diz respeito à função estruturante que exerce internamente (isto é, a inter-relação da linguagem com os outros processos cognitivos) e externamente (ou seja, a tarefa restritiva que os interlocutores e a própria linguagem exercem nos mecanismos de significação). (MORATO e COUDRY, 1991, p.66-67)

A interlocução é vista pelas pesquisadoras como o lugar privilegiado não só para descrever sintomas, mas principalmente para elaborar explicações para a relação do sujeito com a linguagem, com o outro e, conseqüentemente, com o mundo social. Por isso, em suas pesquisas sobre afasias, o exame neurolingüístico é realizado com base na relação investigador/sujeito e é nessa relação que o investigador entra em contato com o déficit lingüístico do afásico. Lembramos ainda que, segundo Morato e Coudry (1991), o modelo de formação social da mente inicialmente proposto por Vygotsky, bem como a concepção de funcionamento da atividade cerebral esboçada nos estudos de Luria, são compatíveis com a concepção discursiva de linguagem que vem sendo utilizada em suas investigações a respeito de afecções cerebrais em que se constatam perturbações na linguagem.

Morato (1996) também chama a atenção para a articulação teórica entre os postulados vygotskyanos sobre o funcionamento da atividade mental e a concepção de linguagem enunciativo-discursiva que vem sendo utilizada nos estudos neurolingüísticos empreendidos atualmente. Nas palavras da autora,

A relação de constitutividade que Vygotsky aponta entre linguagem e cognição torna possível uma articulação de tipo epistemológico entre seu construto teórico e uma Lingüística de orientação enunciativo-discursiva – cujos interesses se pautam pela análise lingüístico-cognitiva dos processos de significação em jogo nas diversas atividades discursivas. (MORATO, 1996, p.16-17)

No que tange a contextos não-patológicos, Marcuschi lembra que tradicionalmente "as afirmações feitas sobre a escrita fundam-se na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto ou discurso" (MARCUSCHI, 2001a, p.34-35). Acrescente-se a isso a observação de Bronckart (1999) de que os textos

e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas e é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (BRONCKART, 1999, p.14). O autor lembra ainda que "a linguagem humana se apresenta (...) como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve" (p.34).

1.4 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A referência que fazemos a estudos dessa área se justifica pelo fato de que muitas reflexões e descobertas da Aquisição da Linguagem em relação à modalidade oral mostram paralelos importantes com a questão da Aquisição da Escrita. De acordo com Scarpa (2001), a aquisição da escrita constitui mesmo uma subárea da Aquisição da Linguagem Oral, sendo, pois, importante trazermos alguns conceitos dessa área para a investigação da escrita na DM. Obviamente, sendo este um trabalho sobre escrita, os estudos que focalizam especificamente essa modalidade de linguagem, por investigarem sua aquisição, construção, funcionamento e funções, dentre outras questões, serão os mais relevantes para iluminar a análise dos textos dos sujeitos desta pesquisa. Nossas considerações, portanto, tomarão como referência autores como Kress (1982), Goody (1993), Scheneuwly (1988), Verhoeven (1994), Abaurre (1991,1992, 1996), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1996), Cagliari (1989,1998), Mayrink-Sabinson (1989,1998), dentre outros.

Quanto à área específica da Aquisição da Escrita, Rojo (1990) chama a atenção para o fato de os estudos sobre o desenvolvimento dessa modalidade da linguagem serem mais recentes e assistemáticos que os estudos sobre a aquisição da modalidade oral. Afirma ainda que, nos trabalhos sobre desenvolvimento da escrita, é possível perceber uma preocupação maior com os aspectos morfo-

fonológicos ou sintáticos do que com os aspectos discursivos envolvidos na construção da escrita.

No entanto, se considerarmos a pesquisa no Brasil, constataremos que há vários profissionais trabalhando com a escrita sob diversas perspectivas há pelo menos vinte anos. Dentre eles, podemos citar Cagliari (1989, 1998), Mayrink-Sabinson (1990, 1998), Abaurre (1991, 1992), Silva (1991), Kato (1992), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), que vêm mostrando que fenômenos de escrita geralmente ocorridos no período de aquisição – trocas e/ou omissões de letras e sílabas, hipersegmentações e hipossegmentações, por exemplo –, que eram considerados erros por parte da maioria dos educadores, são, isto sim, evidências das reflexões dos sujeitos sobre o funcionamento da linguagem escrita. Através de análises lingüísticas dos primeiros textos produzidos pelas crianças, esses pesquisadores mostram a influência que a oralidade e a própria escrita presente na sociedade exercem sobre suas produções iniciais, bem como a importância de se considerarem os aspectos discursivos nos textos iniciais, destacando-se o papel do outro na constituição do sujeito e das operações realizadas sobre a escrita.

Essa perspectiva sociointeracionista no tratamento de dados de aquisição de escrita, que é por nós adotada, está presente nos trabalhos de Mayrink-Sabinson, por exemplo, de onde extraímos a seguinte passagem:

...as constantes retomadas que a mãe ou outro adulto familiar faz da atividade da criança com o material escrito, espelhando o seu comportamento de apontar/passar o indicador sobre letras, retomada esta acompanhada de leitura por parte do adulto, parecem responsáveis pela constituição da escrita como um objeto de atenção da criança, uma atenção que se estabelece em conjunto com o adulto letrado. (MAYRINK-SABINSON, 1989, p.1)

Assim, a participação fundamental do adulto letrado no processo de aquisição da escrita deve extrapolar a sala-de-aula, tendo os pais como continuadores dessa interação. Nesse aspecto, os sujeitos deficientes mentais estão, geralmente, em desvantagem em relação às crianças sem deficiências, pois,

para aqueles, o professor parece constituir o único intermediário entre o sujeito e o seu texto, já que os pais, ao aceitar a patologia, normalmente não se sentem aptos a desempenhar um papel ativo no processo.

A vasta produção na área da aquisição da escrita realizada no campo da Lingüística tem mostrado ainda que, de modo geral, os julgamentos que se fazem sobre a linguagem consideram ou fatores não-lingüísticos ou baseiam-se em critérios equivocados ou insuficientes do ponto de vista lingüístico. Mesmo na avaliação de crianças que freqüentam a escola regular, as gramáticas-padrão adultas, baseadas na norma culta, são muitas vezes tomadas como referência para as gramáticas infantis, as quais são descritas em termos de suas imperfeições em relação àquelas. Segundo Abaurre,²⁸ a avaliação do progresso na aquisição, por exemplo, é baseada não no que a criança já aprendeu, mas no que ainda precisa aprender. O mesmo parece acontecer na avaliação da linguagem de sujeitos com problemas cognitivos, com o agravante de haver, nesses casos, também a comparação com o que é considerado "normal".²⁹

Ao desconsiderar o aspecto discursivo da linguagem e o uso que dela fazem os sujeitos nas interações sociais, bem como as reflexões lingüísticas presentes na produção de seus textos, os testes aplicados nas avaliações de casos patológicos acabam muitas vezes por contribuir para a construção de diagnósticos que "autorizam" a patologia. As instituições escolares, ao aceitar esses diagnósticos, tratam os fenômenos de escrita como problemas inerentes à "condição mental" dos deficientes, sem compreendê-los, sem buscar explicação para os fatos lingüísticos

²⁸Abaurre (1996), analisando dados de escrita inicial, mostra que os primeiros estudos sobre a aprendizagem da escrita tomavam a gramática adulta como ponto de partida e de chegada, e que as gramáticas infantis eram descritas com base nas "falhas" em relação à gramática-padrão adulta, sendo o progresso da aquisição avaliado no que deveria ser aprendido e não efetivamente no que já havia sido aprendido pelas crianças.

²⁹Cf. Coudry e Possenti (1983) e Coudry (1988), por exemplo.

no interior da ciência da linguagem e, portanto, sem conseguir que eles efetivamente se apropriem da linguagem escrita.

Assim, na análise que faremos dos textos de nossos sujeitos, além dos aspectos textuais (cf. capítulo 3), que são o eixo da tese, haverá também referência a questões tratadas no âmbito da aquisição da linguagem escrita quando do cotejo que faremos entre as produções de nossos sujeitos e os textos iniciais de crianças sem problemas cognitivos, de sujeitos afásicos e sujeitos surdos (cf. capítulo 4).

1.5 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Uma pesquisa voltada para produções escritas que ultrapassem o nível da sentença não deve prescindir de teorias lingüísticas que se ocupam do conceito de texto e de reflexões outras provenientes da Lingüística Textual – doravante, LT –, rica em estudos pautados na análise de textos escritos. Como assume Marcuschi (1983), a LT pode ser vista como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas que regulam e controlam a produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos.

Outros campos de estudo, como a Neuropsicologia, têm-se beneficiado dos estudos dessa área da Lingüística. De acordo com Santos, houve um aumento de interesse de neuropsicolingüistas pelo discurso graças à LT, uma das primeiras vertentes teóricas eminentemente lingüísticas a perceber que noções como coerência e coesão não poderiam ser tratadas adequadamente nos moldes de uma gramática frasal (SANTOS, 1995, p.76).

Essa opção é consoante com a perspectiva interacionista, justificada com base em Marcuschi (2001a), para quem essa vertente apresenta grande sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização, tanto na oralidade quanto na escrita, o que permite a produção de coerência como atividade do leitor/ouvinte a propósito do texto recebido.

No bojo da concepção de linguagem que subjaz a esta tese, que privilegia seus aspectos discursivos, está a noção de texto. Assim, a despeito de existirem, como diriam Fávero e Koch (2000), tantas definições de texto quantas as correntes da Lingüística Textual existentes, a definição que mais se aplica ao propósito desta tese é a de texto entendido como "unidade de linguagem em uso, realizada na modalidade escrita da língua, independentemente de sua extensão".³⁰

Para Bronckart, "num sentido amplo, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário" (BRONCKART, 1999, p.71). Para ele, as características comuns que unem os vários tipos de texto são as seguintes:

Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 1999, p.71)

A concepção bronckartiana coaduna-se com a definição de texto proposta por Geraldi (1991), para quem:

um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos. (GERALDI, 1991, p.100)

Koch, por sua vez, informa-nos que "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação" (KOCH, 2002, p.17). Segundo a autora, a coerência diz respeito ao modo

³⁰Cf. Halliday e Hasan (1976).

como os elementos presentes na superfície textual vêm a constituir, juntamente com todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, uma configuração veiculadora de sentidos (p.17). E a autora acrescenta que

o contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Lingüística Textual, abrange, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. (KOCH, 2002, p.24)

Outra reflexão importante na esfera textual que envolve os aspectos funcionais da linguagem escrita nos vem de Verhoeven (1994), que, a propósito do chamado "letramento funcional", define-o como englobando tanto a competência gramatical – fonológica, lexical e morfossintática – quanto a competência discursiva – em que a coesão e a coerência são fundamentais. E acrescenta mais duas competências: estratégica, ligada ao planejamento, execução e avaliação da escrita, e sociolingüística, que engloba a compreensão das convenções de letramento apropriadas a uma dada sociedade e o conhecimento cultural.

De acordo com Verhoeven (1994), o conceito sociolingüístico de competência comunicativa tem sido considerado importante no desenvolvimento da compreensão do letramento funcional no nível do indivíduo. A maior parte das discussões sobre competência comunicativa enfoca a linguagem oral, distinguindo quatro diferentes tipos de competência: gramatical, discursiva, estratégica e sociolingüística. Esse autor acrescenta ao quadro existente um quinto nível, que diz respeito à escrita – a competência "(de)codificatória"³¹ – e estende as outras competências do âmbito oral à comunicação escrita.

Adicionalmente, Schneuwly (1988, p.52), a propósito do processo de planificação/planejamento textual, observa que a preparação e a planificação do texto têm sido objeto de preocupação de vários pesquisadores relativamente ao

³¹Tradução nossa para o termo "(de)coding" utilizado por Verhoeven (1994, p.129).

conjunto de problemas que os alunos devem resolver a fim de melhorar seus desempenhos escritos. Segundo o autor, uma das pesquisas empreendidas por esses estudiosos mostra que até os 14 anos, mesmo com ajuda, os alunos não fazem muito mais que preparar o conteúdo de um texto, ao contrário de adultos, que dedicam boa parte de seu tempo à elaboração conceitual de um plano. Assim, talvez se possa afirmar que a competência estratégica proposta por Verhoeven (1994, p.129), que envolve o planejamento, a execução e a avaliação da escrita, somente é atingida após os 14 anos.

No que concerne à DM, não temos conhecimento de pesquisas a esse respeito, isto é, investigações de processos de preparação, planejamento e organização textual por sujeitos deficientes mentais.³²

Os estudos que teriam tentado articular doenças mentais à LT parecem restringir-se a Charolles e Todorov.³³ Essa escassez de trabalhos sobre o quadro da DM na LT também nos motivou a investigação do discurso escrito de sujeitos considerados deficientes mentais privilegiando essa perspectiva.

³²Entretanto, dada a defasagem existente em termos de tempo para a aquisição da linguagem escrita em crianças sem patologias em relação a sujeitos diagnosticados como deficientes mentais, podemos aventar a hipótese de que, nestes últimos, a depender do grau de deficiência, essa idade seria de fato após os 14 anos. A investigação desse processo não faz parte do escopo desta tese, mas constitui tópico relevante para as pesquisas na área, pois poderá, por certo, contribuir para a compreensão da construção de textos não só na patologia como também na "normalidade". Essa investigação, bem como a dos processos envolvidos na compreensão/ interpretação na DM nos interessa como pesquisa futura, para a qual é possível que o presente trabalho forneça subsídios.

³³Os autores lembram o caso dos textos psiquiátricos que falam da incoerência verbal como marca da doença mental. Charolles, baseado em Todorov, pensa que o doente mental não é incoerente, mas apenas projeta mal os cálculos que o outro terá de fazer para recuperar o sentido do seu texto e não percebe que as ligações que faz entre os elementos não têm sentido social; daí os eventuais interlocutores não conseguirem fazer o cálculo do sentido e o texto parecer incoerente. Todavia, esse mesmo autor levantaria a possibilidade de um certo tipo de incoerência: apesar de serem muitas vezes subdeterminadas, as marcas lingüísticas são suficientemente especializadas – ou seja, têm um uso, uma formação bem particular – para tornar inaceitáveis, quando usados inadequadamente, certos encadeamentos de frases (Cf. KOCH e TRAVAGLIA, 2000).

Finalizando esta seção, lembramos ainda que teorias que têm como foco a atividade dialógica e o papel da interlocução na própria constituição do sentido têm sua origem na Pragmática,³⁴ que propõe que o sentido de expressões lingüísticas só pode ser obtido levando-se em conta os usuários da língua, ou seja, quem produziu o enunciado, para quem, onde e como. Assim, a corrente da LT aqui utilizada considera a investigação, a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, o que significa considerar não só o texto, mas também o contexto, entendido como "o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos" (BENTES, 2001, p.251).

1.6 UMA NOTA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Quando alguém se propõe a estudar aspectos textuais da linguagem, uma questão que inevitavelmente vem à tona é a problemática dos "gêneros textuais". Isto é, paralelamente às classificações tradicionais dos gêneros textuais, tais como narração, dissertação, descrição, há grandes controvérsias sobre a legitimidade de tais classificações, quanto à "pureza" desses gêneros e quanto aos tipos de discurso que veiculam. Assim, justificaremos nosso posicionamento diante dessa questão controversa a partir de autores como Bakhtin, Maingueneau e Bronckart. O primeiro constata que

³⁴A despeito de Weck (1996, p.201) apontar para uma certa imprecisão no uso do termo "Pragmática", que poderia incluir a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual, a comunicação interpessoal ou ainda a interação, consideramos que a área tem uma realidade não só lingüística – constituindo, inclusive, um dos níveis lingüísticos, juntamente com a Semântica, a Fonologia e a Sintaxe – mas cognitiva – haja vista os trabalhos sobre a chamada Síndrome Frontal, promovidos pelos pesquisadores do CCA da Unicamp, que apontam para a existência de uma afasia pragmática.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p.279-287)

E complementa: "não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado" (BAKHTIN, 1992, p.281).

Já Maingueneau (1989) propõe que, em vez de se tentar elaborar uma lista impossível de gêneros do discurso, dever-se-ia buscar formas de se conhecer as próprias coerções genéricas. O autor lembra ainda que,

como qualquer ato de fala elementar (prometer, convidar...), um gênero do discurso implica condições de diferentes ordens (...). A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espaço de sua legitimação. Estas não são circunstâncias exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível. (MAINGUENEAU, 1989, p.36)

Para esse representante da Análise do Discurso francesa, a noção de "gênero" não é de fácil manejo, havendo freqüentemente encaixes dos tipos de gênero. Nas palavras do autor:

um mesmo texto encontra-se geralmente na intersecção de múltiplos gêneros. As tipologias tradicionalmente herdadas da retórica revelam-se, com freqüência, inoperantes. Falar de "discurso polêmico", de "editorial", de "diálogo", de "discurso científico", de "panfleto", etc., consiste em presumir, com base em dimensões muito diferentes, que é possível, a cada vez, definir uma unidade. Mas, se há gênero a partir do momento (sic) que vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e as épocas, compreender-se-á facilmente que a lista dos gêneros seja, por definição, indeterminada. Finalmente, cabe ao analista definir, em função de seus objetivos, os recortes genéricos que lhe parecem pertinentes. (MAINGUENEAU, 1989, p.35)

Já segundo Bronckart (1999, p.138), "mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva". O autor complementa:

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüística. (BRONCKART, 1999, p.138)

A despeito da complexidade do tema, o propósito da brevíssima apresentação que fizemos das concepções de gênero textual/tipos de texto/discurso desses três autores é apenas o de informar o leitor das controvérsias existentes na área, a fim de nos posicionar teórico-metodologicamente, definindo os conceitos com os quais trabalharemos quando da análise de nosso *corpus*. Assim, dadas tantas possibilidades, definiremos, em função de nossos objetivos, os recortes que nos parecem pertinentes. Assumindo então a postura de Bronckart, esta pesquisa se inscreve mais especificamente no quadro do "interacionismo sociodiscursivo"³⁵ tal como proposto pelo autor, cujas categorias de análise textual sumarizamos a seguir.

1.7 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

No interior do interacionismo social, posição epistemológica que engloba diferentes correntes da filosofia e das ciências humanas, que têm em comum a adesão à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, está o interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999), que considera que "na medida em que (...) unidades (maiores) situam-se claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras **unidades verbais** e é no quadro englobante dos **textos** e/ou **discursos** que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, às palavras ou signos" (BRONCKART, 1999, p.30) – grifos do autor.

A tese central do interacionismo sociodiscursivo, segundo o autor, é a de que "a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (BRONCKART, 1999, p.42) – grifo do autor.

³⁵Segundo Bronckart (1999, p.30-31), o interacionismo sociodiscursivo considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas.

Abraçando a visão de linguagem já defendida nas correntes lingüísticas sócio-históricas, presentes nas áreas de Lingüística Textual, Aquisição da linguagem e Neurolingüística, o interacionismo de Bronckart enfatiza também o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Como o próprio autor salienta, desde a primeira infância, a criança está exposta a atividades de linguagem dentro de seu meio social, a modelos que constituem os enunciados da língua materna. A criança passa a se integrar a essas atividades e a reproduzir as características desses modelos, encorajada pelo meio social, que atribui significação às suas produções iniciais. Tais atividades de linguagem se organizam em discursos e textos (BRONCKART, 1999, p.46).

Bronckart inspira-se em autores clássicos como Vygotsky e seus discípulos e, mais modernamente, em Bruner (1983, citado por BRONCKART, 1999). Como se sabe, os autores soviéticos defendem que na espécie humana as atividades coletivas mediadas pelas práticas lingüísticas vêm primeiro, tanto filogenética como ontogeneticamente. Assim, o chamado por Bronckart “processo de semiotização” é condicionado pelos conhecimentos que a criança desenvolve sobre a língua, e sobre os gêneros de textos em uso, pelo conhecimento da intertextualidade, em suas palavras. As produções lingüísticas do indivíduo se realizam na interação com uma intertextualidade em suas dimensões sociais e históricas, estando os gêneros de textos disponíveis nos intertextos.

Para o autor, todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem, seu correspondente verbal, realizado através de um gênero. Daí a importância de considerarmos suas definições de texto. Segundo Bronckart (1999, p.69), os textos são produções verbais efetivas articuladas a situações de comunicação diferentes, são realizações empíricas. A seguir, retoma o conceito definindo-o como “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada, e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (p.71), definição essa plenamente compatível com aquelas vigentes na LT, como vimos (seção 1.5.).

Quanto a seu conceito de discurso, o autor parte da premissa que todo texto se inscreve necessariamente em um conjunto de textos ou em um gênero, sendo estes múltiplos, devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas (BRONCKART, 1999, p.75). Entretanto, os segmentos que entram na composição dos gêneros (de relatos, de diálogos) são em número finito, apresentando características lingüísticas específicas, já que os recursos da própria língua são finitos. São chamados de **discursos**, por Bronckart, os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero; trata-se então da “colocação em forma discursiva” (p.76) desses diferentes segmentos, através de regularidades de estruturação lingüística.

Para o autor,

os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infra-estrutura geral dos textos e são tomados como formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional. (BRONCKART, 1999, p.149) – grifos do autor.

Bronckart sumariza os tipos de discurso sob o ângulo concreto, identificando os subconjuntos de unidades que aparecem regularmente, em: a) interativo; b) teórico; c) relato interativo; d) narração, cujas características centrais são apresentadas abaixo.

- a) Discurso Interativo: produzido oralmente ou por escrito, o discurso interativo se caracteriza, em primeiro lugar, pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, real ou encenada, e ao caráter do mundo discursivo criado. O autor acrescenta que “nas formas dialogadas, a interação marca-se pelos turnos de fala e, sobretudo, tanto nos diálogos quanto nos monólogos, pela presença de numerosas frases não declarativas” (BRONCKART, 1999, p.168). O subsistema de tempos verbais é composto essencialmente pelo

presente e pelo pretérito perfeito³⁶, há presença de unidades que remetem ao espaço/tempo da interação, nomes e pronomes de primeira pessoa, remetendo aos protagonistas da interação, e presença de anáforas pronominais e não nominais.

- b) Discurso teórico: este tipo de discurso caracteriza-se principalmente pela ausência de frases não-declarativas. Marca-se pelo uso do mesmo conjunto de tempos verbais do discurso interativo, mas com características diferentes: domínio de formas do presente com um valor genérico, e ausência quase total de futuro. Não há nesse tipo de discurso unidades que remetem aos participantes do ato de fala, nem ao espaço/tempo, tampouco há presença de nomes e pronomes de primeira pessoa. Caracteriza-se antes pela presença de operadores lógico-argumentativos (como *mas, de fato, de outro lado*) e de modalizações com auxiliares. Os procedimentos de referência dominantes são os inter ou intra-textuais e as anáforas são geralmente nominais.
- c) Relato Interativo: é um tipo de discurso que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real ou criada, no quadro de um gênero escrito como o romance ou a peça de teatro. Esse caráter monologado apresenta ausência de frases não-declarativas. Esse tipo de discurso, segundo o autor, faz uso dos tempos narrativos: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo³⁷. Há também presença de organizadores temporais como advérbios, sintagmas preposicionados, conjunções e pronomes de primeira e segunda

³⁶ Segundo adaptação ao português pelo tradutor da obra de Bronckart.

³⁷ Ver nota 41.

pessoas que remetem aos protagonistas, além de presença dominante de anáforas pronominais.

- d) Narração: é um tipo de discurso sempre monologado, que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas. Trata-se de um tipo que está entre o discurso interativo e o discurso teórico, havendo dominância dos tempos verbais narrativos (pretérito imperfeito, pretérito perfeito), organizadores temporais como os do relato, mas a ausência de pronomes de primeira e de segunda pessoas que remetem diretamente ao agente produtor do texto, ou a seus destinatários. Quanto às anáforas, podem ser tanto nominais, quanto pronominais.

Consideramos também digna de nota a compreensão que Bronckart tem dos discursos direto, indireto e indireto livre. Quanto ao primeiro, o autor o classifica como um discurso interativo secundário, encaixado em outro tipo de discurso, a que chama de discurso principal. Essa dependência do discurso direto é marcada pela presença de verbos de dizer no discurso principal e por diversos procedimentos tipográficos, tais como travessões, pontuação, mudança de linha etc. (BRONCKART, 1999, p.206). Já no discurso indireto, os segmentos de discurso interativo são integrados, desde o nível frasal, ao discurso principal, e essa integração é marcada, ao mesmo tempo, pela presença de verbos de dizer no discurso principal e pela inserção do discurso interativo em subordinadas completivas (p.207).³⁸ No que tange ao discurso indireto livre, nesse, segundo o autor, os segmentos de discursos interativos são inseridos no discurso principal, sem a presença de qualquer marca de delimitação ou subordinação (p.208).

³⁸Numa terminologia tradicional, a oração subordinada que se seguiria ao verbo do dizer no discurso indireto seria denominada subordinada substantiva objetiva direta. Contudo, aqui, Bronckart se utiliza do termo genérico "subordinada completiva", referindo-se ao papel de complemento verbal da oração subordinada.

1.7.1 Seqüências e Planificações

Além dos tipos de discurso, a infra-estrutura geral dos textos também se caracteriza pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. Bronckart retoma os cinco tipos básicos de seqüências propostos por Adam: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas, segundo Bronckart, podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades, do que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos (BRONCKART, 1999, p.219).

1.7.1.1 Seqüência narrativa

No campo da Lingüística, a definição mais antiga e conhecida de narrativa é a de Labov e Waletzky (1967, p.20): *"We have defined narrative informally as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred."*

De acordo com esses autores, a narração é um ato discursivo que tem como foco principal o acontecimento, que exige uma ordenação temporal. Portanto, a dependência temporal entre os enunciados é a característica fundamental do discurso narrativo, constituindo-se formalmente pelo uso de verbos de ação flexionados no tempo perfeito.

Perroni (1992) salienta que as pesquisas em Lingüística que abordam o discurso narrativo normalmente concentram-se em narrativas de experiência pessoal, deixando à margem as do tipo "história", ao contrário de seu próprio estudo, que considera esse tipo de narrativa, e desta tese, que, como se verá adiante, trata também de outros tipos.

A autora, na identificação de tipos de narrativa, define "relatos" como "narrativas construídas para recuperar lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais pelo narrador" (PERRONI, 1992, p.75). Segundo a

pesquisadora, haveria, nos relatos, um compromisso com uma "verdade"³⁹, ou seja, com uma experiência efetivamente vivida, e não com um enredo fixo.

Já para Bronckart,

embora cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de **intriga**. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido. Um todo acional igualmente produtor de *causalidade*: à ordem cronológica dos acontecimentos se sobrepõe uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história. É essa dimensão interpretativa que confere à seqüência narrativa essa função de *reconfiguração* das ações humanas postulada por Ricoeur. (BRONCKART, 1999, p.220) – grifos do autor.

O modelo de seqüência narrativa adotado por Bronckart tem origem naquele proposto por Labov e Waletzky,⁴⁰ composto de cinco fases principais, em uma seqüência obrigatória:

- a) **fase de situação inicial**, em que se apresenta um estado de coisas que pode ser considerado equilibrado, não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história introduz nele uma perturbação;
- b) **fase de complicação**, que introduz uma perturbação, criando uma tensão;
- c) **fase de ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação;
- d) **fase de resolução**, em que se introduzem os acontecimentos que levam a uma efetiva redução da tensão;

³⁹Aspas da autora.

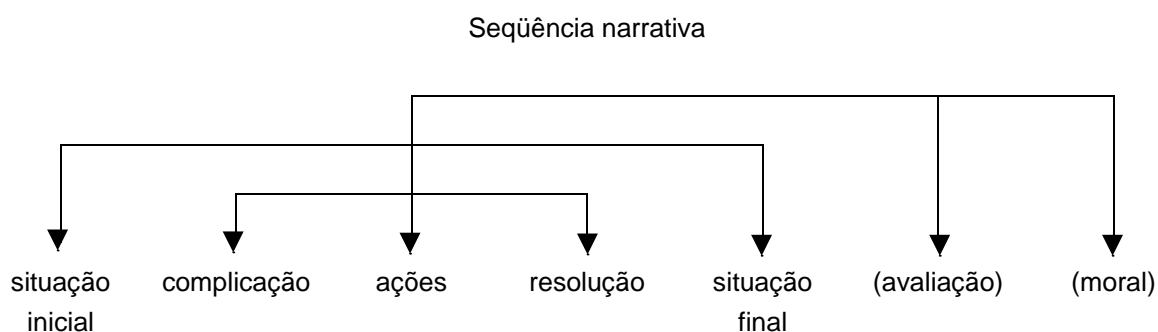
⁴⁰Machado (1980) e Amêndola (1981) apontam diversos problemas com a definição de Labov, quando da descrição de narrativas orais analisadas por elas. De fato, o próprio Bronckart não assume totalmente as fases propostas por Labov, mas apenas as toma como base sobre a qual tece considerações que visam ajustá-las à realidade das narrativas efetivamente produzidas.

- e) **fase de situação final**, que torna explícito o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

A essas fases, o autor acrescenta outras duas, que não teriam uma posição rígida na seqüência:

- f) **fase de avaliação**, em que é proposto um comentário em relação ao desenrolar da história;
- g) **fase de moral**, quando se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência.

Seguindo o esquema proposto por Brandão (2000, p.30), acrescentando a fase de moral proposta por Bronckart, a constituição da narrativa estaria apoiada no seguinte dispositivo básico, com inúmeras possibilidades de variação:



No entanto, Bronckart observa que as seqüências narrativas efetivas podem comportar apenas um número limitado de fases, composto da situação inicial, da complicação e da resolução (BRONCKART, 1999, p.220).

Ao discorrer sobre "outras formas de planificação", o autor lembra que,

em numerosos segmentos pertencentes à ordem do narrar, podemos observar que os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Essa forma de organização linear é geralmente chamada de *script*. (BRONCKART, 1999, p.238)

Bronckart considera então o *script* como constituindo o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do Narrar. Ainda quanto à planificação específica da ordem do narrar, o autor acrescenta que,

para os relatos interativos e as narrações, a planificação do conteúdo temático pode ser efetuada em três modalidades, que podem ser alternadas e combinadas de múltiplas maneiras: o *script*, a **seqüência narrativa** e a **seqüência descritiva**. O *script* organiza o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos acontecimentos narrados; a *seqüência narrativa* e a *descritiva*, ao contrário, constituem formas de planificação mais convencionais, por meio das quais os acontecimentos são organizados em **fases** e sustentados por uma operação de caráter dialógico (respectivamente, criar uma tensão e fazer ver, guiando o olhar do destinatário). (BRONCKART, 1999, p.240-241)

Optamos pela análise da narrativa de Bronckart, não nos limitando à caracterização formal de Labov e Waletzky (1967), por ser uma abordagem que se aproxima mais da concepção de linguagem aqui adotada.

No que tange à planificação da ordem do expor, Bronckart lembra que, além das seqüências explicativa e argumentativa, que se desencadeiam quando um objeto de discurso é concebido como problemático ou contestável (para os destinatários),

há segmentos de textos, que se podem chamar de simplesmente informativos ou de puramente expositivos, em que o objeto do discurso apresenta-se como neutro ou neutralizado, não sendo considerado contestável ou problemático. Segundo o autor, os segmentos desse tipo são certamente organizados, mas essa organização não se realiza em uma seqüência convencional; realiza-se em uma das (outras) formas de **esquematisações** constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc.). (BRONCKART, 1999, p. 239)

Essas esquematizações constituiriam, então, para Bronckart, o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor.

É importante, ainda, considerar o que o autor diz a respeito da seqüenciação do conteúdo temático nos vários tipos de seqüências:

...a seqüenciação de um determinado conteúdo temático baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se sobrepõem a essas últimas: operações criadoras de tensão, para a seqüência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a seqüência descritiva, e a fazer agir, para a seqüência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as seqüências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a seqüência dialogal. (BRONCKART, 1999, p.237-238)

Resumindo, em termos de organização, as seqüências da ordem do narrar (isto é, os relatos interativos e as narrações) são organizadas em duas formas de planificação principais: uma forma mínima (o *script*) e uma forma mais convencional (a seqüência narrativa). Os discursos interativos dialogados são organizados unicamente em seqüência dialogal. Já os discursos teóricos, os interativos-teóricos e os interativos monologados, são, por sua vez, organizados em quatro formas de planificação principais e próprias da ordem do expor: uma forma mínima (a esquematização) e três formas mais convencionais, que apresentam, na maioria das vezes, um caráter local (seqüência argumentativa, explicativa e injuntiva).

Para Bronckart, a seqüência descritiva é a única forma de planificação comum às duas ordens; além dessa não-especificidade, ela apresenta um caráter secundário, na medida em que se articula, geralmente, a uma outra seqüência (BRONCKART, 1999, p.243).

1.7.1.2 Seqüência descritiva

Na descrição (BRONCKART, 1999, p.246), a partir de um tema-título, as informações suplementares são organizadas em um plano espacial. Complementando essa idéia, Martinez afirma que, na descrição, observa-se principalmente o emprego "de verbos cujo valor semântico marca a existência de algo ou verbos através dos quais atribuímos Qualidade ou Estado às coisas" (MARTINEZ, 1988, p.89). Menciona ela que, em português, essas funções são realizadas por verbos como "ser", "estar", "ter" e "haver".

Em alguns textos de nossos sujeitos, como será visto adiante, observamos que, embora os verbos sejam de ação em sua maioria, sua conjugação no presente do indicativo parece propiciar a captação de um determinado momento da realidade sem apresentar a característica de progressão. São utilizadas sentenças tais como "*...a minha mãe lava roupa e lava louças...*", "*...ele estuda no colégio...*", "*a minha mãe trabalha de diarista...*", destituídas do dinamismo típico da narração, uma vez que a progressão temporal está ausente.

Para Bronckart, em relação à seqüência narrativa, a descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Em sua forma prototípica, essa seqüência comporta três fases principais:

- a) fase de ancoragem;
- b) fase de aspectualização;
- c) fase de relacionamento.

O autor lembra, contudo, que, a exemplo do que ocorre com as narrativas, esse protótipo constitui apenas um modelo abstrato, que pode ser realizado de modo rudimentar: após o tema-título, apenas uma enumeração de suas partes (BRONCKART, 1999, p.223).

1.7.1.3 Seqüência argumentativa

Baseando-se em estudos como os de Borel e Grize, o autor considera que

o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um determinado tema (os seres humanos são inteligentes). Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** (os seres humanos fazem guerra), que são objeto de um **processo de inferência** (as guerras são uma idiotice), que orienta para uma **conclusão** ou nova tese (os seres humanos não são tão inteligentes). No quadro do processo de inferência, esse movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações ou **suportes** (as guerras trazem morte e desolação), mas pode também ser moderado ou freado por **restrições** (algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais). É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão. (BRONCKART, 1999, p.226) – grifos do autor.

Assim, o protótipo da seqüência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases, a saber:

- a) **fase de premissas (ou dados)**, em que se propõe uma constatação de partida;
- b) **fase de apresentação de argumentos**, que orientam para uma conclusão provável, podendo ser apoiados por lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos etc.;

- c) **fase de apresentação de contra-argumentos**, que operam uma *restrição* (grifo do autor) em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc.;
- d) **fase de conclusão (ou de nova tese)**, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos (BRONCKART, 1999, p.226-227).

Como nos casos das outras seqüências, esse modelo pode ser realizado de forma simplificada, por exemplo, passando-se diretamente da premissa à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo. Mas pode também ser realizado de modo mais complexo, por exemplo, entrelaçando-se argumentos e contra-argumentos (BRONCKART, 1999, p.227).

1.7.1.4 Seqüência explicativa

Essa seqüência consiste basicamente na explicitação das causas ou razões de uma afirmação inicial – podendo consistir de um acontecimento natural ou de uma ação humana –, que se apresenta inicialmente incompleta e que, ao final, é reformulada e geralmente enriquecida (BRONCKART, 1999, p.228). Seu protótipo comportaria quatro fases, que descrevemos a seguir.

- a) **fase de constatação inicial**, que introduz um fenômeno não-contestável (objeto, situação, acontecimento, ação etc.);
- b) **fase de problematização**, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;
- c) **fase de resolução** (ou de explicação propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas;
- d) **fase de conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

1.7.1.5 Seqüência dialogal

Apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, e seu protótipo seria, segundo Bronckart, organizado em três níveis encaixados, quais sejam:

1. nível supraordenado, que distingue três fases gerais: **a) fase de abertura**, de caráter fático, **b) fase transacional**, em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído, e **c) fase de encerramento**, novamente fática, que, explicitamente, põe fim à interação;
2. segundo nível, em que cada uma das três fases gerais pode ser decomposta em unidades dialogais ou trocas. Estas são compostas de intervenções, isto é, de turnos de fala e, em geral, assume uma estrutura binária (duas intervenções) ou ternária (três intervenções);
3. terceiro nível, em que cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos, isto é, em enunciados que realizam um ato de fala determinado (pedido, afirmação, injunção etc.).

1.7.2 Os "Estratos do Folhado Textual"

A organização de um texto é concebida por Bronckart como um folhado constituído por três camadas superpostas, quais sejam: a infra-estrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

1.7.2.1 A infra-estrutura geral do texto

Trata-se de um nível profundo de constituição do texto, formado por um plano geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas articulações entre os tipos de discurso e pelas seqüências que nele aparecem.

a) Plano geral do texto

Consiste na organização de conjunto do conteúdo temático; é visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo.

b) Tipos de discurso que comporta

Concerne aos diferentes segmentos que o texto comporta (por exemplo, discurso teórico, seguido de narração, com encaixes de discurso interativo, como o discurso direto).

c) Articulações entre os tipos de discurso

Trata-se de articulações que podem-se dar através do uso de travessões, de verbos de dizer ou através da fusão de dois tipos de discurso, como uma passagem em discurso indireto livre em que se podem combinar propriedades da narração com o discurso interativo monológico.

d) Seqüências que aparecem no texto

Designam modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (seqüências narrativas, explicativas, argumentativas) (BRONCKART, 1999, p.120-121).

1.7.2.2 Os mecanismos de textualização

Seria o nível intermediário de organização textual, composto da criação de séries isotópicas que contribuem para a coerência temática e que são fundamentalmente articuladas à linearidade do texto. Bronckart classifica esses mecanismos em: a) Conexão; b) Coesão nominal; c) Coesão verbal.

a) A Conexão

Realizada por organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases), contribui para marcar as articulações da progressão temática.

b) A Coesão nominal

Trata-se do uso de anáforas,⁴¹ que visam introduzir os temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. Pode ocorrer através do uso de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também de alguns sintagmas nominais (em português, há casos em que a coesão nominal é realizada por elipse. Por exemplo: "...*encaminhou-se para o pequeno barco...*" – elipse do pronome 'ele'⁴²).

c) A Coesão verbal

Essencialmente realizada pelos tempos verbais, garante a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto. As marcas morfológicas aparecem, no entanto, em interação com outras unidades que possuem valor temporal (principalmente advérbios e organizadores textuais) e sua distribuição depende dos tipos de discurso em que aparecem. Exemplificando, um segmento de discurso (teórico) que apresenta um tempo dominante (o presente, por exemplo) pode ser intercalado de um futuro perifrástico ("vamos falar"), que anuncia a continuação do texto, e a de um pretérito perfeito simples (por exemplo, "ocorreu"), indicio de que essa continuação será uma narrativa (BRONCKART, 1999, p.127).

Para Bronckart, o pretérito perfeito e o imperfeito contribuem para a temporalidade primeira da narração, ou seja, contribuem para a explicitação do tipo de relação existente entre a progressão da atividade narrativa e a progressão efetiva dos processos constitutivos do conteúdo temático. Conferem ainda um valor de isocronia à série de processos a que se aplicam, isto é, indicam que a progressão da

⁴¹Embora Ilari (2003) afirme ser o assunto da anáfora um "grande saco-de-gatos", considerando que "o termo 'anáfora' é um título genérico para um grande emaranhado de problemas", não podemos prescindir da análise de alguns dos tipos de relações anafóricas presentes em nosso *corpus*.

⁴²Cf. nota dos tradutores, Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, p.124.

atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos da diegese ou conteúdo temático. Já o futuro do pretérito, como portador de um valor projetivo, indicaria o caráter antecipado ou posterior (em relação ao momento da atividade narrativa) dos processos a que se aplicam, bem como as ocorrências de mais-que-perfeito composto, por serem portadoras de um valor retroativo, indicando o caráter anterior (em relação ao momento da atividade narrativa) dos processos a que se aplicam, marcariam uma distância entre a progressão da atividade narrativa e a sucessão dos acontecimentos da diegese.

Segundo o autor, há um papel distinto para o pretérito perfeito e para o imperfeito na organização hierárquica dos processos verbalizados, embora ambos sejam portadores de um mesmo valor temporal de isocronia. Assim, numa *função de contraste global*, o pretérito perfeito indica que os processos a que se aplica são colocados em primeiro plano, enquanto o imperfeito indica que os processos a que se aplica são colocados em segundo plano (BRONCKART, 1999, p.128).

1.7.2.2.1 Contribuições de outros autores

Neste nível do folhado textual de Bronckart, trazemos a proposta de Marcuschi (1999) sobre a progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro, sumarizadas a seguir. Especialmente sobre a problemática da Anáfora, trazemos ainda a contribuição de outros autores, como Koch e Apothéloz.

Segundo Marcuschi, a referenciação é aspecto crucial nas atividades de compreensão textual. Para ele, visto numa macroperspectiva, um texto constrói-se e progride com base em dois processos gerais: (1) progressão referencial e (2) progressão tópica.

A progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes, formando o que se pode denominar cadeia referencial. Já a progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. Contudo, Marcuschi pondera que, se a

continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, a presença de um tópico oferece tão somente as condições possibilitadoras e preservadoras da continuidade referencial, mas não a garante.

Conforme esse autor, é com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso que se dá a progressão referencial. Os referentes não são tomados por ele como entidades apriorísticas, mas como *objetos-de-discurso*. Entende o autor que a continuidade tópica ao longo de um texto não é condição necessária para a progressão referencial. Por outro lado, parece ser intuitivamente verdadeiro que há uma relação de quase-reciprocidade entre manutenção de referentes e construção de tópicos discursivos.

Dentre as muitas estratégias de progressão referencial; Marcuschi (1999) volta-se para dois tipos, a saber:

- **estratégia pronominal**, que se atualiza pelo uso de pronomes com função anafórica, mas sem um traço básico da anaforicidade, ou seja, ausência de antecedente explícito na cotextualidade. Conhecida como anáfora infiel, esta é mais comum na fala;
- **estratégia nominal**, que se refere ao uso de nomes com funções anafóricas com ou sem antecedente referencial explícito na cotextualidade. Conhecida como anáfora associativa, é mais comum na escrita.

Partindo do pressuposto de que a referenciação é atividade discursiva e de que os referentes são objetos-de-discurso, não lhes cabendo um estatuto ontológico *a priori*, esse pesquisador explica:

Isto é, a referenciação, tal como a tratam Mondada & Dubois (1995), é um processo realizado no discurso e resultante da construção de referentes de tal modo que a noção de referência passa a ter um uso diverso daquele que lhe atribui a literatura semântica em geral. *Referir* não é uma atividade de "etiquetar" um mundo pré-existente extensionalmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso. (...) A rigor, a realidade empírica extra-mental existe, mas mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem é discretizada no processo de designação discursiva e dependente de um trabalho cognitivo realizado no discurso (MARCUSCHI, 1999, p.4-5).

O autor distingue "objetos mundanos", que seriam entidades extradiscurso e extramentais, de "objetos-de-discurso", entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva.

Para Marcuschi, a referência não é *a priori* uma etiquetagem entre linguagem e mundo, como se entre ambos houvesse uma relação biunívoca. Assim, a referência tanto pode ser uma designação extensional como uma simples relação de elementos gerados num contexto discursivo. O autor distingue ainda três categorias raramente definidas em suas propriedades discursivas: referir, remeter e retomar. Assim, retomada implica remissão e referenciação; remissão implica referenciação e não necessariamente retomada; referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada discursiva.

Quanto à relação entre os elementos textuais (itens lexicais que operam como referenciadores), considerando a progressão referencial como uma questão de relações anafóricas em sentido amplo, Marcuschi observa que nem toda anáfora é pronominal; nem toda anáfora (pronominal ou não) é correferencial; nem toda anáfora (pronominal ou não) é uma retomada; nem toda anáfora (pronominal ou não) tem um antecedente explícito no co-texto; nem toda anáfora nominal correferencial é cosignificativa (MARCUSCHI, 1999, p.10).

Isto supõe uma noção ampla de anáfora⁴³ como estratégia de referenciação que se dá numa relação entre fenômenos textuais (discursivos) com configurações dos mais diversos tipos, por exemplo: pronome-nome; pronome-oração; nome-nome; nome-oração ou relações em que o antecedente não é sequer especificado (caso da construção referencial). Portanto, não há necessidade de

⁴³Ilari (2003, p.14) compartilha dessa noção ampla de anáfora, quando diz: "penso que podemos dizer que a anáfora não é apenas um mecanismo de preservação de referentes, e nem mesmo um mecanismo de preservação de conteúdos. Tem pouco a ver com formas, e tem pouco a ver com mundo; ao contrário, tem muito a ver com o modo como armazenamos o mundo em algum 'buffer cognitivo'."

retomada e correferenciação para que se dê uma relação anafórica (MARCUSCHI, 1999, p.10; ILARI, 2003).

Koch, definindo a chamada anáfora indireta, afirma:

A estratégia referencial de *associação* consiste no emprego de expressões definidas anafóricas, sem referente explícito no texto, mas inferível a partir de elementos nele explícitos, isto é, trata-se de uma configuração discursiva em que se tem um anafórico sem antecedente literal explícito (portanto, não condicionado morfossintaticamente por um SN anterior), cuja ocorrência pressupõe um *denotatum* implícito, que pode ser reconstruído, por inferência, a partir do co-texto precedente. São as chamadas *anáforas indiretas* (KOCH, 2002, p.107).

A autora lembra que, na literatura, há diversas denominações para as anáforas indiretas: inferenciais, mediatas, profundas, semânticas, associativas e que seu processamento depende da presença, no co-texto precedente, de determinadas unidades ou estruturas cujas representações semânticas e/ou informações conceituais são relevantes para a sua interpretação e que podem ser denominadas "âncoras". A expressão que funciona como âncora ativaría, no léxico mental, representações nucleares, tornando acessíveis relações semânticas e conceituais, bem como um potencial inferencial, possibilitando, assim, a evocação do contexto relevante.

As anáforas indiretas podem ser, então, de tipo semântico – baseadas no léxico; conceitual – baseadas no conhecimento de mundo (esquemas) – e inferencial – inferencialmente baseadas. Entre os tipos semanticamente baseados e aqueles inferencialmente baseados de forma clara existem aqueles que constituem degraus intermediários e que podem ser ordenados gradualmente em uma escala de referência textual indireta.

Apesar do caráter heterogêneo das anáforas indiretas, a autora aponta algumas semelhanças fundamentais e princípios superordenados, do tipo: todas as anáforas indiretas são a expressão explícita de relações de coerência implícita em estruturas textuais; consideradas do ponto de vista da estrutura informacional, constituem tematizações remáticas, que acarretam no texto continuidade e progressão no fluxo informacional etc. (KOCH, 2002, p.110)

Apothéloz (2003) fala sobre o papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Para ele, as expressões anafóricas têm propriedades diferentes e não sofrem as mesmas restrições, conforme sejam ou não controladas sintaticamente por seu antecedente (para o caso, evidentemente, de haver um). Quando tal controle existe, a interpretação do anafórico tem a inferência de uma interpretação sintática; senão, ela é dependente de fatores contextuais e pragmáticos.

Apothéloz apresenta, então, uma tipologia das anáforas, que descrevemos abaixo.

- **Anáfora fiel:** ocorre quando um referente introduzido anteriormente no texto é retomado através de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é o mesmo por meio do qual foi introduzido (por exemplo: *uma casa... a/esta casa*). A anáfora fiel constitui, assim, uma das possibilidades de correferência.
- **Anáfora infiel:** acontece quando o nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida anteriormente (freqüentemente, nesses casos, um sinônimo ou um hiperônimo é utilizado), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (*uma casa... a habitação, uma casa*).
- **Anáfora por nomeação:** dá-se quando o sintagma nominal transforma em referente o processo denotado por uma proposição anterior. Assim, pelo menos dois casos podem se apresentar: a nomeação pode retomar o conteúdo proposicional desta proposição; ou o ato de fala pode ser realizado através da enunciação deste conteúdo.
- **Anáfora por silepse:** tem-se esse tipo de anáfora quando a silepse se manifesta nas retomadas anafóricas pronominais, dando lugar a modificações que dizem respeito ao gênero e ao número gramatical. Por exemplo, nos casos em que a concordância se faz segundo o sentido e não segundo a gramática: *a pessoa interessada... ele*.

- **Anáfora associativa:** ocorre quando os sintagmas nominais definidos apresentam simultaneamente duas características:
 - uma certa dependência interpretativa em relação a um referente introduzido ou designado anteriormente (e, às vezes, posteriormente);
 - ausência de correferência com expressão que introduziu ou designou esse referente anteriormente (e, às vezes, posteriormente).

Assim, as anáforas associativas apresentam seu referente como já conhecido (ou como identificável), sempre que ele não tiver sido ainda mencionado, e que não mais indicar sua relação com outros referentes ou com outras informações formuladas de maneira explícita. Um exemplo desse tipo de anáfora é a expressão *a igreja* em "*Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada.*"

Apothéloz denomina *desencadeador* o antecedente da anáfora associativa (no exemplo dado, o sintagma indefinido *uma cidade*) e *associados* os sintagmas definidos cujo emprego como primeira menção de um referente se torna possível graças ao desencadeador, sem ambigüidade sobre a identidade deste referente.

Assim, o mecanismo da anáfora associativa repousa sobre conhecimentos gerais supostamente partilhados, exprimíveis sob a forma de proposições que põem em relação referências genéricas (por exemplo: *uma cidade tem uma igreja*). Em outras palavras, a anáfora associativa funcionaria sobre os estereótipos (APOTHÉLOZ, 2003, p.76).

1.7.2.3 Os mecanismos enunciativos⁴⁴

Os mecanismos deste último nível proposto por Bronckart são os que mais contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Contribuem ainda para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais as

⁴⁴As análises de textos iniciais de crianças sem problemas cognitivos feitas por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson estão centradas nesses mecanismos. Assim também os trabalhos de Coudry, no tratamento de dados das afasias.

instâncias que assumem o que é enunciado no texto e quais as vozes que nele se expressam) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Podem ser chamados de mecanismos configuracionais – em oposição aos seqüenciais (BRONCKART, 1999, p.130).

1.7.2.3.1 Posicionamento enunciativo e vozes

À primeira vista, é o autor (agente da ação da linguagem) o responsável pelo que é enunciado em um texto, ou que, contrariamente, atribui essa responsabilidade a terceiros de maneira explícita (utilizando-se, por exemplo, de fórmulas como "segundo X", "alguns filósofos pensam que" etc.). Porém, a identificação dos posicionamentos enunciativos é um problema complexo: ao produzir seu texto, o autor cria, automaticamente, um ou vários mundos discursivos, cujas coordenadas e regras de funcionamento diferem das do mundo empírico em que está inserido. E é a partir desses mundos virtuais - mais especificamente das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor e narrador), que se distribuem e se orquestram as vozes expressas no texto. Assim, diferentes vozes, agrupadas em três subconjuntos podem-se expressar em um texto: a voz do autor empírico; as vozes sociais (vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto); as vozes de personagens (as vozes de pessoas ou de instituições diretamente implicadas no percurso temático).

Essas vozes podem estar implícitas em qualquer um desses subconjuntos. Por não serem traduzidas por marcas lingüísticas específicas, serão inferidas somente na leitura do texto. Porém, em alguns casos, poderão ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais, ou frases/segmentos de frases (BRONCKART, 1999, p.130).

1.7.2.3.2 As modalizações

O termo “modalização” designa, na tradição gramatical, as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Segundo Bronckart, as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades lingüísticas de níveis muito diferentes: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frase (BRONCKART, 1999, p.131-132).

Contrariamente aos mecanismos de textualização, essas modalizações são relativamente independentes da linearidade do texto e de sua progressão (por isso, pertencem à dimensão configuracional do texto) e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, orientando o destinatário na interpretação do conteúdo temático.

1.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos explicitar as bases teórico-metodológicas que nortearão nossas análises dos textos produzidos por adolescentes diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados. Assim, após a apresentação das controvérsias da literatura em relação ao quadro da DM, apresentamos as posições de autores das áreas da Aquisição da Linguagem, da Lingüística Textual e da Neurolingüística – que compartilham dos pressupostos interacionistas –, cujas reflexões orientarão a análise dos dados a que procederemos no capítulo 3, tendo como fio condutor o interacionismo sociodiscursivo proposto Bronckart, cujas categorias de análise sumarizamos neste capítulo.

No capítulo 2, faremos uma apresentação dos sujeitos cujas produções escritas são nosso objeto de análise. Explicitaremos também, no próximo capítulo, as condições de produção dos dados que constituem nosso *corpus*, a fim de fornecer ao leitor os elementos necessários para acompanhar a análise dos dados que será apresentada nos capítulos 3 e 4.

CAPÍTULO 2

DOS SUJEITOS E DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Como já mencionado, o objeto de estudo desta tese é a produção escrita de adolescentes considerados deficientes mentais leves e moderados,⁴⁵ produção essa coletada em ambiente escolar no Centro Especializado de Habilitação Profissional Mercedes Stresser (doravante, CEHPMS). Instituição profissionalizante particular de Curitiba, mantida fundamentalmente pela Associação de Assistência ao Excepcional do Paraná e conveniada com órgãos e empresas diversas, o CEHPMS atende a aproximadamente 400 (quatrocentos) sujeitos deficientes mentais (alguns com outras deficiências associadas) com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho exercendo funções como empacotadores, panificadores, dentre outras.

A idade desses sujeitos varia entre doze e vinte e um anos. A maioria deles participa tanto de atividades a que denominam "escolarização"⁴⁶ quanto de outras oferecidas, como, por exemplo, oficinas de culinária, trabalhos manuais ou panificação, recebendo acompanhamento psicológico e social. A classe socioeconômica da maioria dos sujeitos atendidos é considerada média baixa; seus pais são profissionais com grau de escolaridade de médio a baixo,⁴⁷ que residem em Curitiba ou em cidades próximas que não possuem atendimento especializado para deficientes mentais.

⁴⁵A instituição em que coletamos os dados não trabalha com deficientes mentais considerados graves. A própria comunidade escolar que lida com deficiências mentais encaminha esses sujeitos para a instituição. No entanto, como veremos, os procedimentos avaliativos nem sempre são transparentes, e a falta de dados clínicos consistentes se aplica à maioria dos casos.

⁴⁶Um dado ao qual não conseguimos ter acesso é o tempo total de escolarização de cada sujeito, pois a escola não dispõe dessa informação.

⁴⁷Apenas um dos pais tem 3.º Grau.

Durante o período de três semestres letivos (2000/2001), em intervalos regulares, realizamos uma série de encontros com adolescentes do CEHPMS. Desses encontros, 28 (vinte e oito) foram aproveitados para a coleta de dados.⁴⁸ A Metodologia de coleta foi a participativa: o trabalho, nos primeiros encontros, foi o de acompanhar as atividades de escolarização, com a finalidade de estabelecer interação com os alunos, ao mesmo tempo em que situações de uso da escrita eram provocadas. Ao longo dos três semestres letivos, como já mencionado, 12 (doze) adolescentes – com idade entre doze e vinte e um anos – foram acompanhados mais de perto. Seus históricos individuais, que constam de seus relatórios institucionais, são descritos a seguir:

2.2 OS SUJEITOS

- **Sujeito KL (14 anos):** não constam registros de diagnóstico médico. Informações de familiares revelam que o pai era alcoólatra, que a mãe apresentou gravidez conturbada; que a criança nasceu de parto difícil, com cianose,⁴⁹ e que sofreu duas quedas: uma aos 06 meses e outra

⁴⁸Quanto ao material coletado, como, inicialmente, nossa intenção era trabalhar com a escrita dos sujeitos, não fizemos registro em áudio das leituras que os sujeitos fizeram de seus próprios textos, apenas tomamos nota dessas leituras. No entanto, posteriormente, reconhecemos que o registro em áudio poderia nos permitir avançar também do ponto de vista da relação leitura/escrita. De toda forma, consola-nos saber que não são tão incomuns lacunas nos dados devidas a procedimentos incompletos de coleta, como nos informa Charolles (1978/2002), quando de sua análise de textos escolares: "Por ocasião da coleta, não tomamos o cuidado de anotar diversas informações (sobre os alunos, os professores, os exercícios) que seria certamente muito útil ter em mãos, para uma pesquisa mais aprofundada." (CHAROLLES, 1978/2002, p.42-43). Contudo, como avaliou Charolles, malgrado todas as falhas, "admitiremos (na ausência de algo melhor) que estes dados são suficientemente representativos e até arriscaremos, a partir deles, algumas generalizações que deverão ser encaradas com toda a prudência que o assunto exige". (CHAROLLES, 1978/2002, p.43).

⁴⁹"Coloração azul violácea da pele e das mucosas devida à oxigenação insuficiente do sangue e ligada a várias causas", segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

com 1 ½ ano, esta provocando perda da fala, que voltou a aparecer somente aos 06 anos;

- **Sujeito LF (18 anos):** sem diagnóstico médico, sem informações sobre o parto, nem tampouco sobre antecedentes familiares, uma vez que é filho adotivo. Seu relatório registra informação, proveniente da família adotiva, sobre duas convulsões: uma decorrente de bebida alcoólica e outra em razão de uma queda, na qual bateu a cabeça;
- **Sujeito AR (19 anos):** parecer médico atesta deficiência mental por possível prematuridade e hipóxia⁵⁰ peri-natal. No laudo diagnóstico, há ainda o registro de gestação complicada em razão de fortes medicamentos ingeridos pela mãe durante a gravidez, bem como referência ao fato de o sujeito ter apresentado convulsões aos 10 anos;
- **Sujeito DB (15 anos):** laudo diagnóstico registra que a criança necessitou de oxigênio ao nascer, pois apresentou quadro cianótico. O parecer médico apresenta a seguinte observação: "deficiência mental de etiologia a esclarecer";
- **Sujeito EP (17 anos):** parecer médico registra "possível seqüela de paralisia cerebral após nascimento". Familiares relatam que a mãe sofreu dois "ataques" convulsivos durante a gravidez, tendo-se machucado muito; que o parto foi difícil; que a criança apresentou cianose e que fez uso do medicamento "gardenal" no primeiro, terceiro e quarto anos de vida. EP apresenta problemas motores e articulatórios perceptíveis;
- **Sujeito GA (16 anos):** esse sujeito foi encaminhado para exames neurológicos e neuropsicológicos para verificação de comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC), após os quais foi levantada a hipótese de que "as rotações, colisões, curvaturas aumentadas podem ser o

⁵⁰"Diminuição das taxas de oxigênio no ar", de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (op. cit.).

resultado momentâneo, no mecanismo do SNC, envolvendo a integração perceptual e o *output* motor". Em uma avaliação neuropsicológica, provavelmente realizada aos 14 anos,⁵¹ há o seguinte registro: "Atualmente na avaliação neuropsicológica apresentou-se por uma parada neste desenvolvimento cognitivo, linguagem falada e escrita e socialização". O parecer médico registra "deficiência mental de etiologia a esclarecer";

- **Sujeito 07: AC (19 anos):** laudo diagnóstico atesta que nunca ficou estabelecido o porquê das dificuldades que AC apresenta e que não há antecedentes familiares relativos à DM. O parecer médico registra "deficiência mental de etiologia indeterminada";
- **Sujeito PA (12 anos):** laudo diagnóstico registra que a mãe teve um final de gravidez difícil; que o parto foi natural, mas difícil; que a criança falou com dois anos; operou-se de um tumor na testa aos três anos e que há antecedentes de problemas familiares: uma tia materna apresenta os mesmos problemas apresentados por PA. O parecer diagnóstico atesta: "deficiência mental de etiologia a esclarecer";
- **Sujeito EV (14 anos):** laudo diagnóstico registra quadro cianótico durante o nascimento, bem como parto "invertido". O parecer médico atesta "deficiência mental de etiologia a esclarecer". Em relatório de avaliação diagnóstica psicoeducacional registra-se uma queda ocorrida aos 06 anos, na qual EV bateu a cabeça;
- **Sujeito PR (14 anos):** laudo diagnóstico registra meningite aos 11 meses. O parecer médico, contudo, atesta encefalite: "deficiência mental por provável encefalite contraída aos 11 meses";

⁵¹As datas que constam do histórico não permitem afirmar com segurança a data de realização dessa avaliação.

- **Sujeito IG (14 anos):** em seu relatório, não há registro de qualquer laudo diagnóstico ou parecer médico. No relatório de avaliação psicoeducacional, no entanto, há a informação, proveniente do padrasto, de que IG sofreu parada respiratória com alguns meses de vida;
- **Sujeito LV (17 anos):** o diagnóstico médico registra que LV tem alteração dos membros inferiores, é "portador de Síndrome de Klippel Trenaunay Weber"⁵² e fez uso do medicamento "tofranil" dos 07 aos 08 anos.

Pelas informações desses históricos, é difícil estabelecer se a deficiência constatada nos sujeitos está ou não associada a alguma lesão cerebral. Segundo a literatura médica, há casos em que se poderia associar a DM a uma lesão cerebral. Sabe-se que uma queda pode provocá-la, assim como a hipóxia, a paralisia cerebral, a meningite, a encefalite ou mesmo a cianose, mas é impossível afirmar com segurança que nossos sujeitos apresentam lesões cerebrais de algum tipo sem exames diagnósticos específicos. Porém, o fato de não poder estabelecer uma correlação direta entre a DM e uma lesão cerebral não é uma questão fundamental neste trabalho.

Ademais, a própria literatura psiquiátrica aponta que a correlação entre lesão e sintomas é bastante polêmica. Ajuriaguerra (1983) observa que, no sentido clássico do termo, é possível estabelecer uma relação entre lesão e sintoma, a depender do caso. Acrescenta que, em geral, uma "lesão pode tanto destruir uma

⁵²Esta síndrome foi descrita por Klippel e Trenaunay, em 1900, como uma tríade: hemangioma plano, veias varicosas e hipertrofia do membro comprometido, com aumento de partes moles e osso. É mais comum unilateralmente e em membro inferior. O hemangioma plano está presente ao nascimento e a hipertrofia é progressiva. Há alteração do sistema venoso profundo e as complicações são a tromboflebite e a celulite. A complexidade das alterações geralmente não permite tratamento cirúrgico; a compressão protege e alivia os sintomas. Em alguns casos, surgem varicosidades mais superficiais, com sangramento espontâneo, que podem ser tratadas com ressecções parceladas. A associação deste quadro com fístula arteriovenosa foi descrita posteriormente e passou a ser denominada como Síndrome de Parkes-Weber (PARKES e WEBER, 1907). (Angio-ósteo-hipertrofia; síndrome do nervo varicoso ósteohipertrófico: Síndrome malformativa caracterizada por gigantismo circunscrito, freqüentemente malproporcionado e pela presença de nervos e varizes (WIEDEMANN, 1992, p.358).

mecânica já pronta para se exprimir, quanto impedir a organização indispensável dessa mecânica. As conseqüências da lesão, as características da desorganização dependem da localização funcional, da massa destruída e da qualidade da lesão" (AJURIAGUERRA, 1983, p.142). Acrescenta ainda que, "conforme a idade, as lesões do sistema nervoso central podem-se manifestar através de importantes desordens deficitárias ou por distúrbios da personalidade" (p.136).

Quanto às lesões cerebrais associadas à DM, o autor observa que "existe uma certa confusão de terminologia no que se refere a este assunto" (AJURIAGUERRA, 1983, p.581)⁵³ e, ainda, que, em razão da grande celeuma existente sobre as denominações e definições do retardo mental, a lesão cerebral pode ser "conhecida ou pressuposta" (p.587).

No que concerne aos instrumentos avaliativos auxiliares na construção dos diagnósticos de nossos sujeitos, observamos em seus relatórios institucionais que nem todos passaram pelas mesmas avaliações: a eles foram aplicados testes como WISC (*Wechsler Intelligence for Children*) ou WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*),⁵⁴ que constam de componentes verbais e não-verbais, bem como outros – "Teste de Pirâmides Coloridas", "Correção *Bender*", "HTPF" e *Snellen*, por exemplo – mais centrados em aspectos não-verbais.

Dos doze sujeitos desta pesquisa, seis (DB, GA, EV, PR, EP e PA) passaram pelo WISC e dois (AR e AC) pelo WAIS.⁵⁵ No quadro 1, abaixo, os espaços vazios explicam-se pela falta de referência aos valores obtidos pelos respectivos sujeitos nos testes realizados.

⁵³Para mais detalhes a respeito de lesões cerebrais, consultar a obra citada.

⁵⁴WISC e WAIS são alguns dos testes mais utilizados para avaliar a inteligência de crianças entre 06 e 16 anos e 11 meses e de adultos entre 16 e 74 anos, respectivamente. Para maiores detalhes, consultar Wechsler (1964 e 1991), Cunha (1993) e Brodzinski (2000), por exemplo.

⁵⁵Salientamos que esses são os mesmos sujeitos em cujos históricos individuais são registradas asserções do tipo: "deficiência mental de etiologia a esclarecer". Nos demais relatórios individuais, como já mostrado, não há registros quanto à patologia.

QUADRO 1 - ESCORES DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO AOS TESTES WISC E WAIS

Sujeitos	DB	GA	EV	PR	EP	PA	AC	AR
Teste	WISC	WISC	WISC	WISC	WISC	WISC	WAIS	WAIS
QI	55	51	59	46			56	

Nos relatórios dos outros quatro sujeitos – IG, KL, LV e LF – não consta qualquer referência a valores. Há registro de que IG foi submetido a um teste formal; porém, esse teste não é sequer nomeado. Dois adolescentes (KL, LV) passaram apenas pelo que é denominado "Avaliação Informal".⁵⁶ No relatório de LF não há menção a nenhum tipo de avaliação.

A referência aos valores de QI foi aqui registrada por ser um dos instrumentos mais utilizados na classificação dos graus de DM,⁵⁷ conforme já mencionado. Segundo os valores obtidos nesses testes, quatro de nossos sujeitos (DB, GA, EV, AC) são classificados como deficientes mentais leves, e um sujeito (PR), como deficiente mental moderado. Como não há valores de QI associados aos outros sete sujeitos de nossa pesquisa, os parâmetros tradicionalmente utilizados não se prestam à sua classificação.

Não é nosso objetivo analisar esses testes,⁵⁸ mas apenas lembrar que a concepção de linguagem a eles subjacente é mecanicista, privilegiando seu aspecto formal em detrimento do aspecto discursivo e das relações interpessoais. Ademais, nesses instrumentos avaliativos, priorizam-se os conhecimentos metalingüísticos.⁵⁹ Exemplo disso é uma questão contida no relatório de AR, submetido ao WAIS, que pedia a definição de 40 (quarenta) palavras, dentre elas, "tangível", "ponderar",

⁵⁶Avaliação aplicada em onze de nossos sujeitos.

⁵⁷O que não significa que estejamos legitimando esse tipo de classificação.

⁵⁸Para uma crítica ao teste WISC III utilizado para avaliar crianças "limítrofes", ver Brodzinski (2000).

⁵⁹Cf. Coudry e Possenti (1983) por exemplo .

"obstruir", "paródia", "trespassar", "invectiva", "perímetro", "designar" e "relutante". Há que se perguntar se adultos "normais" e escolarizados saberiam definir tais palavras, que, ademais, são apresentadas completamente descontextualizadas e diante de um interlocutor desconhecido, numa situação de entrevista.

2.3 O CORPUS

Com relação ao *corpus*, obtivemos 251 textos. Porém, como nossa metodologia de trabalho não considerará a quantificação, nem todos os textos serão utilizados nas análises, que será qualitativa e por amostragem, considerando os vários tipos de discurso produzidos pelos 12 sujeitos com os quais trabalhamos nesta tese, que, a partir de estudos de casos, almeja levantar subsídios para se chegar a generalizações acerca da competência lingüística⁶⁰ dos sujeitos quanto ao uso da modalidade escrita da linguagem.

O método de coleta de dados considerou as atividades escolares desenvolvidas pelos sujeitos, instados a produzir textos com base ora em leitura e discussão prévia de histórias escolhidas por eles, ora em leitura/discussão de contos/crônicas, também escolhidos por eles. O tema sobre o qual redigiam era também baseado em suas experiências pessoais do dia-a-dia, como, por exemplo, o dia em que houve uma coleta de sangue na escola, a visita do guarda do Detran para explicar sobre normas de trânsito, cartas dirigidas a amigos e/ou namorado(a) e assuntos da atualidade, como a discussão sobre o fim do mundo e as eleições municipais. Aproveitavam-se também as diversas atividades escolares dos sujeitos nas aulas de "escolarização". As sessões em que os textos foram produzidos são listadas em ordem cronológica a seguir.

⁶⁰Aqui, a expressão "competência lingüística" é utilizada tendo em mente mais as preocupações de Verhoeven, conforme visto no capítulo 1, do que aquelas próprias da Gramática Gerativa.

- **Sessão Zero (10/08/99):** assunto da atualidade: o fim do mundo – produção de texto de opinião.

Nessa sessão inicial, considerou-se que se discutia muito, na mídia e na sociedade em geral, a questão do "fim do mundo", suscitada pela iminência de um eclipse solar e pela aproximação da virada do século/milênio. Como os sujeitos estavam acompanhando a discussão, muitos deles manifestaram suas opiniões, medos e crenças, e escreveram pequenos textos sobre o assunto. Na condução desta sessão, contamos com a participação da fonoaudióloga Giselle Massi. Durante suas produções escritas, os sujeitos solicitaram muita ajuda quanto à ortografia e à seqüenciação dos textos.

- **Sessão 01 (24/03/00):** assuntos do cotidiano: atividades realizadas na escola – produção de relato interativo.

Como os jovens inicialmente apresentassem certa resistência em escrever a respeito dos fatos diversos sobre os quais conversavam ou vivenciavam e insistissem em fazer listas, cópias ou apenas discussões orais, a fim de motivá-los a produzir mais textos escritos, foi solicitado, nessa data, que escrevessem sobre fatos mais concretos, ligados ao cotidiano da escola, sobre as diversas atividades lá realizadas e sobre as atividades desenvolvidas pela equipe de professores.

- **Sessão 02 (27/03/00):** tipo de filme ou programa de TV que mais gostavam de ver e livros de que mais tinham gostado – produção de texto de opinião.

Apoiados na hipótese de que atividades realizadas fora da escola poderiam ser motivadoras de produções em que os sujeitos explorassem também o aspecto lúdico da linguagem, propiciando que escrevessem mais e de forma mais autônoma e diversificada, o professor solicitou, nessa ocasião, que redigissem um texto sobre o tipo de filme que mais gostavam de ver, sobre os programas de televisão a que mais assistiam ou sobre os livros de que mais haviam gostado.

- **Sessões 03, 04 e 05a e 05b (14/04/00 e 03/05/00):** produção de recontagem de histórias infantis

Outra estratégia metodológica utilizada foi a leitura de histórias infantis escolhidas pelos próprios sujeitos, muitas vezes de acordo com os títulos e ilustrações que mais lhes agradavam. O primeiro livro selecionado por eles foi "Joãozinho e o pé de feijão", que redundou nas produções da sessão 03. A sessão 04 apresenta textos em que a história "Os três ursos e a menina dos cabelos de ouro" é recontada pelos sujeitos. Já a sessão 5a, realizada em 03/05/00, é composta pelas recontagens da história "Chapeuzinho Vermelho".

Na seqüência das recontagens de histórias, o encontro do dia 03/05/00 também apresentou produções de narrativas, compondo histórias de terror: bruxas e assombrações. Essas produções fazem parte da sessão 5b.

- **Sessão 06 (16/06/00):** simulação de situação em que se deveria escrever uma carta solicitando emprego – produção de carta argumentativa.

Todos os textos da sessão 06 constituem cartas argumentativas, em que os jovens pediam emprego a um empregador virtual; para isso, usaram recursos próprios desse tipo de correspondência, como, por exemplo, destinatário identificado, predomínio de tempo verbal no presente do indicativo. Na ocasião, a investigadora reforçou a idéia de que, ao produzir textos, os sujeitos deveriam pensar na possibilidade de outros leitores além dela e do professor.

- **Sessões 07 e 08 (16/06/00):** cuidados com saúde, higiene e relacionamento social (conforme aulas dadas pelos professores) – produção de texto de opinião.

Dando continuidade às discussões sobre assuntos mais presentes no cotidiano dos sujeitos, em 16/06/00, foi proposto que redigissem a respeito dos cuidados com higiene, saúde e relacionamento social, aproveitando o fato de um dos alunos ter chamado a atenção sobre a importância desses pontos para a

obtenção de empregos. Houve também referência a bactérias, drogas e cuidados com a alimentação.

- **Sessão 09 (07/08/00):** férias (tema proposto pelos próprios sujeitos) – produção de relato de experiências.

Os próprios sujeitos sugeriram escrever sobre o que haviam feito no período de férias, provavelmente por ser esta uma proposta recorrente nas escolas freqüentadas por eles ao longo de seu processo de escolarização.

- **Sessão 10 (21/08/00):** insônia – produção de texto de opinião.

Nessa ocasião, um dos alunos comentou que a investigadora estava "com cara de cansada", ao que ela respondeu que, de fato, não havia dormido bem à noite. A partir daí, iniciou-se uma discussão sobre o que cada um sentia ao perder o sono e foram dadas sugestões quanto ao que fazer em noites insones, o que redundou nas produções desta sessão.

- **Sessão 11 (06/09/00):** adivinhas, piadas e cartas a serem enviadas para colegas – produção de carta informativa, recontagem de piadas e adivinhas.

Durante nosso encontro do dia 06/09/00 com os adolescentes-sujeitos, trabalhamos com adivinhas e piadas retiradas de livros que leváramos, e o professor retomou outras que já havia contado em ocasiões anteriores.

- **Sessão 12 (10/10/00):** dia das crianças – produção de texto de opinião.

Nesse encontro, aproximando-se o dia da criança, os alunos manifestaram interesse em escrever sobre os presentes que já haviam ganhado em outros anos, nessa data, ou sobre o que gostariam de ganhar.

- **Sessão 13 (01/11/00):** atualidade: as eleições em Curitiba – produção de texto de opinião.

Aproximava-se a eleição para a prefeitura de Curitiba, e o professor passou a discutir com os alunos o significado das eleições, seus direitos e deveres como cidadãos, as reivindicações que poderiam e deveriam fazer, as propostas de cada candidato e dos partidos a que pertencia cada um. Como os adolescentes se interessaram muito por essas questões, o professor solicitou, logo após o resultado do primeiro turno eleitoral – em que Cássio Taniguchi (PFL) ganhou de Ângelo Vanhoni (PT) –, uma produção escrita sobre o tema.

- **Sessão 14 (15/03/01):** planos para o futuro – produção de texto de opinião.

Esse foi o primeiro encontro após as férias. Para evitar a trivial elaboração de textos sobre o que haviam feito durante o longo período de folga de final/início de ano, conversamos rapidamente sobre as férias e foi proposto que redigissem sobre atividades que gostariam de desenvolver no futuro (ver detalhes na descrição das situações de produção dos textos, apresentadas na seqüência).

- **Sessão 15 (29/03/01):** acidentes presenciados ou vividos – produção de relato de experiência, visando um total envolvimento do sujeito com o tema, a fim de suscitar produções com maior fluência.

Introduzimos, nessa ocasião, nossa conversa narrando um acidente ocorrido nas proximidades do CEHPMS. A exemplo do sugerido por Labov (1972),⁶¹ perguntamos se alguém já havia sofrido algum acidente, se havia presenciado algum ou se havia passado por alguma situação de perigo iminente, o que resultou nos relatos da Sessão 15.

⁶¹O módulo "perigo de morte" foi concebido por Labov como procedimento metodológico para a coleta de dados sociolinguísticos, e que provou ser o mais eficaz durante a coleta de narrativas em sua pesquisa com adolescentes negros do Harlem.

- **Sessão 16 (06/04/01):** receitas caseiras – produção de receitas culinárias.

A solicitação de elaboração de textos de receitas culinárias foi feita pela pesquisadora, suscitada por ocasião de uma visita em que a cozinheira da escola e a pesquisadora trocavam receitas. Alguns alunos assistiram à cena e se interessaram em demonstrar suas habilidades culinárias. Foi então sugerido que escrevessem algumas receitas por eles conhecidas.

- **Sessão 17 (19/04/01):** feriado de Páscoa – produção de relato de experiência.

No dia 19/04/01, após o feriado de Páscoa, os adolescentes propuseram escrever sobre o que haviam feito nos dias de folga. Produziram, em sua maioria, textos relativamente longos sobre passeios que haviam feito.

- **Sessões 18a e 18b (26/04/01):** expectativas para o fim de semana – produção de texto de opinião.

Na ocasião, embora tivéssemos discutido sobre as atividades de artesanato confeccionadas pelos alunos do CEHPMS, os adolescentes insistiram em escrever sobre o que fariam no final de semana seguinte. Como a investigadora queria que escrevessem algo que fugisse ao tema "fim de semana", uma vez que já haviam escrito sobre isso no feriado de Páscoa, sugeriu que também escrevessem sobre as profissões exercidas pelos pais, aproveitando o fato de um dos alunos ter contado que o pai era médico e não podia sair para passear em todos os finais de semana. Assim, a sessão 18 foi subdividida em 18a, em que houve a produção de textos sobre o que fariam no fim-de-semana seguinte, e 18b, que comporta textos em que discorrem sobre as profissões dos pais.

- **Sessão 19 (03/05/01):** relato do fim de semana prolongado – produção de relato de experiência.

Em 03/05/01, por mais que se tentasse introduzir novos assuntos, fazendo leituras que despertassem outro tipo de interesse, os adolescentes somente queriam

escrever sobre o que haviam feito no fim-de-semana prolongado pelo feriado de primeiro de maio. Pode ser que essa insistência tenha sido devida ao fato de que, durante a semana, suas atividades ficam muito limitadas às atividades escolares.

- **Sessão 20 (10/05/01):** histórias de que mais gostaram de ler ou ouvir – recontagem de história.

Nessa ocasião, um dos sujeitos propôs escritas sobre histórias de que mais tinham gostado de ler ou que haviam sido lidas em sala. Alguns, animados, terminaram rapidamente seus textos, produzindo também histórias de terror. Provavelmente, isso aconteceu em decorrência do comentário de LV, logo no início da atividade, de que escreveria uma "história de perigo" acontecida com sua mãe na infância e que ele gostava de ouvi-la contar.

- **Sessão 21 (28/05/01):** coleta de sangue – produção de relato de experiência.

Nessa data, houve uma visita à escola por funcionários da Santa Casa de Curitiba com o objetivo de coletar sangue dos alunos para diagnosticar possíveis problemas de saúde. Como havia sido uma atividade diferente, da qual a investigadora não participara, foi solicitado aos sujeitos que escrevessem sobre essa visita.

- **Sessão 22 (04/06/01):** visita do guarda do Detran (normas de trânsito) – produção de relato de experiência.

No encontro realizado nessa data, um funcionário do Detran foi à escola para discutir com os alunos questões relacionadas à educação no trânsito. Alguns dos sujeitos já haviam ido pessoalmente ao Detran com a mesma finalidade e ficaram em sala de aula produzindo textos sobre o que haviam aprendido lá. Outros escreveram após a palestra.

- **Sessão 23 (11/06/01):** dia dos namorados – produção de carta informativa.

Em 11/06/01, por estar próximo do dia dos namorados, o tema escolhido por eles para a "escrita do dia" foi namoro, um de seus assuntos preferidos. Quase todos os textos foram dirigidos a um mesmo interlocutor: a investigadora.

- **Sessão 24 (20/06/01):** bazar beneficente da escola – produção de texto de opinião.

Os textos desta sessão, produzidos em 20/06/01, foram redigidos após a discussão sobre a finalidade do bazar beneficente realizado pela instituição, que havia arrecadado produtos de diferentes tipos para serem vendidos em suas dependências. Observamos que, na ocasião, os sujeitos não se mostraram entusiasmados para redigir sobre o tema, que, de fato, centrava-se em uma atividade que era desenvolvida todos os anos na escola.

- **Sessão 25 (21/06/01):** festa junina da escola – produção de texto de opinião.

Nessa sessão, os jovens redigiram a respeito da festa junina a ser realizada no dia seguinte, a qual estava sendo preparada com grande excitação por todos. Essa excitação pode ter contribuído para que os sujeitos não demonstrassem muito interesse em redigir sobre o tema, isto é, o que mais lhes interessava era participar efetivamente dos festejos.

- **Sessão 26 (25/06/01):** assistência ao vídeo de Walt Disney – produção de relato de experiência.

Os textos do dia 25/06/01 foram produzidos após os sujeitos assistirem a um clássico de Walt Disney na sala de vídeo, quando comentaram sobre a sessão de vídeo e sobre o desenho escolhido por uma professora da instituição, que provavelmente o fez buscando contemplar aspectos que julgava interessantes para os adolescentes, tais como a música clássica, que estava em foco no desenho.

- **Sessão 27 (27/06/01):** despedida da pesquisadora – produção de carta de despedida.

Como LF quis escrever um texto dizendo o que havia sentido durante o período em que participara do projeto, todos os outros quiseram fazer o mesmo. Os textos da sessão 27 são todos dirigidos à pesquisadora (L).

Como se pode notar, incluem-se em nossa amostra diversos tipos de textos, que podem ser agrupados em relatos de experiência pessoal, recontagens de histórias, narrativas, cartas – formais e informais –, receitas culinárias e textos de opinião. A seguir, apresentaremos alguns aspectos do contexto extralingüístico, ou das condições de produção dos textos.⁶²

2.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Inicialmente, produziam-se textos muito curtos, alguns de apenas uma frase. Alguns alunos não produziam nada; outros escreviam apenas letras emendadas sem nenhum sentido; outros faziam listas de palavras e outros, ainda, apresentavam textos muito similares à escrita de crianças sem DM, em processo de aquisição, contendo, por exemplo, abundantes hipossegmentações e hipersegmentações⁶³ e, inclusive, solicitando ajuda quanto à ortografia de certas palavras.

Nosso papel com os jovens com quem trabalhávamos era o de colocar o texto escrito como foco de atenção. Assim, eram realizadas leituras de todo tipo de

⁶²Observamos que nem sempre era possível reunir todos os alunos no local, devido às variadas atividades de que participavam.

⁶³No capítulo 4 desta tese, daremos uma amostra dos processos de segmentação presentes em nosso *corpus*. Para um estudo sobre as hipossegmentações e hipersegmentações na escrita espontânea de crianças em fase de alfabetização, ver, por exemplo, Silva (1991). Para uma descrição dos critérios subjacentes às ocorrências de hipossegmentações na deficiência mental, ver Gregolin e Andreazza (2003).

material escrito que pudesse ser do interesse dos sujeitos,⁶⁴ discussões sobre o significado do que havia sido lido, esclarecimentos de dúvidas quanto ao sentido dos textos, bem como sobre assuntos diversos, sempre chamando sua atenção para as diferenças entre fala e escrita, sobre as funções da escrita na sociedade, sobre os diferentes usos das modalidades da língua, sobre a "direção" da escrita – da esquerda para a direita – exigida pelo sistema do português, e sobre a importância de se considerar o interlocutor real ou virtual. Além disso, recomendamos que, na leitura de seus textos, procurassem estar atentos para não deixar de ler tudo o que estava escrito, já que também nesse caso teriam que considerar a compreensão por parte do ouvinte.

Consideramos que o fator "tempo para elaboração dos textos" deve ter influenciado na forma de escrita de nossos sujeitos – uma vez que a maioria de fato apresentava uma certa lentidão ao escrever –, mas julgamos que o que mais influenciou no produto final foi a concepção de texto dos jovens. Naquela época, isto é, em nossos primeiros encontros, parecia que a maior parte deles considerava a escrita como cópia, o que provavelmente foi passado a eles pelas instituições escolares.

Aos poucos, as produções dos sujeitos passaram a refletir uma maior preocupação com a textualidade, talvez por nossa insistência em discutir, previamente, que escrever é mais do que colocar palavras soltas ou listas de palavras no papel e que é necessário haver um encadeamento das idéias para que o leitor compreenda o que se pretende dizer. Ao responder às questões dos sujeitos, tais como: "eu quero escrever tal coisa, como é que eu faço?", "e agora, o que eu escrevo?", nossa intenção não era apenas a de informar, mas, antes, a de estabelecer relações em que a escrita pudesse se tornar uma atividade significativa para eles.

⁶⁴Essas tentativas de motivar os sujeitos a escrever, a partir do registro de algo que lhes seja atrativo, coadunam-se com a reflexão de Tfouni: "os usos da escrita só têm sentido se inseridos em atividades comunicativas e culturais por natureza. Não se pode perder de vista que a linguagem é constitutiva dos componentes cognitivos e sociais e também da auto-reflexão sobre suas próprias regras de funcionamento" (TFOUNI, 1995, p.43).

Nesse contexto, enquanto buscávamos esclarecer aos nossos sujeitos as diferenças entre modalidades da língua e tipos de discurso, mostrávamos, também, que não é todo tipo de texto que pode ser iniciado com "Era uma vez", que palavras podem ser substituídas por outras com sentidos próximos, de forma a tornar o texto menos repetitivo, dentre outras observações que buscassem caracterizar a dimensão textual da escrita. Ao mesmo tempo, nosso papel era também o de "provocar" situações de escrita a partir do que era discutido.

Quando havia dúvidas a respeito de ortografia, da direção da escrita ou de fatores de textualização, essas dúvidas eram discutidas e, na medida do possível, resolvidas. De modo geral, as perguntas mais comuns eram: "Quero escrever x, mas não sei o que vem agora"; "Aqui é 't' ou d?"; "Agora vem o 'c', né?"; "Eu não sei o que escrevo depois disso". Por vezes, ao perceber que alguns adolescentes simplesmente paravam de escrever, perguntávamos o que desejavam redigir. Aproveitávamos, então, a resposta oral para que emergisse a escrita. O procedimento era repetido após cada nova interrupção, até que o sujeito conseguisse realizar o registro escrito, dando-se por satisfeito, ou desistisse. Frequentemente, foi possível perceber que os adolescentes falavam o que desejavam redigir, mas, ao realizar a escrita, deixavam de registrar algumas palavras que haviam sido emitidas oralmente.

Ao redigirem cartas, foi chamada a atenção dos os sujeitos para as diferenças entre os registros informal e formal. Salientamos que, neste último tipo de interação dialógica, há a necessidade de maior "cuidado" com a escrita, uma vez que os interlocutores não são íntimos. Também foi salientada a necessidade de escrever com clareza, com coesão e coerência, a fim de que o empregador virtual os compreendesse sem esforço. Adicione-se a isso o fato de o professor da disciplina "escolaridade" sempre discutir com os adolescentes "boas" formas de comportamento social na busca de emprego, considerando que o CEHPMS procura inserir a sua clientela no mercado de trabalho, como já mencionado.

Assim, embora, por vezes, tenha havido dificuldades por parte de alguns sujeitos em adequar seu texto ao interlocutor, de modo geral, seu desempenho na produção desse tipo de discurso foi bom.

Consideramos que a familiaridade com o tema sobre o qual seria realizado o registro escrito, aliada a um maior interesse pessoal pelo tema e à discussão anterior à produção, constituíram-se em elementos facilitadores não somente do "que" escrever, mas também do "como" escrever.

No decorrer da coleta de dados, notamos que os sujeitos ganhavam maior autonomia, isto é, mais que perguntas à investigadora e ao professor, durante a produção, a maioria dos adolescentes passou a fazer afirmações em voz alta enquanto escrevia. Às vezes, eram feitas perguntas como "é assim, né, professor(a)?", sem muita preocupação com a resposta. É conveniente observar, a propósito das afirmações em voz alta, que grande parte dos alunos verbalizava oralmente enquanto redigia, o que se pode interpretar como a busca de apoio na oralidade. A exceção fica por conta de PA, 13 anos, que normalmente escrevia sem dizer nada. EP, 19 anos, que tem problemas articulatórios, também quase não falava durante suas produções escritas.

No trabalho com adivinhas, piadas, histórias infantis e crônicas, constatamos certas dificuldades de interpretação: os sujeitos chegavam a recontar o que lhes parecia mais divertido, contavam outras adivinhas e piadas, mas confundiam personagens. No que diz respeito às crônicas, as dificuldades pareciam ainda maiores, ao contrário do que parecia ocorrer com as histórias infantis.⁶⁵ Ainda assim, com ajuda, registraram por escrito algumas das piadas e adivinhas que foram contadas e discutidas: uns com mais, outros com menos dificuldade (PA, por exemplo, com bastante facilidade e autonomia).

⁶⁵Neste trabalho, não aprofundamos a questão da compreensão, por estar esse tópico, como já dito, além do escopo desta tese; no entanto, especialmente o trabalho com adivinhas e piadas constitui-se em material riquíssimo para se tratar do tema, o que pretendemos fazer em trabalhos futuros.

Apesar de não ser um tipo de discurso tão estudado quanto a narrativa e a tradicional dissertação, a carta surgiu em nosso estudo de uma forma relativamente espontânea. Nas interações verbais orais realizadas em nossos encontros, professor e pesquisadora contaram aos sujeitos algumas piadas e adivinhas. Como nosso interesse era a escrita, propusemos aos alunos que escrevessem algumas das adivinhas para algum interlocutor conhecido. No entanto, simplesmente escrever uma piada para alguém não lhes pareceu uma atividade significativa: afinal, a quem, especificamente, o texto deveria dirigir-se? Um leitor virtual não lhes pareceu suficiente. A saída encontrada foi propor a elaboração de pequenas cartas a colegas ou namorados, nas quais as piadas seriam inseridas.

Um fato que constatamos é que, nas sessões em que o tema foi discutido mais amplamente, como aquela sobre as eleições municipais, ao redigirem, os sujeitos solicitaram mais ajuda a respeito de dúvidas de ortografia do que quanto à seqüência do texto ou outro tipo de questão referente à textualidade.

Ao discorrerem sobre suas expectativas sobre o futuro, à exceção de LV (18 anos) – que manifestou o desejo de ser motorista por achar "legal" a profissão – e de GA (18 anos) – que também desejava ser motorista como um tio (pelo qual sempre manifestava grande admiração) –, todos os outros textos expressam, de alguma maneira, desejos de poder e consumo. Embora a instituição os prepare para profissões menos valorizadas socialmente, como já dito, é possível perceber, através desses relatos, que os jovens deficientes almejam muito mais; não são alienados em relação ao que se passa na sociedade; são suscetíveis de serem influenciados pela propaganda e são capazes de estabelecer relações entre o poder aquisitivo e os bens de consumo (como, por exemplo, desejar poder e/ou dinheiro para adquirir os bens de consumo desejados), ao contrário das expectativas sociais que em geral se percebe em relação ao comportamento de sujeitos deficientes mentais.

Na sessão em que se propunha escrever sobre acidentes presenciados ou vividos, PA, que nunca sofrera acidentes, nem se lembrava de qualquer pessoa que tivesse sofrido algum, resolveu escrever sobre um que assistira no Jornal da

TV Bandeirantes. Já AC escreveu um texto completamente diferente do que havia sido solicitado, argumentando que não gostava de escrever sobre desastre, que ficava "impressionada".

Já a proposta de redação de receitas culinárias, embora tivesse partido de alguns dos sujeitos, foi rejeitada por alguns rapazes, que consideravam que "cozinhar é coisa de mulher", o que nos mostra que os sujeitos, em geral, não estão alheios ao que se passa na sociedade em que vivem, mas são também influenciados por estereótipos desse tipo, que são construídos culturalmente.

A partir das recontagens de histórias, podemos considerar que, quando se trata de reescrever uma história conhecida, como "Chapeuzinho Vermelho", por exemplo, a tarefa cognitiva pode ser relativamente simples, pois o enredo pode estar internalizado e memorizado há anos; ao contrário, a história de terror tem mais novidade, possui um enredo menos previsível. Conseqüentemente, o adolescente não tem o modelo "pronto".

Observamos que alguns adolescentes pareciam não muito à vontade na atividade de escrita sobre os ensinamentos trazidos pela visita do guarda do Detran. Questionados sobre o desânimo manifestado, um deles respondeu que o assunto era "muito chato", uma vez que essas visitas aconteciam todos os anos, que as regras de trânsito eram dominadas por todos e não mudavam nunca. Portanto, o que havíamos considerado problema era, na verdade, um fato positivo: os sujeitos desejavam escrever sobre algo significativo para eles. Explicaram que não haviam manifestado antes sua insatisfação, pois pensavam que seria falta de respeito, o que mostra que consideram não só o interlocutor, mas também os papéis que os sujeitos ocupam em uma interação lingüística. Isso dá mostras de que os sujeitos não estariam usando a linguagem apenas como instrumento de comunicação, mas como atividade entre sujeitos que sabem inclusive "calar" quando julgam necessário, conforme sugerido por Maingueneau (1989).

Na sessão sobre o bazar beneficente promovido pela escola, a maioria dos adolescentes iniciou suas produções de maneira muito semelhante, enumerando

itens que teriam sido arrecadados pelo CEHPMS. A situação de produção do discurso oral pode explicar a semelhança entre os textos: a enumeração de itens que compunham o bazar foi muito repetida, fato que refletiu na escrita subsequente.

Junte-se a isso o fato de que, a despeito de estarmos sempre chamando a atenção dos sujeitos para que contemplassem outros leitores além da pesquisadora, na maioria das produções – como é o caso desta –, os adolescentes mostram ter escrito visando a um interlocutor específico – a pesquisadora, no caso – presente nas interações orais e, portanto, conhecedor do que foi tratado, o que deve tê-los levado a não se preocupar em escrever mais do que os itens que constavam do bazar, com poucas e raras observações a propósito de sua finalidade. Essas hipóteses nos levam a reforçar a importância de se considerarem as condições de produção textual, a situacionalidade, bem como a intencionalidade, para o estabelecimento da coerência e da aceitabilidade do texto pelo leitor.

Já na escrita sobre o tema da festa junina, consideramos que o desempenho dos sujeitos foi bastante prejudicado pelo fato de todos estarem muito dispersivos com a agitação nos corredores devido à preparação para a festa. Em um dado momento, inclusive, foi necessário interromper o trabalho, pois o que desejavam mesmo era participar da festa, antecipada pela decoração que se iniciava com a colocação de bandeirinhas e plantas.

Alguns textos produzidos a partir do desenho de Walt Disney, que assistiram, parecem incoerentes, uma vez que apresentam opiniões contraditórias. A situação de produção, entretanto, conforme análise no capítulo 3, mostra que essa contradição é aparente. Na verdade, os jovens que os redigiram não gostaram do filme, mas se julgavam na obrigação de dizer o contrário, com receio de parecer indelicados ou desrespeitosos com a professora que havia escolhido a fita. Isso mostra não só a apreensão de regras sociais de comportamento, mas também confirma a consideração que fazem do interlocutor e do aspecto discursivo da linguagem. É interessante observar também que os sujeitos mostram consciência da escrita como forma de registro permanente: a professora que providenciara a fita não

estava presente no momento da produção textual, mas poderia vir a saber, através de um registro escrito, que havia feito uma infeliz escolha, fato considerado durante a elaboração escrita. Nessas produções, portanto, há evidências de que os sujeitos-autores fazem uso de convenções que regem o funcionamento da linguagem em situações de interação social, adequadas ao ato de comunicação verbal.

Nas últimas produções coletadas, a pesquisadora, ao comentar que seu trabalho na instituição estava terminando e que, provavelmente, voltaria lá poucas vezes, houve manifestações de protesto. Como LF quis escrever um texto dizendo o que havia sentido durante o período em que participara do projeto, todos os outros quiseram fazer o mesmo. Assim, redigiram textos em que expressavam seus sentimentos de forma clara e coerente e, em geral, com grande autonomia. Podemos afirmar que, dentre outros fatores, o princípio teórico-metodológico norteador de todo o processo de coleta de dados – que considerou atividades interacionais significativas de linguagem com sujeitos e não apenas com deficientes mentais – foi o grande responsável por esse bom desempenho, pois lhes propiciou o desenvolvimento de atividades com a linguagem.

Os textos da sessão 27 são todos dirigidos à pesquisadora (L). Neles é possível observar, por exemplo, marcas de uma linguagem mais informal do que na carta solicitando emprego, uma vez que estão escrevendo para alguém que conhecem, com quem estabeleceram um relacionamento mais próximo, o que permite uma certa despreocupação com o registro de língua utilizado. Se compararmos, por exemplo, a produção do sujeito PA na sessão 06, em que redigiu uma carta solicitando emprego, com a carta endereçada à pesquisadora, podemos constatar um grau de formalidade muito maior na primeira, como atestam os inícios de ambas: "Senhora Dona do Clube Juventus. Tenho a honra de me apresentar e meu vigor de ser garçom." (sessão 06) e "L, você é aquela pessoa que se chama estrela do céu." (sessão 27).

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa apresentação dos sujeitos e das condições de produção dos dados com uma reflexão informada por autores das áreas de Neurolingüística e Aquisição da Linguagem. Assim, quanto aos métodos de avaliação/classificação dos sujeitos, Morato e Coudry (1989) observam que as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas são fortemente influenciadas pelo modelo psicológico clássico de avaliação, baseado, por sua vez, no modelo da medicina, de caráter organicista, em que o ser humano é considerado mais como produto do meio biológico, e a inteligência e a linguagem concebidas como capacidades inatas dos indivíduos.⁶⁶

Luria (1992) também observa, a respeito da escrita, que esta não pode ser decodificada no cérebro humano de forma puramente orgânica, uma vez que envolve o uso de ferramentas culturais. Os usos da linguagem pelos diferentes atores sociais em situações reais seriam, então, mais apropriados como instrumentos avaliativos que interferem na construção de diagnósticos, conforme têm apontado pesquisadores que tratam de casos de patologia de linguagem, tais como Gregolin, Coudry e Morato, dentre outros já citados.

Nesse sentido, consideramos que diagnósticos de sujeitos deficientes mentais a partir de testes de QI são, no mínimo, reducionistas e por demais limitados. Por outro lado, há também avaliações de cunho impressionista, conforme mostram os dados sobre os sujeitos desta tese, que estariam no extremo oposto por falta de critérios objetivos. Ambos os procedimentos, adiantamos, podem levar a diagnósticos equivocados tanto em relação ao próprio quadro da DM quanto ao grau de severidade da doença. Ao final desta tese, faremos menção aos diagnósticos em relação ao que sugerem as produções escritas dos respectivos sujeitos.

Por termos como uma de nossas hipóteses iniciais que os adolescentes deficientes mentais, embora desenvolvam um processo de aquisição mais demorado

⁶⁶Ver, a esse respeito, dentre outros, Coudry (1997b), Morato e Coudry (1991) e Padilha (1997).

do que crianças sem deficiência mental, apresentam um percurso basicamente da mesma natureza, podemos transpor as descobertas e considerações metodológico-conceituais de autores que trabalham com aquisição de escrita de crianças sem patologias ao tratamento da aquisição da escrita na deficiência mental.

Assim, quanto ao nosso procedimento de coleta de dados a partir de expedientes interativos, evocamos Mayrink-Sabinson (1989), quando argumenta, a propósito do processo de aquisição da linguagem escrita por crianças sem patologias, que a interação com adultos letrados que possam dar sentido ao que a criança escreve e interpretar como significativos seus comportamentos em relação à escrita é de fundamental importância para que essa modalidade de linguagem se constitua como objeto de atenção e de conhecimento por parte dela.

Reforçando essa idéia, a autora (1998), em trabalho em que analisa dados coletados longitudinalmente em situações não-planejadas e não-controladas, nota que a participação ativa do adulto e de sua linguagem são fundamentais para a criança construir conhecimentos sobre a escrita, e que esse processo de construção pode ocorrer concomitantemente ao processo de aquisição da linguagem oral. Para ela, o papel do adulto letrado é muito mais do que o de um mero "informante", pois é ele quem atribui intenções e interesses ao que a criança realiza, é ele que orienta a intenção da criança para aspectos da escrita, recortando-a através do gesto ou da fala e tornando-a significativa.

Paralelamente ao processo de aquisição da linguagem escrita por crianças sem problemas cognitivos, está o processo de aquisição por sujeitos deficientes mentais leves e moderados, que, como procuramos mostrar no capítulo 3, é basicamente da mesma natureza. Portanto, consideramos também que o papel do adulto letrado – no caso, a pesquisadora e o professor da escola que lecionava a disciplina "escolaridade" – se configurou como definidor para que os sujeitos manifestassem suas intenções e para a percepção das peculiaridades da escrita frente à oralidade.

Kress (1982, p.20), ao comparar a linguagem falada com a escrita, lembra que a última, por se caracterizar pela ausência física do interlocutor, exige maior clareza e explicitude, bem como a necessidade de obediência a uma ordem seqüencial mais rígida do que requer a linguagem oral. O autor lembra ainda que, enquanto a fala consiste de orações coordenadas e fracamente subordinadas e conjugadas, a escrita é marcada pela total subordinação e encaixamento. Para ele, como as estruturas e processos textuais diferem de modo significativo nas duas modalidades de linguagem em áreas como coesão e desenvolvimento tópico, por exemplo, seria necessário haver competência textual diferenciada para a fala e a escrita.

Consideramos que o desenvolvimento dessa competência textual para a escrita se efetiva a partir da relevância que a escrita adquire na vida do sujeito, o que estaria no centro da própria definição de letramento como processo de integração da modalidade escrita da língua às várias atividades desenvolvidas pelos sujeitos, isto é, à sua vida cotidiana.

Uma observação de Koch e Travaglia (1990), a respeito da abordagem da LT, parece-nos apropriada: as diferentes pesquisas desenvolvidas na área não estão preocupadas com análises limitadas à sentença, objeto da Lingüística Estrutural, mas em considerar o texto, seus usuários e a situação de comunicação na qual eles estão inseridos.

Igualmente importante é a reflexão de Scarpa (1987), para quem o processo de construção da escrita envolve reorganizações e reestruturações⁶⁷ e, em todos os casos, o sujeito está necessariamente presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-relação. Para a autora, a ruptura do processo seria atribuída à escola, que, "com sua visão fragmentada de linguagem, toma o ponto de partida como o de chegada, desconsiderando

⁶⁷Notificamos aqui que procedimentos de refação textual, comuns na aquisição da linguagem escrita por crianças sem problemas cognitivos também estiveram muito presentes nas produções de nossos sujeitos, embora não as tenhamos focalizado por nos levarem além do escopo desta tese.

procedimentos que ainda não foram analisados e discretizados pela criança, tomando-os como 'prontos'" (SCARPA, 1987, p.127).

Abaurre (1987) complementa que, na linguagem escrita, a reelaboração de hipóteses pela criança pode não ser imediata, uma vez que esta não teria acesso direto ou instantâneo às formas escritas convencionais – as quais serviriam de modelo para suas hipóteses –, embora possa estar já construindo uma representação de interlocutor.

Como veremos na análise dos aspectos textuais da produção escrita de nossos sujeitos,⁶⁸ há momentos em que a falta de referente explícito para alguns pronomes anafóricos pode ser explicada pelo fato de os sujeitos ainda não terem desenvolvido totalmente a representação de um interlocutor virtual, por assim dizer. Por vezes, a não-explicitude de um referente no co-texto é devida ao fato de o sujeito ter em mente que o seu leitor (interlocutor) é mesmo apenas a investigadora, para quem o elemento omitido é informação dada (partilhada), cuja explicitação seria então redundante.

Vale lembrar que, como diria Costa Val,

o sujeito, que já avançou na construção de sua autonomia discursiva no intercâmbio lingüístico face a face, precisa, para conquistar o domínio da interlocução escrita, abstrair os princípios reguladores das trocas lingüísticas *in praesentia* e convertê-los, transformá-los, em situações de interação através da escrita, em que a figura do interlocutor e as circunstâncias concretas imediatas não estão presentes e devem ser representadas mentalmente. O caminho vai da fala social exterior, partilhadamente construída, à elaboração subjetiva e deliberada da fala interior da escrita; da conversa solidária para a escrita/leitura "solitária". (COSTA VAL, 1996, p.37-38)

Assim, considerar que a aquisição da escrita, com todas as peculiaridades que a distinguem da oralidade, é um processo gradual constitui-se em pré-requisito para que tanto a escola regular como a escola especial trabalhem de forma a valorizar os progressos do aprendiz, impulsionando-o a avançar com confiança e desenvoltura rumo à competência textual para a escrita.

⁶⁸Cf. Capítulo 3 desta tese.

No entanto, como diria Cagliari (1989), a falta de esclarecimento lingüístico sobre a escrita tem levado a escola, inclusive, a analisar a escrita infantil como distorção, dificuldade ou mesmo patologia. Para o autor, isso significa que a leitura não pode ser reduzida à soma dos significados individuais dos símbolos registrados e, por outro lado, que a escrita também não pode ser compreendida meramente como um ajuntamento de letras, sílabas, palavras ou frases. Tudo isso precisaria ser considerado dentro de um universo cultural, ideológico, social e histórico em que o escritor/ escrevente se baseia para registrar aquilo que tem intenção de que alguém leia.

Já Faraco (1988, p.05) atribui ao professor a tarefa de trabalhar com o aluno a fim de que "ultrapasse a voz repetida e construa a própria voz", o que pode ser realizado através de discussões que ultrapassem meras questões gramaticais. No que concerne à alfabetização propriamente dita, esse autor (1992) acrescenta que é necessário trabalhar com elementos verbais plenos de significado para a criança em meio a atividades igualmente significativas com a escrita e a leitura, o que requer do professor alfabetizador conhecimentos sobre a língua, inclusive conhecimentos sobre a organização de seu sistema gráfico, a fim de compreender as dificuldades ortográficas de seus alunos e auxiliá-los a superá-las.

Conforme já expusemos nas condições de produção dos textos, especialmente nas primeiras sessões, havia muita solicitação de ajuda e de esclarecimento à pesquisadora, que ia desde "o que escrever" até "como escrever". Com o tempo, e a depender do quão discutido havia sido o tema, os sujeitos perguntavam menos e, quando surgiam perguntas, essas estavam mais relacionadas a questões referentes à ortografia, que, sem dúvida, constitui um tópico cujo aprendizado nos acompanha, por assim dizer, pela vida afora.

Durante a coleta de dados, por vezes, os sujeitos relataram limitações de memorização (ou de atenção). Essas foram mesmo recorrentes e parecem constituir uma característica desse quadro. No entanto, chamamos a atenção do leitor para o fato de que os estudos sobre memória são ainda muito incipientes, no que tange a suas relações com a linguagem, e problemas de natureza distinta em termos

cognitivos freqüentemente são agrupados sob o mesmo termo "guarda-chuva" dos chamados "problemas de memória".⁶⁹ Devido às controvérsias envolvendo o tópico, em nossa análise, não entraremos no mérito dessa função cognitiva, que, no entanto, sem dúvida, desempenha um papel fundamental em qualquer atividade que envolva a cognição humana.

A fim de nos informar sobre o trabalho dos sujeitos na interpretação e recontagem de piadas, onde houve alguns problemas de interpretação, evocamos Coudry e Possenti:

As piadas exigem que os interlocutores operem ativamente sobre as relações de sentido. Não lhes basta o conhecimento gramatical. Trata-se, para os interlocutores, de fazer com que as expressões rendam o máximo de sentidos em conexão com situações, imediatas ou culturalmente assentadas, nas quais os interlocutores estão mergulhados e que os discursos não só refletem, mas ajudam a constituir. (POSSENTI e COUDRY, 1993, p.50)

É provável, então, que os problemas de interpretação de piadas e adivinhas, percebidos pela pesquisadora através de expressões faciais e das próprias recontagens elaboradas pelos sujeitos, antes de constituírem limitações cognitivas e, portanto, patológicas, seriam conseqüência do pouco trato que os sujeitos têm com a linguagem, especialmente em termos de sua função metalingüística, a qual parece ser muito mais aprimorada em sujeitos que já tenham atingido um letramento lingüístico, pelos quais se ganha intimidade com a linguagem, tomando-se consciência de seu caráter polissêmico, característica essa constitutiva das piadas e adivinhas, quando a linguagem se serve ao lúdico.

Neste capítulo, buscamos fornecer dados sobre nossos sujeitos, contemplando informações pessoais e a respeito de seu diagnóstico clínico, bem como as condições de produção em que os dados foram obtidos, a fim de angariar subsídios para uma avaliação da escrita desses sujeitos, a ser desenvolvida ao longo da tese.

⁶⁹Cf. Damasceno e Coudry (eds), 1995, por exemplo.

No próximo capítulo, em que procederemos à análise dos dados, após cada apresentação do texto produzido pelos sujeitos-autores,⁷⁰ colocaremos, entre parênteses, a versão do texto relativa à leitura em voz alta que o autor do texto fez de sua produção e que foi por nós anotada. Embora este trabalho não tenha como foco de análise a linguagem oral dos sujeitos, mas seu desempenho na modalidade escrita da língua, consideramos essa leitura dos sujeitos como uma espécie de revisão do próprio texto, quando tinham a oportunidade de cotejar o que efetivamente escreveram com aquilo que desejavam ter escrito e até mesmo de realizar uma refacção do texto em sua leitura. A pontuação que atribuímos às transcrições das leituras seguiram o máximo possível a entonação usada pelos sujeitos. Muito dessa pontuação também foi baseado em nossa intuição sobre o funcionamento da língua, pois, muitas vezes, os sujeitos liam tão vagarosamente que era difícil pontuar. Por outro lado, alguns sujeitos, os mais "ágeis", como PA e LF, por exemplo, liam mais fluentemente, facilitando esse trabalho.

No capítulo 3, então, a partir de uma amostragem das produções de nossos sujeitos, procederemos à análise de sua textualidade, buscando, a partir das reflexões teóricas já expostas, explicitar os aspectos de suas produções que possam subsidiar nosso pressuposto, compartilhado por Coudry (1988), no que tange às afasias, de que nem tudo o que é produzido por um deficiente mental é deficiente.

⁷⁰Os textos originais escaneados estão em anexo para eventuais consultas dos leitores.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS TEXTUAIS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS SUJEITOS

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Conforme já anunciado, o objetivo deste capítulo é analisar as produções escritas dos adolescentes que constituem os sujeitos desta tese do ponto de vista da LT, tendo como base a perspectiva de Bronckart. Enfocaremos, na análise de cada texto, seus aspectos mais proeminentes em relação aos três estratos constitutivos do folhado textual bronckartiano. Assim, em relação à infra-estrutura geral do texto, faremos menção a aspectos como os tipos de discurso que veiculam e as seqüências discursivas de que seus autores se utilizam. Quanto aos mecanismos de textualização, serão feitas considerações acerca dos aspectos coesivos dos textos, tendo em conta os processos de referenciação, em que destacamos o papel das anáforas, em suas várias formas de realização, e dos elementos dêiticos. Já no que se refere ao terceiro estrato, os mecanismos enunciativos, faremos menção a fatores de ordem pragmático-discursiva, tais como as condições de produção dos textos e o conhecimento de mundo dos sujeitos, que, por vezes, desempenham papel decisivo no estabelecimento da coerência.

Esclarecemos que o gênero textual (discursivo) a que pertencem os textos não constituiu um critério de classificação das produções de nossos sujeitos, dadas as controvérsias reinantes na literatura sobre a tipologia dos gêneros, conforme atestado pelas opiniões de Bakhtin, Maingueneau e Bronckart, mencionadas no capítulo 1.

Assim, a partir das atividades propostas aos sujeitos,⁷¹ obtivemos textos a que denominaremos comentativos ou de opinião, cartas (de cunho argumentativo e

⁷¹Cf. apresentado no capítulo 2.

de cunho explicativo), receitas culinárias, relatos de experiências vividas e recontagens de histórias. Em nossa análise, com base nos tipos de discurso propostos por Bronckart, quais sejam: discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração, buscamos caracterizar os textos de acordo com o uso que fazem das combinações entre esses tipos e com os recursos lingüísticos de que lançam mão para atribuir coerência aos textos. Levaremos principalmente em consideração os cinco tipos básicos de seqüências adotados pelo pesquisador: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Nessa perspectiva, consideraremos, neste capítulo, uma amostragem⁷² dos textos produzidos pelos sujeitos a partir das interações dialógicas estabelecidas entre eles e a pesquisadora, que buscava, a cada sessão, fomentar a discussão de um tema de interesse para a classe. Na apresentação dos textos⁷³ a serem analisados, buscamos agrupá-los tendo em conta a questão textual ou discursiva proeminente em cada produção. Assim, temos textos com questões envolvendo majoritariamente a continuidade/seqüenciação, o planejamento global do texto, a referenciação ou progressão referencial – especialmente o uso de anáforas –, o uso dos discursos interativos secundários – discursos direto, indireto e indireto livre – e de mecanismos enunciativos, responsáveis pela coerência pragmática.

⁷²Como já dito na Introdução desta tese, para a seleção dos textos a serem analisados neste capítulo, levamos em conta a capacidade de expressão dos sujeitos na modalidade escrita da língua, isto é, privilegiamos textos mais extensos por estes, em geral, suscitarem maior número de questões ligadas à textualidade do que aqueles constituídos de apenas duas ou três linhas.

⁷³Cada texto é apresentado, identificando-se a sessão em que foi produzido, o número do texto dentro da sessão, ordenação esta estabelecida aleatoriamente pela autora para fins práticos de manuseio dos textos, e o sujeito-autor. Após a transcrição do texto, conforme escrito pelo sujeito, apresentamos, entre parênteses, a leitura que o sujeito fez do próprio texto. Os itens colocados entre colchetes representam inserções feitas pelo sujeito no ato da leitura. Já o símbolo Ø foi introduzido para marcar algum tipo de omissão feita pelo sujeito na leitura de seu texto.

3.2 AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE NOSSOS SUJEITOS

Esta seção traz as análises das produções escritas que compõem nosso *corpus*, agrupadas por sujeito. Como já mencionado, a análise foi feita por amostragem, buscando textos em que pudéssemos explorar melhor os estratos de Bronckart.

3.2.1 Sujeito LF

Ao analisar textos produzidos na Sessão 15, em que se redigiu sobre acidentes vivenciados ou presenciados, aqui representados pelos textos 02, 09, 10 e 12, observamos que grande parte dos verbos encontra-se no pretérito perfeito ou imperfeito, que, segundo Bronckart, contribuem para a temporalidade primeira da narração:⁷⁴ os textos relatam ações passadas de experiência pessoal, obedecendo a uma seqüência temporal que expressa uma "realidade em movimento", o que indica que todos os sujeitos reunidos nessa sessão executaram bem a proposta textual feita pela investigadora, fato também favorecido pelo próprio tema tratado nessas produções escritas específicas, que, como já previa Labov, é assunto envolvente, que permite grande desenvoltura dos sujeitos. Vejamos, então, o texto de LF transcrito a seguir.

*Eu e meu irmão aconteceu
uma asitente de carro
e o caminhão padeu no
carro na estrada meu
irmão estava masugado muito
com os Praso está qubrado.*

*Parabéns Curitiba que
continue assi batante
alegre em Curitiba a a
cidade mais bonita
do Po mundo.*

⁷⁴Cf. já exposto no capítulo 1 desta tese.

*e eu meu irmão Paramos
Com as quatro roda
Para cima e nós capodan..
scinco vezes se não
fose os cinto de segurasa
nos estava mortos no
logas da asitente Um
abraço do LF⁷⁵*

(Sessão 15, texto 2)

(Eu e meu irmão. Aconteceu um acidente de carro e o caminhão bateu no carro na estrada. E [o] meu irmão estava machucado muito, com o braço Ø⁷⁶ quebrado. Parabéns Curitiba.⁷⁷ Que continue assim, [sempre] Ø alegre em Curitiba, a cidade mais bonita do mundo. E eu [e] meu irmão paramos com as quatro rodas para cima e nós capotamos cinco vezes. Se não fosse o cinto de segurança nós estava mortos no local do acidente. Um abraço do LF.).

Nesta produção, o autor elabora uma seqüência de tipo *script*,⁷⁸ intercalada de uma seqüência dialogal de tipo monológica, em que, inspirado no aniversário da cidade, parabeniza Curitiba por sua beleza.

Um recurso compatível com o que se nota nas escritas de nossos sujeitos é o da "colagem", que resulta de uma "estratégia de preenchimento", ou seja, há um arcabouço lingüístico preexistente e conhecido pelo produtor do texto, que é por ele utilizado para preencher sua narrativa. Perroni afirma que "a colagem não se limita à adaptação de determinadas partes ou marcas lingüísticas de estórias. Ocorrências de discursos diretos "clássicos"⁷⁹ (...) podem-se insinuar fortuitamente nas diferentes narrativas de crianças..." (PERRONI, 1992, p.108).

⁷⁵Aqui, o sujeito escreve seu nome por extenso.

⁷⁶ Lembramos o leitor que utilizaremos este símbolo para indicar que, na leitura, o sujeito omitiu um elemento que estava no texto escrito.

⁷⁷Ao ler o que escreveu, o sujeito pára a leitura em voz alta, recomeça, pára novamente, torna a recomeçar e, ao terminar a parte em que introduziu a seqüência sobre Curitiba, dando-se conta da inadequação, diz: "eu escrevi outra coisa", e recomeça a ler dando continuidade ao que contava.

⁷⁸Cf. apresentado no capítulo 1.

⁷⁹Aspas da autora.

No caso dos textos em que foi constatada a colagem, nossos sujeitos parecem mesmo apresentar uma certa "falta de cerimônia" na incorporação de um discurso preexistente e conhecido por outros adolescentes ou mesmo pela maioria de seus interlocutores virtuais ou reais.

No texto 02, transcrito acima, por exemplo, LF lança mão da colagem de uma passagem totalmente alheia ao texto – provavelmente influenciado pela propaganda a respeito da cidade de Curitiba,⁸⁰ constantemente repetida nos meios de comunicação. Conforme podemos observar, o sujeito descreve em detalhes o acidente pelo qual passou, usando com propriedade recursos lingüísticos para compor seu texto. Todavia, introduz em seu relato uma seqüência de natureza estereotipada, qual seja, a exaltação a Curitiba, "*a cidade mais bonita do mundo*".

É possível ainda inferir que, ao produzir o texto, o sujeito o tenha relido e percebido com certa estranheza a inserção da seqüência cristalizada sobre a capital do Paraná naquilo que pretendia ser o relato de um acontecimento vivido, o que o fez retomar o tópico. No entanto, o fato de não organizar sua escrita como um todo, deixando de apagar o clichê relativo à cidade, sugere que sua reflexão parece ter-se dado mesmo localmente, conforme sugerido por Abaurre (1996), a propósito da aquisição da escrita pela criança.

Por um processo paralelo ao da especularidade⁸¹ na aquisição da linguagem oral pela criança, em que os sujeitos se espelham no discurso do outro – no caso, no discurso da mídia – e dele se apropriam, o que é evidenciado especialmente na estrutura dialógica, teríamos aqui características de intertextualidade, uma vez que o autor explicita um certo discurso "midiático" em suas próprias produções. Por outro lado, essa "intertextualidade" não colabora

⁸⁰É interessante observar que as produções desta sessão foram coletadas no aniversário da cidade, 29/03, o que provavelmente influenciou a escrita dos textos 02 e 10, da sessão 15, quanto às colagens.

⁸¹Proposto por Lemos (1982).

propriamente para a estruturação do texto, provocando, isto sim, uma ruptura em sua seqüência temática.

Há que se considerar que, tanto a introdução do texto "pronto" sobre Curitiba, quanto de "*Um abraço de LF*" no final, mostram que, apesar de esse adolescente ter conhecimento de outros tipos de seqüências discursivas, a falta de planificação gera problemas de organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, causando uma descontinuidade que prejudica a própria coerência do texto. Portanto, em termos dos estratos que compõem o folhado textual, propostos por Bronckart, o que está prejudicado nessa produção é a infra-estrutura geral do texto, no que tange ao seu plano geral e às seqüências que comporta. Essa falta de planificação do texto escrito indica que o trato que o sujeito tem com essa modalidade da linguagem, isto é, o seu nível de letramento, nos termos de Soares (1998), é insuficiente para evitar um encadeamento (que, em outra perspectiva de análise, constituiria uma digressão perfeitamente aceitável na modalidade oral, mas considerada inadequada na escrita ⁸²) como o que acabamos de analisar.

Em termos dos mecanismos de textualização, como o da conexão, analisando a seqüência inicial do texto: "*Eu e meu irmão aconteceu um acidente de carro*", consideramos que a descontinuidade presente nesse enunciado é uma característica típica da linguagem oral,⁸³ isto é, o autor, ao iniciar o texto de uma determinada forma – introduzindo os protagonistas do episódio a ser relatado – rejeita, em seguida, essa escolha, procedendo a uma correção, porém, sem avisar, por assim dizer, o leitor, causando, então, uma perturbação no nível da continuidade do texto. Novamente, o que está em jogo é apenas o uso de estratégias típicas da oralidade no texto escrito.

⁸²Cf. os trabalhos de Koch e Koch e Travaglia.

⁸³Cf. Koch (2000, p.63), quando, ao caracterizar a linguagem oral, diz que "o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes."

Quanto à progressão referencial, que, para Bronckart, comporia também os mecanismos de textualização, chamamos a atenção para a seqüência: "...aconteceu um acidente de carro e o caminhão bateu no carro...", em que o SN⁸⁴ "o caminhão" ainda não havia sido explicitamente introduzido no texto, constituindo uma anáfora associativa, nos termos de Apothéloz (2003). Assim, o termo desencadeador seria o SN antecedente "um acidente de carro" (tomando-se aqui "carro" como uma espécie de hiperônimo ou termo genérico, paralelo a algo como "veículo automotor"). Por sua vez, o termo associado, que designaria um dos veículos envolvidos no acidente, seria o SN "o caminhão".

Ainda no que se refere ao tópico da referenciação, observemos a seguinte seqüência extraída do mesmo texto: "E eu e meu irmão paramos com as quatro rodas para cima e nós capotamos..." Nesse enunciado, o SN definido em destaque representa o termo associado de uma anáfora associativa, que tem como termo desencadeador o antecedente "o carro", que aparece no início do texto. Assim, através de um trabalho inferencial por parte do leitor, recupera-se a coerência do enunciado. Naturalmente, se o autor não tivesse elidido o complemento de "rodas" (que seria o SP⁸⁵ "do carro"), a relação entre esses dois elementos estaria mais explícita, poupando, de certa forma, o leitor desse trabalho de busca do "dono" das rodas.

Vejamos, a seguir, outra produção do sujeito LF.

*Eu vi a minha vovó na mesa de
jantar e gostei. e – eu conversei com
as minha vovó e elas me falavam
sobre as coisas que meu Pai fez
que meu Pai bebeu bastante e
foi elas conversarem com as duas vovó
e meu falaram que eu cuidei
bastante do meu Pai e a minha
mãe. Um BEIJO.*

⁸⁴Sintagma Nominal.

⁸⁵Sintagma Preposicional.

*as minlas vovó morreram com
doenças no coração. Vaz bastante
dentro e estava com nós na
mesa de
Jantar.*

(Sessão 20, texto 10)

(Eu vi a minha vovó na mesa de jantar. E gostei. E eu conversei com as minhas vovós e elas me falaram sobre as coisas que meu pai fez. Que meu pai bebeu bastante. E foi legal conversar com as duas vovós. E me falaram que eu cuide bastante do meu pai e [d]a minha mãe. Um beijo. As minhas vovós morreram com doenças [do] Ø coração. Faz bastante tempo e estava com nós na mesa de jantar.).

O texto que LF produziu na Sessão 20 caracteriza-se como um relato de tipo *script*, pois, sendo uma produção da ordem do narrar, não chega a constituir uma narração, já que não situa o leitor no tempo, não apresenta uma fase de complicação e não cria a tensão que caracterizariam esse tipo de texto. No entanto, o uso do inusitado ao final do texto, isto é, a revelação de que as avós tinham morrido havia muito tempo, indica que o sujeito planejou seu texto a fim de conseguir o efeito de terror da tarefa proposta. Ademais, como até o final do texto não havia marca explícita de "quando" o narrador havia visto suas avós na mesa de jantar, a recuperação do fato de que elas estavam com ele na mesa de jantar depois de terem morrido só foi possível através do estratégico esclarecimento final do autor.

Em termos de referenciação, destacamos o fato de o sujeito ter introduzido o referente "*minha vovó*", criando no leitor uma expectativa de progressão referencial, que é alterada logo em seguida pela afirmação de que ele havia conversado com suas duas avós, do que se depreende que ele havia visto as duas avós na mesa de jantar e não apenas uma delas. Assim, há uma pequena perturbação na progressão referencial do texto, que, no entanto, não prejudica sua coerência global.

Da Sessão 26, em que os jovens redigiram sobre o filme ao qual haviam assistido na sala de vídeo da instituição – atividade dada por uma de suas professoras – selecionamos para análise neste capítulo os exemplos 02 e 03. Apresentamos agora o texto 02 produzido por LF.

O filme estava legal e eu dormi bastante a Professora Pasuo uma vida de desenho. Sobre. Imvatiu de mais e o filme estava bom e .costei muto da imagem e costei que tinha bastante animas flores etc... e pasou bem legal de mas Um ABRASO do ALUINO
L⁸⁶
F.

(Sessão 26, texto 02)

(O filme estava legal e eu dormi bastante. A professora passou um vídeo de desenho sobre infantil demais. E o filme estava bom e gostei muito da imagem. E gostei que tinha bastante animais, flores etc. E passou bem legal demais. Um abraço do aluno LF.)

Comentando sobre o vídeo de Walt Disney que assistiu com os demais alunos, LF produz uma seqüência de tipo *script*, já que é o relato de uma experiência vivida, mas que não chega a constituir uma narrativa. No texto, já se reconhece, de início, uma (aparente) contradição: no primeiro período do texto, escreve "*O filme estava legal e eu dormi bastante*". Ora, de acordo com nosso conhecimento de mundo, sabemos que, normalmente, quando se assiste a um filme que se considera interessante, dificilmente se dorme durante sua exibição. Portanto, nas afirmações "*o filme estava legal e eu dormi bastante*", a segunda põe em xeque a veracidade da primeira. Lembramos aqui uma das meta-regras que Charolles (1978/2002) propõe para o estabelecimento da coerência: a da não-contradição.

O fato de o sujeito-autor relatar que "*dormiu bastante*" (durante a exibição da fita) anula o seu elogio anterior, permitindo-nos inferir que, ao que tudo indica, aquele foi apenas a manifestação de um comportamento socialmente esperado. Essa conclusão é reforçada pela seqüência do texto, quando o autor apresenta o motivo da chateação quanto à escolha da fita, que a expressão "*o filme estava legal*" tentara esconder: "*o desenho era infantil demais*".

⁸⁶Aqui, o sujeito escreve seu primeiro nome por extenso e na próxima linha o sobrenome também por extenso.

A seqüência que o autor dá ao texto leva-nos a aventar a hipótese de que, no decorrer de sua escrita, LF, dando-se conta da aparente⁸⁷ contradição e dos efeitos que sua crítica ao programa poderiam ter nas relações entre ele e a professora, segue seu relato, buscando modalizar sua crítica através da apreciação de aspectos do filme que considera interessantes: "*a imagem, os animais, as flores...*", mostrando saber "jogar" com os aspectos discursivos da linguagem, decidindo quando pode e/ou deve ser lingüisticamente explícito ou quando é mais adequado calar, omitir, elogiar, o que também mostra um conhecimento sobre os diferentes papéis enunciativos.

3.2.2 Sujeito AC

Das produções do sujeito AC, selecionamos três textos para análise. Iniciamos nossa apresentação com o texto 01 da sessão 21.

*Saque dadia bete daricaSe a enfermeira
doeu foi bol risutado do e Same cudoce e bala.
Refrigerante nasala de vidio gosta muito cuidar da saúde. que nos fizemos.*

(Sessão 21, texto 1)

Sangue, da diabete, da glicose. A enfermeira doeu.⁸⁸ Foi bom [o] resultado do exame com doce e bala, refrigerante na sala de vídeo. Gosto muito [de] cuidar da saúde. ...Que nós fizemos.)

⁸⁷Consideramos a contradição como aparente, visto que, sendo o elogio apenas um mecanismo de modalização da crítica, suscitado pela hierarquia professor/aluno, não haveria duas proposições realmente contraditórias.

⁸⁸Na expressão "A enfermeira doeu", utilizada por AC, é digno de nota o uso que o sujeito faz do verbo "doer", como intransitivo e não-pronominal em um contexto em que, para formar uma oração aceitável do ponto de vista sintático-semântico, deveria ser pronominal: "A enfermeira doeu-se". Outra interpretação possível, mais plausível do ponto de vista do tópico em questão, é a de que o sujeito tenha usado o verbo "doer" como causativo. Nesse caso, para fazer sentido, deveria usar uma construção com o verbo "fazer", cujo papel seria o de veicular a noção de agentividade – "a enfermeira fez (o braço) doer" –. O uso de verbos causativos por não causativos e/ou vice-versa é comum no processo de aquisição da causatividade pela criança, conforme mostram, por exemplo, os

Esse texto privilegia, nos moldes de Bronckart, a seqüência explicativa, já que se podem reconhecer as fases que a compõem, isto é, o autor apresenta um acontecimento: "*o exame de sangue da diabete, da glicose, que nós fizemos*"; uma problematização: "*a enfermeira doeu*"; a fase de resolução: "*foi bom (o) resultado do exame com doce e bala, refrigerante na sala de vídeo*" e, finalmente, a fase de conclusão-avaliação: "*gosto muito de cuidar da saúde*". Quanto aos encadeamentos existentes no texto, o enunciado "*Que nós fizemos*", aparentemente solto ao final do texto, de fato, está adjetivando anaforicamente "*o exame*", anunciado acima. Pode-se dizer que a perturbação na linearidade do texto foi devida a um problema em um dos mecanismos de conexão propostos por Bronckart, qual seja, o encaixamento, isto é, um encadeamento, sem a devida pontuação, de um aposto, veiculando comentários sobre a existência de doce, bala e refrigerante na sala de vídeo e sobre o gosto do sujeito por cuidar da saúde. Após esse comentário, ele retoma o exame, cujo complemento, ou sintagma subordinado ("*de sangue*") está deslocado no início do texto. Essa falha denota uma certa falta de planejamento do texto por parte do autor, obrigando o leitor a uma leitura mais trabalhosa para recuperar seu sentido.

A seguir, transcrevemos a breve história de terror proposta pelo sujeito AC:

*a sonbraso suso a meina ficou com medo
do vamtasma queria pega a meina come a
rinasa porque e umito mal dozo*

(Sessão 05b, texto 01)

(A assombração assustou a menina ficou com medo do fantasma. [Ele] queria pegar a menina, comer a criança, porque é muito maldoso.).

trabalhos de Figueira (1984, 1985 e 1987). Assim, a autora postula que, em expressões do tipo: "Eu saio você do berço", o sujeito estaria investindo na ordem sintática – NVN –, como recurso para marcar certa estruturação semântica (Agente-Ação-Objeto), deixando implícito que, nessa fase, a criança ainda não leva em conta as oposições lexicais (FIGUEIRA, 1985, p.71-183) e que a variabilidade existente nos seus usos é devida ao fato de alguns verbos terem sido apenas parcialmente analisados por ela. Mesmo do ponto de vista sintático, há uma elipse não-autorizada do nome que seguiria o verbo na estrutura NVN, o que permite apenas a leitura do verbo *doer* como intransitivo. Poder-se-ia, então, aventar a hipótese de que o sujeito AC, embora ainda não domine o conceito de causatividade, em termos das seleções lexicais que acarreta, já dá mostras de que reconhece o uso predominantemente intransitivo (exceto quando pronominal) do verbo *doer*.

Nesta produção, que constitui uma seqüência de tipo *script*, nos termos de Bronckart, há dois momentos em que o sujeito faz uso da chamada "anáfora infiel" (APOTHÉLOZ, 2003, p.71) ou "anáfora nominal" (KOCH e MARCUSCHI, 2002). No primeiro momento, o termo "*fantasma*" retoma "assombração", inclusive por um processo de silepse de gênero, já que, além de a referência ocorrer pelo uso de sinonímia (anáfora infiel), o item lexical anafórico não pertence ao gênero do termo antecedente (referência por silepse). Já no segundo momento, o hiperônimo "*criança*" retoma o termo "*menina*", caracterizando também um processo de referência por anáfora nominal ou infiel.

Na seqüência: "[*Ele*] *queria pegar a menina, comer a criança, porque é muito maldoso*", é interessante notar que, na leitura que faz do próprio texto, AC inclui o pronome "*ele*", que teria a função de sujeito da locução "*queria pegar*", mas mantém elíptico esse mesmo sujeito na construção com o verbo "*ser*" na oração subordinada: "...*porque é muito maldoso*". Isso denota um conhecimento, por parte do sujeito, de que há posições em que a elipse é autorizada, pois o termo elidido é facilmente recuperável no co-texto (no caso, na oração anterior). É na coesão do texto, em termos da eliminação das redundâncias e explicitação das informações necessárias para evitar ambigüidades, que se tem uma repercussão desse tipo de conhecimento demonstrado pelo sujeito AC. No caso desta produção, este último aspecto foi recuperado na leitura que o sujeito fez do próprio texto, que consideramos como uma oportunidade de refacção.

Passemos agora à análise do texto 03 produzido na sessão 26:

*Professoasra pasonatelevisão um fime do mique.
 muito xato sotinha musica e dos mimo.
 no deu par imtentenada e muito xata umzica.
 casica inque vasedo magica com a vasora.
 ome corto o cabelo do oto e cortoama catesão.
 um o fime do estalone um fime mais lega é
 é muo. O vido foi lega.*

(Sessão 26, texto 03)

([A] professora passou na televisão um filme do Mickey muito chato. Só tinha música e [nós] dormimos. Não deu para entender nada. É muito chata [a] música. [É] clássica. Mickey [ficou] fazendo mágica com a vassoura. [Um] homem cortou o cabelo do outro e cortou [com] uma tesoura. O filme do Stallone é um filme mais legal. É melhor. O vídeo foi legal.).

No texto 03, na elaboração de seu *script*-explicativo, o sujeito-autor alterna seqüências descritivas, quando fala do que o vídeo apresentou, com seqüências explicativas, quando emite sua opinião sobre a fita. Distintamente de LF, este sujeito já explicita mais sua opinião negativa sobre o vídeo, inclusive acrescentando uma comparação entre este e um filme do ator Stallone, mas não deixa de considerar os vários fatores envolvidos na situação de sua produção: mesmo tendo explicitado sua avaliação sobre o filme, ao final, afirma que "*o vídeo foi legal*", a fim de modalizar os possíveis efeitos de sua franqueza e não desagradar totalmente à professora que promoveu a exibição do vídeo.

Embora a coesão do texto tenha sido prejudicada pelas várias omissões, estas, no entanto, são recuperadas pelo sujeito na leitura em voz alta. A referenciação se dá basicamente pela introdução gradativa de itens relacionados ao tópico central, isto é, a música e as cenas do filme, comentadas pelo sujeito, remetem ao próprio vídeo. Através da leitura e da própria organização seqüencial do texto, recupera-se também a coerência.

3.2.3 Sujeito PA

Por tratar-se do sujeito com maior desenvoltura na modalidade escrita da língua, em relação aos demais sujeitos desta tese, e como nosso objetivo maior neste capítulo é analisar uma amostragem de textos que nos permita dar conteúdo empírico à proposta de Bronckart, bem como evidenciar que há sujeitos deficientes mentais cuja produção escrita é perfeitamente compatível com aquela de sujeitos sem DM, analisaremos a seguir sete textos de PA.

Observemos primeiramente o texto 09, produzido por PA, na Sessão 15:

*Notícia urgente
 um ônibus entra no quarto
 de uma mulher
 e fere uma mulher que estava
 dormindo na casa a casa foi bonita
 tudo mais quando pensa que não
 ônibus partiu a casa no meta
 e também 3 carro bate no corseu de noite
 casas ímsediadas bombeiro fiscaliza tudo
 Escola emsendíadas
 Por bandidos
 e também São Paulo faz 4 X 0 ao empate
 Esta e outras no ticia
 Você veja depois do intervalo
 Jornal da bandi vouta ím Estante
 a gente volta Já
 e no intervalo do Jornal
 bandido invade canaul de televisão
 uma notícia impressionante
 canal 4 P.R.A⁸⁹
 canal 5alunos do V⁹⁰
 canal 6 vai gravar um CD
 canal 7 vou gravar um lançar
 canal 8 um CD
 canal 9 Ass: P.⁹¹
 canal 10
 canal 11 Curitiba, 29 de março de 2001.*

(Sessão 15, texto 09)

(Notícia urgente! Um ônibus entra no quarto de uma mulher e fere uma mulher que estava dormindo na casa. A casa foi bonita, tudo mais...Quando pensa que não, [o] ônibus partiu a casa na metade e também 3 carro bate no corcel de noite. Casas incendiadas, bombeiro fiscaliza tudo, escolas incendiadas por bandidos. E também São Paulo faz 4 a 0 no empate. Esta e outras notícias você veja depois do intervalo. Jornal da Band volta já. A gente volta já. E no intervalo do Jornal bandido invade canal de televisão, uma notícia impressionante.

⁸⁹Escreve seu nome completo.

⁹⁰O sujeito escreve por extenso o primeiro nome do professor.

⁹¹Escreve seu primeiro nome.

Canal 4: P.R.A
 Canal 5: alunos do V⁹²
 Canal 6 : vai gravar um CD
 Canal 7: vou gravar um lançamento
 Canal 8: um CD
 Canal 9: Ass. : P⁹³
 Canal 10:
 Canal 11: Curitiba, 29 de março de 2001).

Esse texto, produzido por PA, apresenta basicamente uma seqüência de tipo *script*, permeada de seqüências descritivas e dialogais monologadas. Aqui também o sujeito lança mão do recurso da colagem, através do uso de estereótipos do jornal televisivo: “*Esta e outras notícias você veja depois do intervalo...*”; “*Jornal da Band volta em instantes*” ou “*a gente volta já*”. Podemos perceber descontinuidades textuais e problemas com o uso dos mecanismos de textualização, que, a princípio, parecem levar à incoerência. Porém, ao considerarmos a intenção do autor, que se propõe a reproduzir um certo discurso televisivo, e as estratégias utilizadas para sua realização, visualizamos as pistas que permitem a aceitabilidade de sua escrita. Retomemos o texto parte a parte, para um melhor entendimento de sua estruturação.

Na primeira parte do texto, a saber:

*um ônibus entra no quarto
 de uma mulher
 e fere uma mulher que Estava
 dormindo na casa a casa foi bunita,*

podemos levantar uma questão envolvendo a retomada anafórica do SN “*uma mulher*”: o uso do artigo indefinido em vez do definido na retomada de “*mulher*” em “*e fere uma mulher*” prejudica a possibilidade da relação anafórica (da chamada anáfora fiel⁹⁴) entre a primeira e a segunda ocorrência de “*mulher*” devido à falta de

⁹²Escreve o primeiro nome do professor.

⁹³Escreve seu primeiro nome.

⁹⁴Cf. definição de Apothéloz, apresentada no capítulo 1.

especificação ou de determinação da segunda.⁹⁵ No entanto, essa inadequação não chega a prejudicar a eficiência da “notícia”, já que a intenção do sujeito-autor no momento era a de divulgar o acidente ocorrido e não a identidade da pessoa que o sofrera. Além disso, neste trecho, tem-se uma relação anafórica muito bem colocada através do uso da oração subordinada adjetiva restritiva – “*que estava dormindo na casa*” –, que identifica “*uma mulher*” com “*a pessoa que estava dormindo na casa*”. Lembramos aqui que há autores, como Goody (1993) e Kress (1982), que colocam o uso da subordinação em detrimento da coordenação, como característica majoritária da linguagem escrita em contraposição à linguagem oral. Nessa perspectiva, podemos inferir que o sujeito-autor do texto 09 supracitado já tem alguma noção das estruturas próprias da modalidade escrita.

Outro ponto evidente neste fragmento do texto 09 é que o sujeito-autor usa o mecanismo coesivo da retomada de item lexical imediatamente anterior, topicalizando-o, sem, contudo, preocupar-se com a pertinência de tal retomada para a coerência do texto. Porém, se considerarmos a seqüência:

(...) que estava dormindo na casa. A casa foi bonita, tudo mais...Quando pensa que não, o ônibus partiu a casa na metade,

veremos que essa topicalização introduz um comentário sobre as circunstâncias do acidente ocorrido. Assim, poder-se-ia transpor a seqüência para a seguinte forma:

A casa estava bonita e tudo...mas, quando menos se esperava, o ônibus partiu a casa ao meio.

Portanto, a aparente quebra da unidade tópica, promovida pela topicalização de “*casa*”, pode ser considerada, isto sim, como uma tentativa de elaboração de um comentário – à moda do discurso do “âncora” do jornalismo de televisão – ao acidente ocorrido com a casa de uma mulher. Além disso, a

⁹⁵Cf. aponta Charolles, 1978/2002:51, o artigo (definido) tem um valor anafórico bem mais definido em português do que em francês.

expressão “*quando pensa que não*”,⁹⁶ cujo uso parece ser uma marca estilística deste sujeito-autor, por aparecer em outras produções suas, funcionaria como elemento de progressão textual.

Assim, apesar de o texto apresentar um certo desencontro entre a proposta da investigadora (produzir um relato de acidente do qual se tenha participado ou que se tenha presenciado), pois os acidentes são apenas noticiados, na forma do discurso jornalístico, no início do texto, que evolui como uma chamada de jornal televisivo, anunciando notícias diversas, internamente, pode-se perceber uma seqüenciação que denota um certo planejamento por parte de seu autor. Isto é, seu projeto de texto, desde o início, parece ser o de apresentar notícias à moda televisiva. Para o desenvolvimento desse projeto, o autor lança mão, como vimos, de estratégias, como o uso de seqüências e expressões estereotipadas, além do variado conteúdo das notícias apresentadas.

Finalmente, uma incoerência local nesse texto merece menção. Ao anunciar uma notícia de futebol, o sujeito escreve: “*e também São Paulo faz 4 X 0 ao empate*”, escrita que é lida pelo sujeito como: “*E também São Paulo faz 4 a 0 no empate*”. Ora, naturalmente, em um jogo cujo placar foi quatro a zero, não houve empate; portanto uma das duas informações está equivocada. Poder-se-ia atribuir isso ao desconhecimento do significado exato da palavra “*empate*”, que seria utilizada por PA apenas a partir de um conhecimento de que ela pertence ao campo semântico que envolve o vocabulário relacionado a jogos em geral. Em se tratando do sujeito PA, essa hipótese parece ser consistente, já que, em outros textos, como se verá, ele usa palavras como “*colaboração*” e “*vigor*” (cf. texto 04 da Sessão 07, por exemplo) em contextos sintático-semânticos inadequados, mas com um propósito estilístico, como veremos na seqüência deste capítulo. Outra possibilidade de interpretação seria a de o sujeito ter escrito e pronunciado a palavra “*empate*” querendo dizer “*embate*”, termo

⁹⁶Essa expressão, de uso corrente na linguagem oral, tem como correlato na linguagem escrita as expressões adverbiais “*inesperadamente*” ou “*quando menos se espera*”.

muito empregado por locutores de futebol para referir-se à própria partida. Essa hipótese se justificaria pelo fato de os dois vocábulos constituírem um par mínimo em termos fonológicos, tendo, portanto, uma diferença de significado que é exteriorizada por uma diferença mínima (de apenas um segmento fônico) nos significantes. Some-se a isso o fato de, foneticamente, os segmentos em jogo serem muito próximos – distinguindo-se apenas pelo traço sonoridade. Ademais, sua forma gráfica também é bastante próxima.

Embora haja mais de uma possibilidade de interpretação do enunciado supracitado, gostaríamos apenas de chamar a atenção para o fato de que, levando-se em conta qualquer uma das hipóteses levantadas, podemos ter uma explicação para as causas da incoerência local, que não redunde na simples afirmação de que o sujeito tem problemas de compreensão ou de que sua linguagem é contraditória.

Na produção que se segue, ocorrida na última sessão de coleta de dados, pode-se perceber todo o potencial criativo do sujeito PA. Vamos ao texto:

Para minha querida L

*L você e aquela pessoa que se chama
Estrela do Sé e também não sei que a minha
mãe que e tanbela e ja mais desde que uconheci
Eu a doró que você venha fazer muitas piadas
que você tenha muita Sorte que você e aquela
pessoa que mais desejo ter queria que você fosse
a minha mãe que eu desejava ter
mais só tem uma coisa L
Eu vou embora para São Paulo
logo logo que eu vou embora qu
ando dees
permitir você nunca sai da m inha vida
N unca mais você tem uma filha tão bonita
Que juntando as duas parence uma fada
Ass: P.R.A?*

(Sessão 27, texto 04)

(L, você é aquela pessoa que se chama estrela do céu. E também não sei [se] [mais] que a minha mãe que é tão bela. E jamais, desde que eu conheci... Eu adoro que você venha fazer muitas piadas. Que você tenha muita sorte. Que você é aquela pessoa que mais deseja ter. Queria que você fosse a minha mãe que eu desejava ter. Mas só tem uma

coisa, L. Eu vou embora para São Paulo. Logo, logo que eu vou embora, quando Deus permitir. Você nunca [vai sair] Ø da minha vida, nunca mais. Você tem uma filha tão bonita que, juntando, as duas parecem uma fada.).

As produções da Sessão 27, último encontro da pesquisadora com os sujeitos, consistem de cartas de despedida dos sujeitos dirigidas a ela. No texto transcrito acima, que constitui uma seqüência interativa de tipo monologada, do ponto de vista semântico, não aparecem incongruências de sentido, e o léxico é adequado ao tópico central, isto é, o sujeito lança mão de palavras do mesmo campo semântico – "*Querida*", "*estrela do céu*", "*bela*", "*adoro*", "*sorte*", "*mãe*", "*bonita*", "*fada*". Do ponto de vista sintático, PA utiliza-se de recursos tais como sentenças complexas com encadeamento de orações envolvendo complementação verbal e nominal – "*Queria que você fosse a minha mãe que eu desejava ter.*" –, adjunção sentencial, como em: "*você tem uma filha tão bonita que, juntando as duas, parece uma fada*". Do ponto de vista estilístico,⁹⁷ PA faz uso de itens lexicais e estruturas frasais constitutivos de um mesmo estilo, o coloquial, informal, denotando um planejamento prévio do texto, inclusive com marcas da interlocução (através do uso de "*você*" e do nome da pesquisadora, L).

No texto, em "*e ja mais desde que uconheci...*" (e jamais, desde que eu a conheci...), PA cria no leitor uma expectativa de continuidade e não a realiza, mudando o tópico para "*as piadas que L fazia*". A esse respeito, entendemos que, por ser este um texto muito informal, em que o sujeito manifesta as suas impressões em relação ao tempo em que a pesquisadora teve contato com eles, dirigindo-se pessoalmente a ela, a quem trata por "*você*", é natural que se reproduzam algumas características da oralidade, que, em geral, é bem mais informal do que a escrita. Assim, é plausível afirmar que o truncamento a que nos referimos acima seja devido a uma espécie de hesitação muito recorrente na fala, visto que, como diria Koch (2000, p.70), "no texto falado, planejamento e verbalização são necessariamente

⁹⁷A propósito de questões sobre estilo, especialmente na Aquisição da Escrita, ver Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1996 e 2003).

simultâneos, pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção". Dessa forma, a interferência de uma característica da oralidade na escrita seria a causa dessa perturbação no texto de PA, o que é freqüentemente atestado inclusive em produções textuais de pessoas sem diagnóstico de deficiência mental nos exames vestibulares, por exemplo (COSTA VAL, 1996).

No texto que analisaremos a seguir, o sujeito PA dá suas recomendações para se conseguir um emprego:

*Para arrumar um Emprego bom
e presszo arrumar um bom
cuidados*

- 1 - Cuidar da Sua Saúde*
 - 2 - Cuidar da Sua colaboração*
 - 3 - Cuida da Natureza*
 - 4 - Cuida da Sua vida*
 - 5 - Cuida da Sua Esperança*
 - 6 - Cuida bem da Sua Sensualidades*
 - 7 - Cuida bem de Seu Coração*
 - 8 - Cuida bem da sua vigor*
 - 9 - Cuida bem da Sua Colaboração*
- Esculta O Seu Coração
Não asseita nada de
Gente Estranha que você
não conhece*

(Sessão 07, texto 04)

(Cuidar da higiene. Para arrumar um emprego bom é preciso arrumar um bom cuidados: 1- Cuidar da sua saúde; 2 - Cuidar da sua colaboração; 3 - cuidar da natureza; 4 - Cuidar da sua vida; 5 - Cuidar da sua esperança; 6 - Cuidar bem da sua sensualidades; 7 - Cuidar bem do seu coração; 8 - Cuidar bem da sua vigor; 9 - Cuidar bem da sua colaboração; Escutar o seu coração, Não aceitar nada de gente estranha que você não conhece.).

Na Sessão 07, comentou-se a respeito das aulas dadas por professores da escola sobre cuidados com higiene, saúde e relacionamento social. A proposta, então, era redigir sobre esses tópicos. O texto de PA foi estruturado a partir de uma seqüência descritiva de caráter injuntivo (instrucional ou procedimental), já que é composto de operações não apenas destinadas a fazer ver, mas a fazer agir (BRONCKART, 1999, p.238). A organização espacial do texto, em forma de lista, é

uma estratégia descritiva, que visa guiar o olhar do destinatário. Já o uso sistemático do possessivo "seu"/"sua" evidencia o caráter dialogal⁹⁸ -injuntivo da seqüência.

A lista de cuidados chama a atenção pelo uso da nominalização "colaboração", duas vezes mencionada pelo sujeito. Embora em termos semânticos esse uso fique um tanto vago e, portanto, podendo ser considerado inadequado, há que se observar que compõe um paralelismo morfossintático com os demais itens da lista, na medida em que o sujeito mantém uma coerência nas escolhas lexicais que faz observando seu encaixamento na fórmula: "cuidar da x", em que x deveria ser um nome.

Há também que se observar que os itens "colaboração" e "vigor" são recorrentes nas produções deste sujeito, que parece utilizá-los em contextos em que quer imprimir maior formalidade. Embora esses elementos nem sempre sejam totalmente adequados ao tópico em questão, por serem de fato palavras que não se usam normalmente em registros mais informais, seu uso pelo sujeito em textos mais formais demonstra que PA tem um conhecimento dos diferentes registros da língua e dos itens lexicais que imprimiriam, por exemplo, uma maior formalidade ao texto.

Outra história de terror é proposta pelo sujeito PA, no texto 02 da sessão 05 b, que transcrevemos a seguir.

Esta é uma história

O Semiterio

Era quase 10 horas da noite quando 3 fanntasma

iram ate uma casa de uma senhora

e quando Esta senhora Estava Dormindo

anoite quando Esta sehora Estava Dormindo e

3 fantasma debaixo da cama a Cama

pulava quando Esta senhora Estava Dormindo

As portas se abre e fecha sozinha

Esta senhora falou Eu quero saír dá quí

quando ela sáiu de dentro de casa

tinha uma senhora dentro de um lençou

⁹⁸Para Bronckart (1999, p.234), na medida em que se baseiam nas representações que o produtor tem dos destinatários do texto e no fim que perseguem, todas as seqüências propostas por ele, cuja articulação compõe a organização linear do texto, teriam um estatuto dialógico.

*mais só que ela Estava Morta Esta
senhora tinha trinta anos de idade
foi por volta das 3 horas da noite
quando avia tres sombração dentro
da casa mal asombrada
tinha um cara vivo que Já morreu a mais de trinta anos que saiu da casa mal asombrada*

(Sessão 05b, texto 02)

(Esta é uma história. O cemitério. Era quase dez horas da noite quando três fantasmas iram até uma casa de uma senhora. E quando esta senhora estava dormindo. À noite, quando esta senhora estava dormindo e três fantasma debaixo da cama. A cama pulava quando esta senhora estava dormindo. As portas se abre e fecha sozinha. Esta senhora falou: "Eu quero sair daqui!". Quando ela saiu de dentro da casa, tinha uma senhora dentro de um lençol, mas só que ela estava morta. Esta senhora tinha trinta anos de idade. Foi por volta das três horas da noite, quando havia três sombração dentro da casa mal-assombrada. Tinha um cara vivo que já morreu há mais de trinta anos que saiu da casa mal-assombrada.).

Apesar de problemas de natureza coesiva, como a ambigüidade de referente da última ocorrência da expressão "*esta senhora*", que poderia ser relacionada à dona da casa ou à senhora dentro de um lençol, bem como das repetições de "*quando esta senhora estava dormindo*", em termos de planificação, podemos perceber que este texto apresenta uma seqüência narrativa, organizando o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos acontecimentos narrados – evidenciada, por exemplo, pela expressão: "*eram quase 10 horas da noite*" e pelo uso recorrente da conjunção temporal "*quando*". Além disso, o texto cria a tensão própria da narração, com uma complicação, que se atualiza especialmente no enunciado "*e quando esta senhora estava dormindo...*", e termina com a constatação: a casa era mal-assombrada.

O texto também apresenta um segmento de discurso dialogal secundário, o discurso direto, encaixado no discurso principal, que seria o narrativo. Essa dependência do discurso direto em relação ao principal é marcada (como prevê Bronckart, 1999⁹⁹), neste texto, pela presença de verbos de dizer no discurso

⁹⁹Cf. apresentado no capítulo 1 desta tese.

principal: "*Esta senhora falou Eu quero sair dá qui*". Ademais, o sujeito lança mão de seqüências descritivas, que têm a função de fornecer os detalhes que compõem o quadro de tensão e terror demandado pelo tema: "*a cama pulava quando esta senhora estava dormindo, as portas se abrem e fecham sozinhas...*".

Quanto à infra-estrutura geral do texto, podemos, então, aventar a hipótese de que alguns sujeitos-autores, como é o caso de PA, têm, sim, já desenvolvida a competência estratégica de Verhoeven,¹⁰⁰ pois apresentam um planejamento adequado ao tipo de texto que elaboram.

No que tange aos chamados mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999), é digno de nota que, em: "*Foi por volta das três horas da noite, quando havia três sombração dentro da casa mal-assombrada*", o SN em destaque está retomando, através de um processo de anáfora por nomeação, o conteúdo implícito (APOTHÉLOZ, 2003, p.71-72) em todo o texto, que permite a caracterização da casa como mal-assombrada. O uso desse tipo de recurso denota um bom domínio dos mecanismos da anáfora, que, como diria Apothéloz, "podem levar muito além da simples retomada de informação e contribuir para os aspectos mais especificamente construtivos do discurso" (op. cit., p.73).

Quanto à contradição exibida ao final do texto: "*um cara vivo que já morreu*", esta seria apenas aparente, pois a expressão busca reforçar o terror a partir da descrição do que seria um "morto-vivo", personagem muito presente nas histórias de terror.

O texto que se segue é a produção de PA durante a sessão 15, em que os sujeitos escreveram sobre acidentes vivenciados ou presenciados por eles. Vejamos a proposta de PA:

*gente vive com Deus mais
vamos livrar de tudo que Esta
acontecendo com nosco
mas vamos falar com Deus
pai nosso que Estas no céu*

¹⁰⁰Cf. apresentado no capítulo 1 desta tese.

*semfificade seja ao vosso nome
 vem a nos ao vosso reino
 seja feita a voça vontade
 assim com nos perduamos
 por que de te ao reino
 O poder e a Glória para sempre
 que nossa cidade tenha
 Jesus no coração
 Por que nos vamos
 dar parabéns Pra Curitiba
 você seja feliz que todo povo seja muito feliz e assim que
 agente vive*

*Vamos lutar Pra Esta
 cidade de Curitiba
 Parabéns Curitiba 308 anos
 Esta cidade merece respeito
 Ass: P.R.A¹⁰¹
 um beijo Pra Curitiba feliz aniversário
 não só, ela todas as
 cidade
 Curitiba
 Respeito e carinho com o cidadão
 Vamos limpar a nossa cidade
 Quero parabenizar a Curitiba
 por tudo
 que ele tem*

*mais uma vez O brigado
 Parabéns Curitiba
 Vamos lutar Pra curitiba
 Ass: PA¹⁰²
 Parabéns Curitiba 308 anos
 O brigado¹⁰³*

(Sessão 15, texto 10)

Essa produção se caracteriza como uma seqüência injuntiva, isto é, apresenta uma forma de planificação voltada para fazer agir o destinatário: "*vamos falar com Deus*" ou "*vamos limpar a nossa cidade*"... Esse tipo de seqüência é

¹⁰¹O sujeito escreve seu nome completo por extenso.

¹⁰²Aqui, o sujeito escreve seu nome por extenso.

¹⁰³O sujeito não leu seu texto, pois já havia encerrado o horário de nosso encontro.

entremeada por uma seqüência dialogal monologada: quando o autor parabeniza Curitiba. Quanto ao tema, poder-se-ia interpretar que o texto foge totalmente à proposta: o relato de algum acidente sofrido ou presenciado pelos sujeitos. Assim, numa visão mais tradicional, detectar-se-iam problemas de coerência externa, isto é, após ter participado da discussão sobre o tema proposto na sessão 15, o sujeito produz um texto escrito que não tem nenhuma relação com o tema da discussão. Antes, porém, de aceitarmos a conclusão de que o sujeito PA apresenta problemas de compreensão, já que não teria entendido a proposta feita pela investigadora e discutida pela turma, atentemos para o fato de que o tema "acidentes", a depender das experiências de cada um, pode desencadear reações diversas, inclusive a recusa de se falar sobre ele ou, o que parece ser o caso de PA, buscar uma forma de não ter que falar sobre o tema, convocando a todos a pedir proteção aos céus para que Deus nos livre dos acidentes.

Com esse raciocínio, PA inicia seu texto convocando a todos para fazer uma prece pedindo proteção a Deus para "*livrar de tudo que Esta acontecendo com nosco*" e para que "*noossa cidade tenha Jesus no coração*". A partir daí, PA, a exemplo do que ocorre com LF, produz uma seqüência cheia de discursos estereotipados sobre a cidade de Curitiba, veiculados pela mídia a propósito do aniversário da cidade. Contudo, distintamente do que ocorre com o texto de LF, o termo desencadeador da seqüência estereotipada não foi apenas o contexto impregnado pelo discurso midiático sobre "*a cidade mais bonita do mundo*", mas, antes, a menção que o próprio sujeito faz à cidade no segmento inicial em forma de oração: "*noossa cidade tenha Jesus no coração*".

Em relação ao terceiro "estrato do folhado textual" ou aos mecanismos enunciativos propostos por Bronckart, poderíamos, então, identificar dois tipos de vozes convocadas pelo autor do texto: a voz do discurso religioso, que diz que devemos pedir proteção a Deus para que Ele nos livre de todo o mal, inclusive de

acidentes, e a voz do discurso da propaganda sobre a cidade de Curitiba, exaltando suas qualidades.

A história de Chapeuzinho Vermelho é recontada por PA no texto transcrito a seguir.

*Era uma vez uma menina
chamada chapéuzinho vermelho
Ela saiu a casa da vovó Para levar
uma Sestas de de Doces Pra casa
da vovó
E ela saiu tão alegre que até quando
viu um barulho de rrepente
lá Estava a casa da vovó e quando
foi quando o lobo Estava se vestindo
de vovó la vem o clapeuzinho vermelho
bateu bateu ai o lóbo Estava se vestindo
de vovó
daí o lóbo Estava Se vestindo de vovó
e a chapeuzinho vermelha Disse Para
a vovo
vovo Pra Estes olhos tão grande
é Pra te olhar melhor
vovó Pra que Este nariz tão grande
e Prate cheirar melhor
vovó Praque Esta boca tão grande vovó
e Prati comer melhor
ai o lóbó pegou a clapeuzinho vermelho
ai quando Pença que não
o lobo fugil e o casador de rrepente o
cassador ouviu um barulho
com seus dois cachorro Pulicial
e foi até a quela casa e matou
o lóbó e a chapeuzinho
sai alegre pela floresta
cantando pela floresta
vou passear na floresta emquado
seu lobo não gosto e não pega
mais ninguem Final da história*

(Sessão 05a, texto 01)

(Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Ela saiu a casa da vovó para levar cestas de doces pra casa da vovó. E ela saiu tão alegre que até quando viu um barulho. De repente, lá estava a casa da vovó. E quando foi quando o lobo estava se vestindo de vovó... lá vem o Chapeuzinho Vermelho. Bateu, bateu...Aí o lobo estava se vestindo de vovó. Daí o lobo estava se vestindo de vovó e a Chapeuzinho Vermelho disse

para a vovó: "Vovó, pra [que] estes olhos tão grande?". "É pra te olhar melhor!". "Vovó, pra que este nariz tão grande?". "É pra te cheirar melhor!". "Vovó, pra que esta boca tão grande, vovó?". "É pra te comer melhor!" Aí o lobo pegou a Chapeuzinho Vermelho. Aí, quando pensa que não, o lobo fugiu e o caçador ...de repente o caçador ouviu um barulho com seus dois cachorros policial e foi até aquela casa e matou o lobo e a Chapeuzinho sai alegre pela floresta, cantando pela floresta "Vou passear na floresta enquanto seu lobo não gosto...e não pega mais ninguém. Final da história.).

Esta produção caracteriza-se como uma seqüência narrativa complexa, já que apresenta as fases próprias desse tipo de seqüência, a saber: **fase de situação inicial:** "*Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Ela saiu a casa da vovó para levar cestas de doces pra casa da vovó. E ela saiu tão alegre que*"; **fase de complicação:** "*até quando viu um barulho. De repente, lá estava a casa da vovó. E quando foi quando o lobo estava se vestindo de vovó... lá vem o Chapeuzinho Vermelho*"; **fase de ações:** "*Bateu, bateu...Aí o lobo estava se vestindo de vovó. Daí o lobo estava se vestindo de vovó e a Chapeuzinho Vermelho disse para a vovó: "Vovó, pra (que) estes olhos tão grande?". "É pra te olhar melhor!". "Vovó, pra que este nariz tão grande?". "É pra te cheirar melhor!". "Vovó, pra que esta boca tão grande, vovó?". "É pra te comer melhor!" Aí o lobo pegou a Chapeuzinho Vermelho*"; **fase de resolução:** "*Aí, quando pensa que não, o lobo fugiu e o caçador ...de repente o caçador ouviu um barulho com seus dois cachorros policial e foi até aquela casa e matou o lobo*"; **fase de situação final:** "*e a Chapeuzinho sai alegre pela floresta, cantando pela floresta 'Vou passear na floresta enquanto seu lobo não gosto...e não pega mais ninguém'. Final da história."*

Nessa narrativa, o uso predominante do pretérito perfeito em verbos como "saiu", "viu", "foi", "bateu" contribuem para a temporalidade primeira da narração, indicando, segundo Bronckart,¹⁰⁴ que a progressão da atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos do conteúdo temático. Quanto à função de temporalidade relativa (ou secundária), de que fala Bronckart, e que estabelece uma relação temporal local entre dois processos verbalizados, a

¹⁰⁴Cf. apresentação da proposta de Bronckart feita no capítulo 1 desta tese.

construção "*quando o lobo estava se vestindo de vovó, lá vem o Chapeuzinho Vermelho*" traz a idéia de uma simultaneidade do primeiro processo em relação ao segundo, sendo esta relação marcada, tanto por um encaixamento sintático, quanto pela oposição entre o pretérito imperfeito composto e o presente do indicativo.

Para construir sua seqüência narrativa, que constitui o discurso principal dessa produção, o sujeito lança mão também do discurso direto, classificado por Bronckart como um discurso interativo secundário, encaixado no discurso principal. Embora o sujeito não tenha marcado o encaixe do discurso direto com travessões ou com a pontuação, ele o faz com outro recurso previsto por Bronckart para esse tipo de marcação: a mudança de linha:¹⁰⁵

*e a chapeuzinho vermelha Disse Para
a vovo
vovo Pra Estes olhos tão grande
é Pra te olhar melhor
vóvó Pra que Este nariz tão grande
e Prate cheirar melhor
vóvó Praque Esta boca tão grande vóvó
e Prati comer melhor*

Além disso, esse encaixe é marcado pelo uso dos chamados verbos de dizer: "*ea chapeuzinho vermelha Disse Para a vovo*".

É também digno de nota o uso da expressão "*quando pensa que não*", já atestada no texto 09 da sessão 15, produzido por PA, que parece utilizá-la como um elemento coesivo para dar progressão ao texto. Trata-se, por assim dizer, de uma marca estilística deste sujeito-autor, possivelmente originária da língua falada.

Ao final, há uma intertextualidade com a história dos três porquinhos, quando Chapeuzinho sai alegre pela floresta cantando: "*vou passear na floresta enquanto seu lobo (não gosto e) não pega mais ninguém*", o que indica que o sujeito-autor reconhece a semelhança entre as histórias, que envolvem ambas a

¹⁰⁵Cf. apresentação da proposta de Bronckart no capítulo 1 desta tese.

atuação do lobo mau e que são escritas na mesma seqüência discursiva, a narração, da qual o autor mostra um certo domínio.

É na ordem dos mecanismos configuracionais, em oposição aos seqüenciais,¹⁰⁶ que se inserem as questões mais interessantes do ponto de vista enunciativo, suscitadas pela produção de PA, que reproduzimos acima. Esses mecanismos dizem respeito especificamente ao posicionamento enunciativo e às vozes que compõem sua produção.

No texto a seguir, entre outras coisas, PA fala a respeito de seu herói preferido: o homem-aranha.

*Ele derrota tudo
O que ele gosta mais de fazer
O P¹⁰⁷ e um menino de quatorze
anos
ele gosta de assistir filmes pornos
de Sexos e filmi Sexuais de porno
mais ao completar os dezoito anos
Eu vou compra fita de video
e vou com par duas fita S de video uma delas Porno e Pop esta XUXA
(continua a escrita no verso)
P¹⁰⁸
de todos ...
histórias em qadrinhos do homem Aranhas
E ele e o mais poderozos detodos ostempos
homem aranha
Ele derrota todas as Pessoas e luta Pelos
Seu grande amigos que quando O Predio queima
ele tem mil e oito S entas vidas
ele e tão poderozo de mais. Eu queria
Ser ele ele tem atételhas de aranha na mãe final da
História.*

(Sessão 02, texto 05)

¹⁰⁶Cf. apresentação da proposta de Bronckart no capítulo 1.

¹⁰⁷Escreve seu primeiro nome.

¹⁰⁸Escreve novamente seu primeiro nome.

(Ele derrota tudo. O que ele mais gosta de fazer. O P é um menino de quatorze anos. Ele gosta de assistir filmes pornô de sexo e filmes sexuais de pornô. Mas ao completar os dezoito anos eu vou comprar e vou comprar duas fitas de vídeo. Uma delas pornô e Pop Star Xuxa. P. De todos...histórias em quadrinhos do homem aranha, é ele o mais poderoso de todos os tempos. [O] homem aranha ele derrota todas as pessoas e luta pelos seus grandes amigos que quando o prédio queima ele tem mil e oitocentas vidas. Ele é tão poderoso demais! Eu queria ser ele. Ele tem telhas de aranha na mão.)

Para analisar a estrutura enunciativa desse texto de PA, recorreremos a Maingueneau (1989), a fim de buscar elementos que possam esclarecer um pouco das questões suscitadas pelo texto.

Ao falar de polifonia, evocando o ponto de vista de que há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores, Maingueneau declara que o "enunciador", em relação ao "locutor", representa o que o personagem representa para o autor em uma ficção. Mesmo sem lhes poder atribuir palavras precisas, as vozes dos "enunciadores" estão presentes na enunciação. Embora eles não falem, a enunciação permite expressar seu ponto de vista, isto é, o "locutor" pode incorporar, em seu próprio enunciado, posições distintas das suas (MAINGUENEAU, 1989, p.76). Contudo, para Maingueneau, "a heterogeneidade enunciativa não está ligada unicamente à presença de sujeitos diversos em um mesmo enunciado; ela também pode resultar da construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso" (p.93).

Com base nesses pressupostos, consideramos este texto como uma produção em que se pode perceber claramente o uso que o locutor faz de um dos personagens que cria como enunciador. Assim, pode-se dizer que o locutor, cujo "Eu" gostaria de ser o homem aranha e, ao fazer dezoito anos, vai comprar fitas de filmes pornô, cria mais dois personagens: homem aranha, que derrota tudo e é o mais poderoso de todos os tempos e P, um menino de quatorze anos, que gosta de assistir a filmes pornô.

Destes dois personagens, o do homem-aranha não pode ser considerado um enunciador, visto que não lhe é atribuída propriamente uma voz, mas apenas constitui um tópico do enunciador-autor. Já o personagem P, este poderia ser

considerado um enunciador, pois sua voz se expressa pelo gosto que confessa ter por filmes pornô, o que, em nossa sociedade, não caracteriza propriamente um super-herói.

Retomando a proposta de produção de textos feita na sessão 02, qual seja: produzir um texto em que se fale sobre o tipo de filme, programa de TV ou livro preferido, podemos inferir que o sujeito PA teve como ponto de partida para sua produção o personagem de filmes e quadrinhos, homem-aranha. As duas primeiras frases do texto evidenciam sua intenção primeira: "*Ele derrota tudo. O que ele mais gosta de fazer*". A essa intenção inicial do autor, somou-se a revelação de seu gosto por filmes pornô. Assim, o sujeito se manteve totalmente dentro da proposta.

Ao comentar sobre os conceitos de "lugar" e "cena" enunciativos, Maingueneau afirma que "os lugares sociais só podem existir através de uma rede de lugares discursivos, os quais se apóiam em uma economia distinta. É preciso admitir que a 'encenação' não é uma máscara do 'real', mas uma de suas formas, estando esse real investido pelo discurso (MAINGUENEAU, 1989, p.34).

Nessa perspectiva, atribuindo ao seu personagem P o gosto por assistir a filmes pornô, o locutor, de certa forma, busca livrar-se da cobrança de uma sociedade que discrimina pessoas que assistem a filmes pornô, especialmente em se tratando de garotos de 14 anos. No entanto, como a repressão exercida pela sociedade é menor quando os apreciadores declarados de filmes pornô são maiores de 18 anos, o locutor, em seguida, se coloca sem reservas quanto a seus planos para o futuro: ao completar a maioridade, ele vai comprar fitas-pornô (e da Xuxa).

Tendo em vista a estratégia pragmático-discursiva criada pelo autor do texto, isto é, especialmente através da criação de um personagem que dê voz ao seu desejo de, mesmo aos quatorze anos, comprar e assistir a filmes pornográficos, podemos afirmar que o sujeito PA tem um bom conhecimento dos aspectos pragmáticos da língua, no que se refere ao que pode ou não ser dito (desejado) por determinadas pessoas em determinadas circunstâncias.

3.2.4 Sujeito EV

A proposta de uma receita de bolo de cenoura é a primeira produção escrita do sujeito EV que analisaremos.

*receita de bola de senoura
1 xícara de açúcar
e rapa a cenoura e coloca
no fiticador e coloque
farinha trigo depois bati
depois coloque na forma
e coloque no fogão a gás
e dexa assar.*

(Sessão 16, texto 09)

(Receita de bolo de cenoura: uma xícara de açúcar e rapa a cenoura e coloca no liquidificador. E coloque farinha de trigo. Depois bate. Depois, coloque na forma e coloque no fogão a gás e deixa assar.).

No texto 09, que consiste de uma seqüência descritiva de caráter injuntivo-procedimental, o sujeito-autor lança mão do modo imperativo, próprio das seqüências injuntivas ou procedimentais, em que se visa, no dizer de Bronckart (Bronckart, 1999, p.237), "a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção". A variação de modo verbal entre o imperativo e o indicativo: "coloque" vs. "coloca"/"bate", evidenciada em sua produção, longe de consistir uma inadequação, apenas reflete um fato de linguagem próprio do português brasileiro, isto é, a mudança em processo envolvendo a queda do modo imperativo em favor do indicativo, que se manifesta através da variação apresentada no texto de EV.

A seqüenciação do texto é dada primeiramente pelo conectivo "e", evidenciando que, naquele momento (em que se raspa a cenoura e a coloca juntamente com o açúcar e a farinha no liquidificador), não há a preocupação com uma ordenação rígida. Já na seqüência, quando se necessita propriamente de uma ordenação, o sujeito insere o marcador seqüencial "depois", que garante que a receita seja executada com sucesso.

No texto que transcrevemos a seguir, EV traça suas considerações acerca das eleições para prefeito da cidade de Curitiba:

*O Cássio
o cassio colocou o articulada¹⁰⁹
e o cassio quiria ganhar do vanhoni e ganhou
Eu queria que o vaioni ganhace. Eu queri colocace o
onibus escolar para nos.ir para Escola
e queria arumar a Rua em vrente da nossa
casa: Eu fiquei triste poque o cassio é muito ladrão.*

(Sessão 13, texto 12)

(O Cássio. O Cássio colocou o articulado. E o Cássio queria ganhar do Vanhoni e ganhou. Eu queria que o Vanhoni ganhasse. Eu queria colocasse... ele colocasse o ônibus escolar para nós ir para a escola. E queria arrumasse a rua em frente da nossa casa. Eu fiquei triste porque o Cássio é muito ladrão.).

Nesse texto, inserido na Sessão 13, cujo tema das discussões e posteriormente das produções escritas foram as eleições municipais ocorridas em Curitiba, o sujeito EV, ao mesmo tempo em que revela sua preferência pelo candidato Vanhoni, do Partido dos Trabalhadores, diz o que gostaria que o candidato fizesse se tivesse sido eleito. O sujeito manifesta também sua tristeza pelo fato de o candidato do PFL ter sido o vencedor do pleito eleitoral, utilizando-se de um chavão comumente usado para se referir aos políticos em geral: "é ladrão", mostrando que sua preocupação maior parece ser com a honestidade dos políticos quanto ao uso do dinheiro público. Nesse sentido, situando-nos no terceiro estrato do folhado textual de Bronckart, diríamos que, ao recorrer ao chavão acima referido, o sujeito convoca as vozes sociais de pessoas e instituições que forjaram, por assim dizer, o estereótipo de que "político é ladrão".

Além disso, em "*Eu fiquei triste porque o Cássio é muito ladrão*", infere-se que a causa da tristeza não é propriamente o fato de o Cássio ser "*muito ladrão*" (expressão do sujeito), mas, antes, o fato de ele, tendo tal característica, ter sido

¹⁰⁹"Articulado" é um ônibus longo interligado por articulações sanfonadas.

eleito para a prefeitura, o que evidencia que o sujeito elidiu essa última parte por tratar-se de informação dada e facilmente recuperável no co-texto. A operação realizada pelo autor do texto mostra que este tem conhecimento de que a elipse pode funcionar como estratégia de progressão referencial.

No que tange ao seu planejamento e seqüenciação, o texto é composto de uma seqüência de tipo *script*-explicativo, pois, embora o sujeito expresse a sua opinião sobre o vencedor das eleições, ele o faz em forma de relato, utilizando verbos no pretérito perfeito e imperfeito – tais como: "*colocou*", "*ganhou*", "*queria ganhar*", "*fiquei triste*" etc.

3.2.5 Sujeito DB

No próximo texto que analisaremos, DB redige sobre o bazar beneficente organizado pela escola.

*arroz e feijão macarrão tomate limão
arçucar café trigo. Farinha milho
milho verde tem barza para vende
e judar gente probre e judar escola.*

(Sessão 24, texto 01)

(Arroz, feijão, macarrão, tomate, limão, açúcar, café, trigo, farinha, milho, milho verde tem [no] bazar para vender e ajudar gente pobre e ajudar [a] escola.)

Em uma leitura rápida, julgar-se-ia o presente texto como o que Bronckart chama de esquematização (de tipo enumerativo), que constitui o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor, trazendo uma seqüência descritiva, que veicula a operação (cognitiva) do "fazer ver". (BRONCKART, 1999, p.238). Porém, além da descrição do que existe no bazar beneficente da escola, o autor tece uma interpretação das finalidades do bazar: "*ajudar gente pobre e ajudar a escola*", caracterizando, assim, um segmento de texto de tipo explicativo, que já traria, por assim dizer, o embrião de uma operação cognitiva destinada a convencer, própria da seqüência argumentativa. Portanto, não se poderia simplesmente afirmar

que, em termos de planificação, o texto possa ser classificado como "grau zero": houve, sim, uma planificação que corresponderia ao nível da seqüência explicativa.

Com o objetivo de enfatizar a informação nova (ou o chamado rema), isto é, os itens que o bazar beneficente iria comercializar, DB lança mão da estratégia de alteração da ordem canônica dos constituintes: "*Arroz, feijão, macarrão, tomate, limão, açúcar, café, trigo, farinha, milho, milho verde tem [no] bazar para vender*". Assim, os itens a serem vendidos no bazar, que canonicamente sucederiam o verbo, do qual são complemento (para se preservar uma ordem não-marcada de tipo SVO), foram antecipados, ganhando um destaque através da estratégia de tematização. Para além da operação sintática, de deslocamento à esquerda, está a operação estilística presente na opção do sujeito-autor. É Bakhtin (1992) quem nos lembra das relações entre a gramática e a estilística, quando afirma que ambas caminham juntas nos tipos lingüísticos concretos, o caráter gramatical ou estilístico de um fato lingüístico dependeria então do ponto de vista: se encarado do ponto de vista da gramática ou do enunciado individual.

Portanto, podemos afirmar que o sujeito DB não somente mostra que sabe planejar um texto, mas que, do ponto de vista do enunciado individual, toma decisões que podem ser caracterizadas como estilísticas, marcando a autoria de sua produção.

Na seqüência, temos o texto de DB sobre os malefícios das drogas:

*Ele foe no bar pediu
pinga 51 fegou muito
bebedo pinga faz mal
saudu macoinha faz
mal .faz mal cigarro
faz mal muito remedio
faz mal doce
mãe faz mal gudura.*

(Sessão 08, texto 04)

(Ele [meu tio] foi no bar [e] pediu pinga 51. Ficou muito bêbado. Pinga faz mal [para] [a] saúde. Maconha faz mal. Faz mal [o] cigarro [também]. Faz mal muito remédio. Faz mal [comer muito] doce. [A minha] mãe [fala que] faz mal gordura.).

Na Sessão 08, que dá continuidade ao assunto tratado na Sessão 07, foram produzidos textos sobre saúde. Nesta produção, DB faz uso de um recurso sofisticado para prender a atenção do leitor: inicia seu texto narrando o fato de que alguém foi ao bar e pediu uma bebida alcoólica: "*Ele foi no bar e pediu pinga 51...*". Na seqüência, é anunciado o desdobramento do fato: "*Ficou muito bêbado*". Após esse início com características narrativas, que visa chamar a atenção do leitor para o tema, o autor desenvolve sua exposição, falando dos males das drogas para a saúde. O planejamento do texto por parte do sujeito-autor parece também ter passado pelo estabelecimento de uma gradação em relação às "drogas" que menciona: inicia pelas mais discriminadas socialmente, como álcool e maconha, e conclui com as menos discriminadas: remédio, doce, gordura. Estes últimos itens, embora não estejam no rol dos entorpecentes, são considerados drogas pelo sujeito, que, com toda certeza, chegou a essa conclusão por estar atento aos tão propalados perigos da obesidade, do colesterol e dos próprios medicamentos alopáticos, veiculados o tempo todo pela mídia.

Em termos de seqüências, o texto é predominantemente explicativo, pois, a partir de uma constatação inicial – uma pessoa bebeu pinga –, o autor problematiza essa ação – a pessoa ficou muito bêbada, logo: pinga faz mal à saúde – e passa a dar a explicação propriamente dita: drogas fazem mal à saúde. Antecedendo a essa seqüência principal, há o encaixe de um *script* narrativo, a partir do qual se insere a ação que dá origem à explicação propriamente dita, e de uma seqüência descritiva que visa a conduzir o olhar do leitor, fazendo-o ver as drogas que fazem mal à saúde.

3.2.6 Sujeito GA

Passemos agora à primeira produção de GA, que versa sobre o fim do mundo:

O fim do Mundo

*E a xo um na porcaria
que vai aca ba o mundo
gran de mitira. Eu no a*

*gredito não vai mundo
bobage idiota
mitira que vai o ca ba o
mundo.*

(Sessão zero, texto 04)

(Eu acho uma porcaria que vai acabar o mundo. Grande mentira. Eu não acredito. Não vai [acabar o] mundo. Bobagem, idiota, mentira que vai acabar o mundo).

Ao redigir o texto 04, que se insere na Sessão zero, sobre a crença na iminência do fim do mundo devida à virada do século/milênio, o sujeito faz uso de um tipo de seqüência que está no limite entre a explicativa e a argumentativa, pois, embora não teça propriamente uma estrutura argumentativa, a ênfase com que critica a idéia do fim do mundo, através do uso de termos pejorativos, como "*porcaria*", "*mentira*", "*bobagem*", "*idiota*", já caracteriza uma estratégia persuasiva.

É de se notar o uso que o sujeito faz da expressão "*Grande mentira*", referindo-se à afirmação de "*que vai acabar o mundo*", mencionada anteriormente. O SN em foco constitui, então, uma expressão referencial definida, nos termos de Koch e Marcuschi (2002), isto é, formas lingüísticas constituídas minimamente a partir de um determinante definido seguido de um nome.¹¹⁰ Em termos dos tipos de expressões referenciais propostos pelos autores, aquela empregada pelo sujeito GA enquadrar-se-ia no rol das "descrições definidas", as quais se caracterizam por executar uma seleção das propriedades de um referente, que, em uma determinada situação de interação, são mais relevantes para os propósitos de quem enuncia, visando seu "projeto de dizer".¹¹¹

Assim, a despeito de alguns problemas de ordem coesiva, como a falta de conectivos adequados, a coerência é estabelecida pela utilização dos recursos

¹¹⁰Para maior aprofundamento sobre as variações desse tipo de expressão, ver Marcuschi e Koch (2002, p.39).

¹¹¹Expressão empregada por Marcuschi e Koch (2002, p.40).

supracitados, que evidenciam um bom conhecimento da língua, em seu aspecto discursivo, por parte do sujeito.

Na produção de GA, que transcrevemos na seqüência, o sujeito se coloca na posição de uma criança ao se aproximar o dia das crianças:

*sifoci crnça quria
ganha um cide
do tião calito qieé rimão
do meu pai quiria ganha
do um bala fute bolu¹¹²*

(Sessão 12, texto 04)

(Se eu fosse criança eu queria ganhar um CD do tio Carlito, que é irmão do meu pai. Queria ganhar uma bola de futebol.).

Neste texto, do ponto de vista das seqüências utilizadas pelo sujeito-autor, tem-se uma seqüência explicativa, em que o sujeito apresenta uma constatação inicial (na forma de uma suposição), seguida de uma descrição do que gostaria de ganhar se fosse criança.

É de se notar, também, neste texto, o uso de adjunção sentencial sofisticada do ponto de vista sintático-semântico: "*Se eu fosse criança eu queria ganhar um CD do tio Carlito*", estabelecendo uma relação de condicionalidade por se tratar de uma construção hipotética. Além disso, na seqüência, o sujeito-autor utiliza um encadeamento de orações envolvendo o uso do pronome relativo "*que*": "*...que é irmão do meu pai.*" em uma construção relativa, informando o leitor sobre o fato de o tio Carlito ser irmão de seu pai, através de um procedimento de retomada anafórica via pronome relativo.

¹¹²GA criticou os colegas pela escolha desse tema, argumentando que só crianças escreveriam sobre presente ganho no dia das crianças.

Vejamos agora uma história infantil recontada pelo sujeito GA:

*tinha menina de cabelo
loiro ela me trou perdida
na casa do urso
ela comeu soupa de mel do
prato jiqueno de itou nacama
a piquena o urso xegou
ursinla a fico braba e
a minina figeu*

(Sessão 04, texto 05)

(Tinha [uma] menina de cabelo loiro. Ela entrou perdida na casa do urso. Ela comeu sopa de mel do prato pequeno [e] deitou na cama pequena. O urso chegou. [A] ursinha ficou brava e a menina fugiu.).

Neste texto, em que o sujeito foi instado a recontar a história dos três ursos e a menina dos cabelos de ouro, GA desenvolve uma seqüência em *script* bastante sintética, não se utilizando de seqüências descritivas, através das quais poderia fornecer detalhes sobre a casa dos ursos, por exemplo. No entanto, mesmo resumida e sem a presença de conectivos que façam a coesão seqüencial, a seqüência é estruturada de modo a refletir a ordem temporal dos acontecimentos. A síntese não contemplou, contudo, elementos importantes, especialmente no que tange aos chamados mecanismos de textualização propostos por Bronckart, mais especificamente no nível da coesão nominal, no que se refere à progressão referencial, que, segundo Marcuschi (1999), serve de base para o desenvolvimento de um tópico. Assim, GA, ao iniciar a história, produz:

Tinha [uma] menina de cabelo loiro. Ela entrou perdida na casa do urso.

O SP grifado – "do urso" – contém uma determinação, que pressupõe uma menção anterior à existência de um urso, a qual não ocorre no co-texto e nem este apresenta alguma âncora para uma possível interpretação como anáfora associativa. Na seqüência, temos:

Ela comeu sopa de mel do prato pequeno (e) deitou na cama pequena.

No enunciado acima, novamente, os SPs grifados denotam uma determinação, dada pelo artigo definido, que também indica tratar-se de uma retomada dos itens "*prato pequeno*" e "*cama pequena*", que deveriam ter sido mencionados anteriormente no co-texto, o que também não ocorre.

Finalmente, um outro sintagma, desta vez um SN: "[A] *ursinha*", inserido na seqüência: "[A] *ursinha ficou brava*", é introduzido de forma determinada pelo artigo definido (que foi acrescentado pelo sujeito durante a leitura de seu texto). Também para este SN não há antecedente no co-texto.

Assim, podemos supor que, para o sujeito-autor, todos os antecedentes anafóricos encontram-se no contexto extralingüístico, isto é, como na oralidade, pressupõe que tais referentes sejam compartilhados por seu leitor,¹¹³ o que denota pouco trato deste sujeito com a modalidade escrita da língua.

A propósito da inevitável consideração que o produtor do texto faz dos conhecimentos partilhados com seu interlocutor (leitor), Ilari (2003, p.14) nos informa que, para construir sua fala, o locutor tem que avaliar a capacidade de interpretação do interlocutor. A partir dessa avaliação, que pode ou não ser correta, toma decisões sobre a apresentação de conteúdos recuperáveis.

Portanto, se a avaliação do sujeito GA não foi "correta", tampouco pode ser tal "incorreção" considerada marca da patologia, já que, como atesta Ilari, qualquer sujeito pode optar por selecionar os conteúdos que julga pertinentes.

Passemos agora para a apresentação e análise do texto que GA produz na sessão em que se preparava a festa junina da escola:

¹¹³Como já adiantado no capítulo 2, a situação básica de produção dos textos – o contexto escolar – com um leitor já determinado – a pesquisadora –, que participava de todas as discussões anteriores às produções escritas e, portanto, compartilhava de muitas informações/conhecimentos veiculados pelos textos, é fator determinante dos casos de ausência de referente explícito no co-texto.

*a manla vaite festa
 junina taifeitado
 de planta e baderinla
 vaite pipoca cahorro
 quente
 Refrigerte
 Eu vou viaga com
 meu tioo
 para guarapua-
 va.
 veinlo domingo a
 note
 sai de la 6:00 note
 xego a qui nove ...9:00 rara
 note.*

(Sessão 25, texto 03)

(Amanhã vai ter festa junina. [A escola] foi enfeitada de planta e bandeirinha. Vai ter pipoca, cachorro-quente, refrigerante. Eu vou viajar com meu tio para Guarapuava. Venho domingo à noite. Saio de lá às seis da noite e chego aqui [às] nove horas da noite.).

Nesta produção de GA, que mescla uma seqüência explicativa com uma parte descritiva, o que chama a atenção é a quebra da seqüência tópica, com a mudança abrupta do tópico "festa junina" para a "viagem com seu tio", que pode ser explicada pelo fato de que GA não iria participar da festa junina, pois viajaria com o tio, por quem manifestava sempre grande admiração. Assim, embora a proposta de tema fosse a festa junina, o que movia o autor a escrever naquele momento era a viagem que realizaria com o tio, evento muito mais significativo para ele do que a festa da escola.

A despeito da afirmação de Charolles de que "para que um texto, que desenvolve várias séries temáticas profundas, seja macroestruturalmente coerente, é necessário que estas séries constituam, na superfície, conjuntos seqüenciais homogêneos" (CHAROLLES, 1978/2002, p.59), não avaliaremos a produção de GA como incoerente, pois, embora as duas seqüências tópicas não constituam uma seqüência homogênea, dados os elementos envolvidos na situação de produção, sabemos que o interesse pela viagem com o tio, programada para o dia seguinte, foi o responsável pela seqüência temática aparentemente inusitada e incoerente.

Assim, o que temos aqui são duas seqüências temáticas distintas e independentes e, como tal, devem ser lidas.

Quanto aos mecanismos de textualização utilizados pelo autor, há uma questão envolvendo o que Bronckart denomina "coesão nominal".¹¹⁴ Assim, na seqüência inicial: "*Amanhã vai ter festa junina. (A escola) foi enfeitada de planta e bandeirinha*", o SN "*a escola*" estava elíptico na produção escrita do sujeito, aparecendo apenas em sua leitura. Ora, em português, é autorizada uma elipse nessa posição, desde que o elemento elidido seja recuperável no próprio texto anaforicamente ou cataforicamente, o que não ocorre. Portanto, a elipse neste caso não só não compõe um recurso que colabora para a coesão nominal do texto, mas ocasiona uma perturbação na interpretação do local em que a festa ocorreria. Essa lacuna é preenchida, no entanto, conforme já mencionamos, na leitura que o sujeito faz do próprio texto, o que nos leva a afirmar que, no momento da escrita, o autor pressupôs que, sendo o local da festa conhecido de todos, a elipse do SN "*a escola*" fosse autorizada, o que denota uma certa falta de conhecimento de que há recursos lingüísticos permitidos na oralidade, que a modalidade escrita rejeita.

3.2.7 Sujeito LV

No texto que se segue, o sujeito LV traça seus planos para o fim-de-semana:

*Sábado eu vou ficar dedicando al meus
estudo. Porque sinal agente não aruma
emprego com estudo nenhum.
Depois a noite evol a missa
rezar.
camdo agete volta para casa eu
fico assistindo televisão.
Depois vamos dormir.*

¹¹⁴Cf. apresentado no capítulo 1 desta tese.

*No domingo eu vou a jardim botânico
com as minhas irmãs.
na segunda-feira vou ficar lavando minhas
roupas.
na terça-feira vou na casa da minha
namorada.*

(Sessão 18a, texto 06)

(Sábado eu vou ficar dedicando aos meus estudos, porque se não a gente não arruma emprego com estudo nenhum. Depois, à noite, eu vou à missa rezar. Quando a gente voltar para casa eu fico assistindo televisão. Depois vamos dormir. No domingo eu vou ao Jardim Botânico com as minhas irmãs. Na segunda-feira vou ficar lavando as minhas roupas. Na terça-feira vou na casa da minha namorada.)

O texto acima tem um caráter descritivo-explicativo e, por tratar-se de atividades ainda a serem realizadas, o sujeito lança mão, muito adequadamente, de verbos no futuro (composto, com o auxiliar "ir"). Além disso, há uma certa sofisticação marcada pelo uso do futuro do subjuntivo em "*Quando a gente voltar para casa*", seguido de uma forma composta do presente do indicativo: "*eu fico assistindo televisão*", que também dá a idéia de futuro por estar atrelada ao futuro do subjuntivo.

Em termos das estratégias de textualização de Bronckart, que implicam os mecanismos de referenciação, fazemos a seguinte consideração: a expressão "*a gente*", utilizada por LV, tem sentidos distintos nos dois momentos em que aparece. No primeiro momento: "*...porque se não a gente não arruma emprego...*", "*a gente*" não identifica um referente definido. Trata-se de um termo genérico, que se refere às pessoas em geral. Isto é, poder-se-ia substituir, por exemplo, a oração com o "*a gente*" por: "*...porque se não se estuda não se arruma emprego...*". Quanto ao segundo uso que o sujeito faz da expressão: "*Quando a gente voltar para casa eu fico assistindo televisão*", pode-se dizer que este constitui um termo particular (em oposição à generalidade do primeiro), pois tem um referente definido: o próprio sujeito e mais alguém que o acompanhara até a missa. Embora haja uma indeterminação em relação a quem o havia acompanhado à missa, infere-se que tenha sido alguém de sua família – talvez suas duas irmãs, mencionadas na seqüência. Essa variação no uso da mesma expressão, em termos de progressão

referencial, é facilmente captada pelo leitor conhecedor das condições de produção do texto e imbuído do espírito de cooperação, que, como diria Grice, é o fundamento da conversação e, por extensão, da relação autor/leitor no texto escrito.

Dando continuidade à descrição de suas atividades previstas para o fim-de-semana, LV elide o sujeito "eu" em dois momentos: "*Na segunda-feira Ø vou ficar lavando as minhas roupas. Na terça-feira Ø vou na casa da minha namorada*", o que denota um conhecimento sobre o caráter pro-drop do português, isto é, LV, como falante nativo e, portanto, competente, da língua portuguesa, sabe que, no português, a presença explícita do sujeito não é obrigatória como em inglês, por exemplo. Uma das conseqüências disso em termos de textualidade é que a eliminação de redundâncias desse tipo contribui para a elaboração de um texto mais coeso.

Uma narrativa é o próximo texto de LV que analisaremos. Vejamos essa produção:

*Minha mãe morava no sítio. cando
ela era pequena mais a família de ela.
Depois um dia detarde minha mãe
estava bincando com o irmão de ela era
todacom mata em volta. Daí eles virão
um triusinho eles pegaram e emtraram
e foram longe da casa deles a onde
les morava.
O pai deles esta preocupado e saiu a
trais deles e foram encontrar eles longe
daí trouxe. eles para casa e bigol
com eles e dexou de castigo.
O pai falal para eles era pirigoso algum bixo pegar eles dois*

(Sessão 20, texto 02)

(Minha mãe morava no sítio quando ela era pequena mais a família de ela...[dela]. Depois, um dia de tarde minha mãe estava brincando com o irmão de ela...[dela]...Era toda com mata em volta. Daí, eles pegaram um triuzinho. Eles pegaram e entraram e foram longe da casa deles aonde eles morava. O pai deles está preocupado e saiu atrás deles e foram encontrar eles longe. Daí trouxe eles para casa e brigou com eles e deixou de castigo. O pai falou para eles [que] era perigoso algum bicho pegar eles dois.)

Dois momentos de ocorrências de elipses chamam a atenção nesta produção de LV, constituída por uma seqüência narrativa. O primeiro caso é o de

uma elipse de sujeito, em : "[Ø] *Era toda com mata em volta.*" O segundo enunciado, além de trazer também uma elipse de sujeito, traz uma de complemento do verbo "deixar" em: "*Daí [Ø] trouxe eles para casa e brigou com eles e deixou [Ø] de castigo.*" Quanto às elipses de sujeito, neste último caso, não há problema quanto à recuperação do elemento elidido, pois este se encontra no co-texto imediatamente anterior: "*O pai deles...*". Já a elisão do sujeito, em "[Ø] *Era toda com mata em volta.*", esta exige um pouco mais de trabalho do leitor para, através de inferências a partir dos elementos explícitos no co-texto e de seu conhecimento de mundo, chegar à recuperação do sujeito do verbo ser, supondo que seja "a casa" do sítio em que a família da mãe morava. Aqui, a questão crucial não é a ocorrência de elipse, pois, mesmo que houvesse um sujeito pronominal em vez do zero, como, por exemplo: "*Ela era toda com mata em volta*", a busca do antecedente anafórico "ela" seria a mesma, isto é, ter-se-ia que extrapolar o co-texto em direção ao contexto extralingüístico. Aqui evocamos Marcuschi, quando diz que:

...os processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivos na atividade de textualização, provocando o que poderíamos chamar de universo referencial emergente. Em consequência, a textualização não se dá como um encadeamento linear de elementos, de modo que a própria noção clássica de coerência fica afetada. (...) vamos tomar a coerência como um fenômeno que se dá no processamento textual e não como uma propriedade imanente ao texto. A coerência será aqui vista sobretudo como um princípio de interpretação e não um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa-formação textual. (MARCUSCHI, 2001b, p.223)

A partir desses pressupostos, e considerando a noção de anáfora indireta (MARCUSCHI, 2001b; KOCH, 2001; KOCH e MARCUSCHI, 2002), propomos que, já no início do texto, o enunciado: "*minha mãe morava no sítio*" fornece os elementos, isto é, serve de âncora (MARCUSCHI, 2001b, p.225) ou de contexto semântico base decisivo para a interpretação do sujeito elidido em "[Ø] *Era toda com mata em volta*". Portanto, a interpretação do sujeito como "a casa" deve-se à ativação de um esquema cognitivo, que, ancorado no co-texto, extrapola-o para realizar as inferências necessárias (se a mãe morava no sítio, lá deveria haver uma casa, que, devido a uma certa plausibilidade pragmática e às características morfológicas da

palavra usada, de gênero e número, seria o candidato mais plausível a anafórico do elemento elidido) para a efetivação do processo de referenciação.

No próximo texto do sujeito LV que analisaremos, este discorre sobre o feriado de Páscoa vivenciado por ele:

*1)foi muna Quita-feira que eu ganhei
uma caixa de lanlon da minha irmã.
Daí eu falei muito o bigado pela caixa
de bonbon.
Depois disso eu liguei para minha na
morada e falei para ela que ia na
casa dela no sabado. daí de pois eu
fui me arumar
para ir la ver ela.
antes de eu sair minha mãe tinha
a sado uma carne.
Daí eu peguei um pedaso.
sai rapido para casa dela
tava louco de saudade.
dpois veiu o domingo de pascoa
foi a maior alegria porque Cristo resusito.
e e vei os ovos de pascoa.
Eu ganhei um ovo de pascoa da minha
mãe eu fiquei comtente.
minha irmã ganho caixa de bonbon
a gente fical dos reunidos a noite
abinos as caixa e comenos.*

(Sessão 17, texto 08)

(Um. Foi numa quinta-feira que eu ganhei uma caixa de bombom da minha irmã. Daí eu falei : "muito obrigado pela caixa de bombom". Depois disso eu liguei para [a] minha namorada e falei para ela que ia na casa dela no sábado. Daí, depois eu fui me arrumar para ir ver ela. Antes de eu sair, minha mãe tinha assado uma carne. Daí eu peguei um pedaço. Saí rápido para [a] casa dela. Tava louco de saudade! Depois veio o domingo de páscoa. Foi a maior alegria porque Cristo ressuscitou. E e veio os ovos de páscoa. Eu ganhei um ovo de páscoa da minha mãe. Eu fiquei contente. Minha irmã ganhou [uma] caixa de bombom. A gente ficou [to] dos reunidos. À noite abrimos as caixas e comemos.).

Este texto produzido pelo sujeito LV, o qual integra a Sessão 17, em que os alunos foram instados a fazer um relato sobre como havia sido o seu domingo de Páscoa, veicula uma seqüência de tipo *script*, com segmentos de discurso interativo monologado.

Os mecanismos de textualização são bem utilizados, especialmente, no que tange à coesão verbal, pois o autor se utiliza muito adequadamente dos pretéritos perfeito e imperfeito, contribuindo para a temporalidade primeira da narração, indicando que a progressão da atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos do conteúdo temático. Além desse recurso, a função de temporalidade relativa (ou secundária), como proposta por Bronckart, que estabelece uma relação temporal local entre dois processos verbalizados, é bem utilizada pelo sujeito na seqüência: "*antes de eu sair minha mãe tinha a sado uma carne*", na qual a anterioridade do segundo processo em relação ao primeiro é dada pela expressão adverbial temporal "*antes de eu sair*", encaixada sintaticamente em uma oração que faz uso do mais-que-perfeito composto.

O uso de expressões adverbiais do tipo "*numa quinta-feira*", "*no sábado*", "*à noite*", "*depois*" ou "*depois disso*" também desempenha um papel importante na seqüenciação temporal do texto. Observemos, porém, o seguinte trecho:

Foi numa quinta-feira que eu ganhei uma caixa de bombom da minha irmã. Daí eu falei muito obrigado pela caixa de bombom. Depois disso eu liguei para (a) minha namorada e falei para ela que ia na casa dela no sábado. Daí, depois eu fui me arrumar para ir ver ela.

Nessa seqüência, o advérbio "*depois*", colocado após o marcador seqüencial "*Daí*", parece não ter sido suficiente para evitar uma incongruência semântico-pragmática, já que, se for interpretado como "*em seguida*", por exemplo, daria a entender que, logo após o autor ter ligado para a namorada, avisando-a que iria à casa dela no sábado, ele foi-se arrumar para ir vê-la. Ora, se os eventos (desde que recebeu o presente até o telefonema para a namorada) aconteceram na quinta-feira, então o escopo da expressão adverbial "*no sábado*" deveria ser o ato de o sujeito ligar para a namorada e não o ato de ir à casa dela, isto é, dada a posição da expressão adverbial "*no sábado*", no final do período e logo após a explicitação da intenção do sujeito de "ir à casa da namorada", a interpretação que se faz é a de que a referida expressão marca a data em que ocorreria a sua ida à casa da namorada. Com essa interpretação, gera-se a incongruência já mencionada.

Contudo, se a expressão "no sábado" fosse colocada no início do período, esta estaria atuando sobre a data em que o sujeito telefonara à sua namorada. Assim, se o autor ligou no sábado dizendo que iria vê-la, não há mais conflito entre essa afirmação e a seguinte: "*de que ele foi-se arrumar para ir vê-la*". Vê-se que o sujeito não atentou para essa ambigüidade, provavelmente também por falta de trato com a linguagem escrita.

A seqüência:

Daí eu falei muito o bigado pela caixa de bonbon. Depois disso eu liguei para minha namorada e falei para ela que ia na casa dela no sabado.

traz um fragmento de discurso interativo monologado. Nesse fragmento, o autor faz uso adequado do discurso direto, embora sem as marcas convencionais para a passagem do discurso principal, o *script*, para o discurso secundário, o interativo monologado, isto é, o autor não lança mão de recursos como a pontuação, o uso do travessão ou a mudança de linha. Mas, como ao verbo de dizer ("falei") não se segue uma oração subordinada, fica evidente o caráter direto do discurso.

Em seguida, LV se utiliza, também adequadamente, do discurso indireto: "*...e falei para ela que ia na casa dela no sábado.*" Assim, após o uso do verbo de dizer ("falei"), segue-se uma oração completiva.

3.2.8 Sujeito EP

Vejamos, a seguir, como EP relata um acidente que ocorrera com seu irmão:

*No dezenbro coteceu um citente Petro da
Escola e ele foi traver a rua e Pasou
um carro peto dele e aconteceu
ele grebo a Pena e ficou tenado no
hospital e minha mãe ficou la cudado
dele la no optital e ele não quice fica
sozinho e minha mãe ficou pozoto
la no ospita e manha mãe foi brica
ele Porque levou ele Para foi Para casa*

*e eu fiquei cuidando dele Porque
 ele não Porei ande Porque ele
 Estava com ceso e eu fiquei cuida
 do ele.*

(Sessão 15, texto 12)

(Em dezembro aconteceu um acidente perto da escola e ele [meu irmãozinho pequeno] foi atravessar a rua. E passou um carro perto dele. E aconteceu [que] ele quebrou a perna e ficou internado no hospital. E minha mãe ficou lá cuidando dele lá no hospital. E ele não queria ficar sozinho. E minha mãe ficou pousando lá no hospital. E minha mãe foi buscar ele porque levou. Ele foi para casa e eu fiquei cuidando dele porque ele não poderia andar, porque ele estava com gesso e eu fiquei cuidando dele.)

Nesse texto, que apresenta uma seqüência de tipo *script*, o que chama a atenção é o uso dos pronomes anafóricos "ele" e "dele" sem um antecedente explícito no texto para que se concretize a sua remissão. O autor, ao elaborar sua produção, parece pressupor um conhecimento prévio do leitor – que o seu irmãozinho pequeno é o referente desse elemento anafórico. No entanto, não tendo o leitor esse conhecimento, após tentar uma recuperação dos pronomes de terceira pessoa como remetendo exoforicamente a um indivíduo, que ou deveria ter sido mencionado anteriormente ou seria perfeitamente conhecido pelo autor e pelo leitor do texto, acaba percebendo os referidos pronomes como afóricos puros cuja aparição abre um vazio na seqüência, quebrando seu desenvolvimento contínuo.¹¹⁵ É de se notar que, no momento da leitura em voz alta, o autor percebe a falta desse referente e o introduz: "...e ele [meu irmãozinho pequeno]". Uma certa falta de domínio das peculiaridades da escrita em relação à oralidade parece ser determinante dessa inadequação. Porém, apesar dessa estranheza, seu texto é adequado à proposta discursiva da investigadora, constituindo um relato bastante claro do acidente ocorrido com seu irmãozinho.

¹¹⁵Cf. análise feita por Charolles (1978/2002, p.50).

É também digno de nota o uso que o sujeito faz do conectivo "e", que contribui para o que Koch denomina "seqüenciação frástica"¹¹⁶ do texto. O uso específico do "e" marca o caráter continuativo dos tipos de discurso da ordem do narrar, como é o caso do *script*. Assim, apesar do caráter repetitivo dado pelas muitas ocorrências do referido elemento coesivo (um total de 10 ocorrências) no texto, pode-se afirmar que o sujeito-autor, através do uso desse conectivo, conseguiu estabelecer ligações entre os acontecimentos no tempo, possibilitando, assim, a progressão temática.

No texto 05 da Sessão 18 a, o sujeito EP faz uma primeira versão para a proposta de redigir sobre as suas expectativas para o fim-de-semana seguinte. Vamos ao texto:

*A família
A família faz com faz uma festa juntos
e irmã foi na casa e chama a minha
família e nos fez uma festa e gagau fo para suas
casa n*

(Sessão 18a, texto 05)

(A família faz uma festa juntos e irmã foi na casa e chama a minha família e nós fez uma festa e jogou e foi para suas casas.).

Relembrando ao leitor, a proposta temática da Sessão 18a eram as expectativas dos sujeitos quanto a atividades para o fim-de-semana. Assim, o texto 05 indica que EP não havia interpretado adequadamente esse aspecto "temporal" da proposta, na medida em que discorre sobre uma atividade já realizada em família – uma festa.

A concordância feita por EP, em "*A família faz uma festa juntos*", a qual, segundo Marcuschi (2001b, p.240), "obedeceria a um sistema cognitivo e não à

¹¹⁶Este mecanismo de seqüenciação, que congrega conectores de diversos tipos, realiza-se através de uma série de marcas lingüísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação (cf. KOCH, 1989, p.55).

morfologia como tal", é também digna de nota. Sua adequação não se acharia no plano de uma gramática de formas, mas de uma gramática da cognição. Assim, longe de constituir um dado a ser atribuído à DM, ou, em outras palavras, algo patológico, esse tipo de concordância, bastante comum em textos orais e escritos de pessoas sem patologias, é legítimo, embora ainda não incorporado pela gramática-padrão da Língua Portuguesa.

Após a leitura do texto produzido por EP, a pesquisadora busca esclarecer que esperava que se escrevesse sobre algo que se programava fazer no fim-de-semana seguinte. O sujeito resolve então elaborar um novo texto, que transcrevemos a seguir.

*Eu vou na casa da minha vovo
Eu ajundo a minha mãe linpa a casa
e no sábado eu foi na casa da minha amida
nos faze o trabalho de historia.*

(Sessão 18a, texto 06)

(Eu vou na casa da minha vovó. Eu ajudo a minha mãe limpar a casa e no sábado eu [vou] na casa da minha amiga [para] nós fazer o trabalho de história.).

Como se pode observar, a intervenção da pesquisadora parece ter sido proveitosa para desfazer o mal-entendido quanto ao tempo em que se deveria desenvolver as ações propostas no texto. O surgimento da forma verbal "foi" não constitui um contra-argumento, pois há que se considerar que este sujeito tem inúmeros problemas de ordem articulatória, o que pode, por vezes, ser refletido na escrita, isto é, fonemas muito próximos do ponto de vista articulatório (como [f] e [v]) são confundidos tanto em sua articulação quanto em sua representação escrita. A leitura em voz alta que fez de seu texto confirma essa hipótese, pois, embora tenha escrito "foi", o sujeito leu "vou", conforme anotado pela pesquisadora.

As atividades do fim-se-semana prolongado por ocasião do feriado de 1.º de maio constituem o relato elaborado por EP, que analisaremos na seqüência:

*Eu fique em casa e ajudado a minha
mãe limpa a casa e quintal e lava a calçada
e na terça eu fui na igreja e domingo
Eu fui na igreja cedo e a tarde e a noite
E na segunda feira fiquei em casa*

(Sessão 19, texto 03)

(Eu fiquei em casa e ajudando a minha mãe limpar a casa e [o] quintal e lavar a calçada. E na terça eu fui na igreja e domingo eu fui na igreja cedo e à tarde e à noite. E na segunda-feira fiquei em casa.).

A proposta da Sessão 19 era a elaboração de relatos das atividades realizadas no fim-de-semana anterior. Nesta produção de EP, o sujeito menciona o que fez na terça-feira, no domingo e na segunda-feira, dias que não caracterizam propriamente um fim-de-semana. Contudo, há que se lembrar que a sessão 19 foi realizada no dia 03 de maio de 2001,¹¹⁷ logo após o feriado de 1.º de maio, que, naquele ano, ocorreu na terça-feira. Portanto, o relato do sujeito incluiu também o feriado, como parte do chamado "fim-de-semana prolongado".

Outro aspecto envolvendo a questão da temporalidade, ou da linearidade temporal do relato, é que, se considerássemos o fato de que a ordem temporal assumida pelo sujeito é: terça-feira, domingo, segunda-feira, poderíamos suspeitar que não houve planejamento em relação ao tempo dos acontecimentos relatados. Porém, entendemos que a escolha do sujeito foi justamente dar um destaque ao feriado, que seria, por assim dizer, o núcleo do fim-de-semana prolongado, seguido do domingo, em que normalmente são poucas as pessoas que trabalham e, portanto, o dia em que se pode fazer programas diferentes. Quanto à linearidade temporal, propriamente dita, se consideramos que a relação existente entre os itens lexicais terça-feira, segunda-feira e domingo é uma relação de colocabilidade (KOCH, 1989), isto é, que, quando usados em conjunto, a linearidade ou a posição de cada um em relação ao outro, numa seqüência temporal, já está implícita nos

¹¹⁷Cf. consta da tabela das sessões apresentada no capítulo 2 desta tese.

próprios termos, então, o fato de o sujeito EP começar pela terça, ir ao domingo e voltar para a segunda-feira não prejudicaria os aspectos temporais do texto. Ainda em relação à organização temporal, o uso de dêiticos, como "*à tarde*" e "*à noite*", e de formas verbais no pretérito perfeito desempenham também um papel importante e denotam um planejamento do texto neste sentido.

Em termos da infra-estrutura geral do texto, esta compreende uma seqüência de tipo descritivo no interior de um *script*,¹¹⁸ na qual observamos a recorrência do conectivo "e", que faz as vezes da pontuação, atribuindo também continuidade ao relato.

3.2.9 Sujeito PR

O mesmo tipo de relato, agora elaborado pelo sujeito PR, é transcrito a seguir:

*Eu fui na casa do meu amigo escutar música
e fumo no ZOÓLOGICO ela vimos os
animais*

*domingo Eu fui no aeropoto ela vi o
avião ela joga video game ela vim
empora fiquei em casa a vendo televisão*

*segunda Eu fiquei em casa ajudando a minha
mãe depois fiquei fazendo a minha lição*

*terça Eu fui jogar bola com os meus amigos
depois fumos soltar pipa no campo com meu amigo.*

(Sessão 19, texto 05)

(Eu fui na casa do meu amigo escutar música e fumos no zoológico e lá vimos os animais. Domingo eu fui no aeroporto e lá vi o avião. E lá joguei video game. E lá vim embora. Fiquei em casa vendo televisão. Segunda eu fiquei em casa ajudando a minha mãe. Depois fiquei fazendo a minha lição. Terça eu fui jogar bola com os meus amigos. Depois fumos soltar pipa no campo com meu amigo.).

¹¹⁸Já que organiza o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos acontecimentos relatados (BRONCKART, 1999).

Este texto do sujeito PR, em termos de sua infra-estrutura geral, também compreende uma seqüência de tipo descritivo no interior de um *script*, nos termos de Bronckart (1999). Nele, observamos um uso adequado do tempo pretérito perfeito, bem como a presença dos articuladores temporais "*segunda*" e "*terça*", que dão a esse texto uma boa seqüenciação do tempo. A divisão espacial também é boa: o autor, inclusive, deixa espaço para mudar de parágrafo. A seqüência:

*...e fumos no zoológico e lá vimos os animais. Domingo eu fui no aeroporto e lá vi o avião.
E lá joguei video game. E lá vim embora*

evidencia o uso anafórico de "*lá*", referindo-se apropriadamente a "*zoológico*" e "*aeroporto*". Já o enunciado final: "*E lá vim embora*" parece ter sido elaborado por uma espécie de analogia¹¹⁹ com as imediatamente anteriores, gerando uma leve perturbação semântica ocasionada pelo uso do advérbio "*lá*" juntamente com a expressão "*vim embora*"¹²⁰.

No texto que analisaremos a seguir, o sujeito PR discorre sobre a visita ao Detran:

*Eu fui no dedetão ELA fui para a aula de
dedetão ELE em sino como taveçar uma
rua ELE fala como taveçar um cinarelo
o guarda de dedetão cabo borge como taveçar uma faixa de bedeçe*

(Sessão 22, texto 07)

(Eu fui no DDetran. E la fui para a aula do DDetran. Ele ensinou como atravessar a rua. Ele falou como atravessar um sinal amarelo. O guarda do Ddetran, cabo Borges, como atravessar uma faixa de pedestre.).

¹¹⁹Poder-se-ia usar aqui a denominação: "perseveração", termo usado na afasiologia para designar a repetição da mesma estrutura ou mesmo termo, que constitui processo recorrente em alguns tipos de afasia. Cf., por exemplo, Freitas (1997).

¹²⁰Como na linguagem oral são encontradas comumente expressões como "E lá se foi", o autor pode também ter usado "E lá vim embora" por analogia a essas expressões.

Quanto à sua infraestrutura, o relato escrito por PR apresenta uma seqüência de tipo *script*, elaborada de forma descritiva. Com respeito aos mecanismos de textualização, à primeira vista, tem-se a impressão de que as duas ocorrências do pronome "ele" não teriam referência explícita no co-texto; porém, na continuação da leitura, pode-se perceber uma referência de tipo catafórica, através das expressões "*guarda do Detran*" e "*Cabo Borges*". O aposto utilizado pelo sujeito denota justamente sua preocupação em especificar muito bem o referente dos pronomes e concomitantemente do termo "*guarda do Detran*".

Em:

O guarda do Ddetran, cabo Borges, [Ø] como atravessar uma faixa de pedestre,

a elipse do verbo, marcada acima entre cochetes, apenas seria permitida se os referentes de "ele" e de "*guarda do Detran*" fossem distintos, isto é, se houvesse dois sujeitos com um mesmo predicado, por exemplo: "*Ele ensinou como atravessar a rua, e o guarda do Ddetran, cabo Borges, [Ø] como atravessar uma faixa de pedestre.*" No texto, encontramos então uma ambigüidade: ou os pronomes "ele" e "*cabo Borges*" têm o mesmo referente e, então, haveria uma elipse, por assim dizer, "não autorizada" pela língua, ou não há uma identidade referencial entre "*cabo Borges*" e "ele", o que autorizaria a elipse do verbo acima referida, mas geraria uma lacuna em relação ao referente de "ele", não mais existindo a catáfora com o "*guarda do Detran, cabo Borges*". Assim, como diria Koch (1989), a referência ou remissão nem sempre se estabelece sem ambigüidade. A decisão do leitor será, então, embasada nas predicções feitas, levando-se em conta todo o contexto em que se inserem.

Nesse caso, considerando-se o contexto extralingüístico a que remete o relato de PR, bem como a própria estruturação do texto, aventamos a hipótese de que o sujeito utilizou, de fato, uma referência catafórica, isto é, há uma identidade entre o referente de "ele" e o de "*guarda do Detran, cabo Borges*". Concluímos, então, que PR apenas usou mal uma elipse de verbo, embora a ausência desse elemento seja facilmente recuperada no próprio co-texto. Ainda em termos de

referenciação, há que notar o uso muito adequado do dêitico "lá", que funciona aqui como anafórico de "Detran", expresso anteriormente.

3.2.10 Sujeito AR

Na produção que se segue, o sujeito AR redige uma carta solicitando emprego. Vamos ao texto:

*sinora diretora gosetaria
aroma uneprgo de telefonista
poge fasiudefase
não presizademunto esfoso.*

(Sessão 06, texto 03)

(Senhora Diretora. Gostaria [de] arrumar um emprego de telefonista, porque [é] fácil de fazer. Não precisa de muito esforço.).

Essa produção do sujeito AR pode ser caracterizada como uma seqüência dialogal monologada, em que o sujeito, dirigindo-se à diretora de uma empresa, manifesta seu desejo de arrumar um emprego de telefonista. A proposta da investigadora era a de que os sujeitos produzissem uma carta argumentativa solicitando emprego. Porém, em termos de estrutura argumentativa, o texto de AR deixa muito a desejar, já que os únicos argumentos de que lança mão são a "facilidade" de realização do trabalho e o fato de não exigir muito esforço. Assim, além do pouco poder de persuasão desses argumentos, o texto não apresenta um planejamento coerente com o de uma carta, isto é, há apenas uma marca da interlocução, que consiste do vocativo: *Senhora diretora*.

Em termos pragmáticos, pode-se dizer que este texto é adequado a uma certa realidade, pois evidencia a consciência – informada por um certo estereótipo que circula na sociedade sobre as incapacidades do deficiente mental – que o sujeito-autor tem de sua patologia, já que pleiteia um emprego que seja "fácil" e "não exija muito esforço".

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão deste capítulo, evocamos Barusso (2004), que tomou como referencial teórico a Linguística Textual ao analisar produções escritas de quatro sujeitos surdos. Em suas conclusões, a autora afirma que, em geral, a quantidade de cadeias anafóricas utilizadas tem relação não somente com a interferência de um adulto, mas também com a idade dos sujeitos e com seu nível de escolaridade, visto que os mais velhos e que freqüentavam séries mais avançadas fizeram melhor e mais variado uso das estratégias analisadas pela autora. Barusso sugere, então, que os profissionais que trabalham com sujeitos surdos observem as características da escrita de cada sujeito reconhecendo a construção da escrita como um processo, em que o produtor e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto.

Para essa pesquisadora, que partilha das mesmas concepções de linguagem e de texto que adotamos no presente trabalho, a coerência implicaria mais que uma análise lingüística; pressupondo que esta análise se dirija ao processo dialógico que se estabelece entre os sujeitos do discurso, uma vez que depende da descoberta da intenção das ações do autor. A coerência, então, não se apresentaria no discurso como algo pronto, estático, acabado, mas seria constituída na interação dialógica e pressuporia uma disponibilidade dos falantes para encontrar um ponto comum de entendimento (BARUSSO, 2004).

Compartilhando das preocupações de Barusso, neste capítulo, buscamos, por meio da análise de uma amostragem dos textos produzidos pelos sujeitos diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados, evidenciar aspectos envolvendo a textualidade de suas produções. Com a ajuda de ferramentas da LT e tendo como pano de fundo a proposta de Bronckart, exposta no capítulo 1 desta tese, na análise dos textos, consideramos não apenas a sua materialidade ou aquilo que efetivamente se explicitou em seu co-texto, mas também suas condições de

produção, que, em alguns momentos, mostrou-se fator decisivo para a interpretação e para a construção da coerência dos textos.

Ademais, questões como o uso de elipses, anáforas e alguns elementos dêiticos foram levantadas e analisadas também levando em conta a interação dos sujeitos com a pesquisadora, que constituía seu interlocutor nas interações verbais que precediam às produções escritas e, portanto, partilhava com eles de todas as informações veiculadas nas discussões, o que, como vimos, constituiu um fator relevante para explicar, por exemplo, algumas omissões de referentes, provavelmente por serem consideradas redundantes pelos sujeitos, tendo em vista que já eram de conhecimento do leitor de seus textos: a pesquisadora.

Assim, esperamos poder ter mostrado que os processos engendrados pelas produções escritas de sujeitos deficientes mentais leves e moderados, envolvendo seus aspectos textuais, não são inusitados ou, por assim dizer, "deficientes" ou, em última instância, de caráter patológico, mas, antes, constituem processos recorrentes em textos de sujeitos que, mesmo sem problemas cognitivos, não dominam as peculiaridades da modalidade escrita da língua, com a qual não têm a intimidade necessária para garantir uma melhor *performance*.

Não se trata de negar a existência do quadro da DM, já afirmado por Padilha (1997), por exemplo, mas de fornecer elementos que sejam evidências para a tese de que deficiências envolvendo processos cognitivos, tais como a DM, apresentam também aspectos não-patológicos nas *performances* dos sujeitos. Assim como afirmam Coudry e Gregolin, a respeito do agramatismo¹²¹ de P:

¹²¹Embora haja muitas controvérsias quanto à conceituação do quadro do agramatismo, conforme mostrado por Guindaste (1996) e Pinto (1992 e 1999), segundo o manual de neuropsicologia de Botez (1987), o agramatismo se caracteriza por redução quantitativa e qualitativa especialmente de elementos do inventário fechado da língua (terminações de verbos conjugados, pronomes e preposições, por exemplo), mais do que dos itens do inventário aberto (tais como nomes e adjetivos). Essas limitações se traduzem, ao nível da macroestrutura, por uma redução das possibilidades de combinações sintáticas disponíveis, por uma abreviação das frases e uma tendência à justaposição (BOTEZ, 1987, p.309).

"o agramatismo de P se mostra mais em determinadas situações do que em outras" (COUDRY e GREGOLIN, 2002, p.215), julgamos poder ter mostrado que nem sempre a deficiência é proeminente nas produções escritas de sujeitos com DM.

As análises que faremos no próximo capítulo visam, primeiramente, complementar¹²² as análises feitas neste capítulo através de um levantamento de questões lingüísticas envolvendo processos mais locais, que, por serem recorrentes nos textos de nossos sujeitos e nos textos de crianças sem problemas cognitivos, endossam as análises textuais aqui apresentadas no sentido de mostrar, mais pontualmente, a normalidade nas produções escritas de nossos sujeitos. Portanto, o primeiro objetivo do capítulo 4, o de complementar as análises do capítulo 3, buscaremos atingi-lo cotejando produções de nossos sujeitos com produções de crianças sem problemas cognitivos em fase de aquisição da escrita, mostrando as semelhanças existentes em relação aos aspectos envolvendo a relação letra/fonema e a questão da segmentação própria da escrita.

Quanto ao segundo objetivo do capítulo 4, este está presente no levantamento preliminar de dados lingüísticos encontrados nos textos de nossos sujeitos, envolvendo especificamente operações sintático-lexicais, que, confrontadas com dados de outros casos veiculadores de escritas tidas como desvinates – por ora, a surdez e a afasia –, possam nos dar pistas a respeito do que propriamente caracterizaria a escrita de sujeitos deficientes mentais e que, portanto, a distinguiria da escrita de sujeitos sem deficiência.

¹²²O que não quer dizer, naturalmente, que consideremos nossa análise como "completa".

CAPÍTULO 4

A ESCRITA NA DEFICIÊNCIA MENTAL: DADOS DE NOSSOS SUJEITOS CONFRONTADOS A OUTRAS ESCRITAS "DESVIANTES" E A PRODUÇÕES INICIAIS DE CRIANÇAS

4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No capítulo 3, analisamos uma amostragem de textos produzidos por adolescentes deficientes mentais leves e moderados, evidenciando aspectos como planejamento, seqüenciação, uso de mecanismos de textualização (ou mecanismos coesivos), bem como aspectos envolvendo mecanismos enunciativo-discursivos, que demandam a consideração do contexto extralingüístico em que o texto se insere e de suas condições de produção.

Um dos objetivos desta tese, que buscamos atingir no presente capítulo, é levantar dados preliminares que evidenciem possíveis similaridades entre a escrita de sujeitos com DM e de sujeitos surdos e afásicos.¹²³ Tal confronto visa apenas a busca de possíveis características comuns entre casos que, segundo Scarpa (2001, p.205), estariam sob a égide de "desvios", o que não significa que estejamos pleiteando que estes tenham uma mesma etiologia.

Outra hipótese inicial cuja validação é também objetivo desta pesquisa¹²⁴ é a de que os sujeitos deficientes mentais passariam por um processo de aquisição da escrita semelhante àquele de alunos de escolas regulares; porém, em um tempo, ou ritmo, diferente. Assim, fenômenos de escrita que surgem nas produções de sujeitos sem diagnósticos de patologias por volta dos 07 anos, ocorreriam em sujeitos considerados deficientes mentais mais tarde e mais prolongadamente, o que

¹²³Cf. Introdução.

¹²⁴Cf. Introdução.

procuraremos mostrar neste capítulo por meio do confronto entre dados de escrita inicial de crianças sem patologias e dados de nosso *corpus*.

Neste capítulo, que tem um caráter prospectivo, buscamos, então, levantar processos mais pontuais encontrados na escrita de nossos sujeitos, cotejando-os com aqueles encontrados nas produções escritas de sujeitos afásicos, sujeitos surdos e de crianças sem déficit cognitivo em fase de aquisição da escrita.

Iniciaremos com o cotejo de dados produzidos por nossos sujeitos com aqueles extraídos da escrita de sujeitos afásicos e sujeitos surdos.

4.2 EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DA ESCRITA NA DM: PARALELOS COM QUADROS DE AFASIA E DE SURDEZ

Como mostramos em trabalho anterior (ANUNCIAÇÃO-COSTA e FREITAS, 2003), na afasiologia, as substituições, omissões ou acréscimos de segmentos fonológicos são denominados tradicionalmente "parafasias fonêmicas" ou "fonológicas". Quando aparecem na escrita, na forma de substituições, omissões ou acréscimos de letras, a denominação tradicional é "paragrafia".¹²⁵

Na presença de graves problemas de nível prático (articulatório ou fonético), em que a fala do sujeito é extremamente prejudicada, tem-se em sua produção escrita evidências de como estaria seu sistema fonológico, já que a referência básica, por assim dizer, da escrita alfabética é o sistema fonológico da língua. Acredita-se, então, que a escrita de sujeitos afásicos pode revelar o estado em que se encontra seu sistema fonológico ou, pelo menos, como se encontram suas relações letra/fonema.

¹²⁵As "parafasias fonêmicas ou literais" modificam a aparência da palavra devido à disposição errônea dos fonemas dessa palavra. Os fonemas podem ser omitidos, agrupados, deslocados ou repetidos. Quando se alteram todos os fonemas das palavras, podem-se gerar os chamados "neologismos". Os distúrbios da expressão escrita, ou as "agrafias", são da mesma ordem daqueles encontrados no curso da linguagem oral. Definem-se, da mesma forma, "paragrafias literais" (recaindo sobre as letras) e "verbais" (recaindo sobre as palavras) (BARBIZET e DUIZABO, 1985, p.42,45).

Freitas (1997), a partir da análise fonético-fonológica dos dados do sujeito afásico EF, lança a hipótese de que este apresentava um problema na ativação da representação léxico-fonológica das palavras, o que fazia com que produzisse parafasias fonológicas, que eram evidenciadas em sua escrita por paragrafias de tipo "ceolho" por "coelho", "perdifia" por "perfidia", "goibada" por "goiabada", "brasiliro" por "brasileiro", "Caradiru" por "Carandiru".

Ao tratar da produção escrita do mesmo sujeito afásico, Santana (1999) apresenta também algumas paragrafias produzidas por EF: "ÓrdiAquEdo" e "ÓRDlguiJETA" por "orquídea", "vae" por "vai", "emprez" e "emprega" por "empregada", "bom" por "bem", "irmos" por "irmãos".

Por sua própria definição, as paragrafias podem ser relacionadas ao que Cagliari (1989, p.142) denomina "modificações da estrutura segmental das palavras", identificadas na escrita inicial da criança dita "normal". Por outro lado, considerando-se que os sujeitos deficientes mentais, embora apresentem um processo de aquisição da escrita semelhante ao de crianças sem patologias, apresentam também, assim como os afásicos, problemas de ordem cognitiva,¹²⁶ pode-se inferir que a natureza das paragrafias encontradas em quadros de DM é distinta daquela das alterações encontradas na escrita inicial da criança sem problemas cognitivos.

Isso assumido, pode-se considerar que as "paragrafias"/"modificações da estrutura segmental das palavras" produzidas por deficientes mentais, embora apresentem *outputs* bastante semelhantes aos produzidos pela criança em fase de aquisição da escrita, também apresentam correspondência com o que ocorre, por exemplo, nas afasias, o que nos leva a supor que tais fenômenos teriam duas naturezas distintas: por um lado, corresponderiam a processos comuns na aquisição da linguagem de crianças que não apresentam problemas cognitivos e, por outro,

¹²⁶O que não significa que os problemas cognitivos de afásicos e deficientes mentais sejam os mesmos.

visto que sujeitos com DM apresentam inegavelmente problemas de ordem cognitiva, poderiam ser também interpretados como indícios desses problemas. No *corpus* do presente trabalho, há, portanto, alterações cujo *output* está presente tanto na aquisição normal quanto na afasia.

Exemplificando, apresentaremos, a seguir, alguns dados extraídos de textos de autoria de nossos sujeitos.

- "...com muito caminho" – ...com muito carinho¹²⁷ – (KL, texto 06, sessão 23);
- "...uros gengou e ficou brabo" – [os] ursos chegaram e ficou brabo – (DB, texto 06, sessão 04);
- "ririna" – Regina –; "carepe" – tapete –; "cotina" – cortina – (AR, texto 02, sessão 01);
- "muto jocalate" – muito chocolate – (AR, texto 10, sessão 17);
- "...para ver seu tinha biaquete" – ...para ver se eu tinha diabetes – (KL, texto 04, sessão 21);
- "...um presente bej lonito" – ...um presente bem bonito – (KL, texto 06, sessão 23);
- "sanage" – sangue –; "vivo" – vídeo – (IG, texto 06, sessão 21);
- "ele falou" – ele falou – (IG, texto 02, sessão 22);
- "...datou na cama" – deitou na cama – (DB, texto 06, sessão 04);
- "Ela suto..." – Ela assustou – (DB, texto 06, sessão 04);
- "masesaria" – marcenaria – (GA, texto 05, sessão 01);
- "Eu tive mu a sidente" – Eu tive um acidente – (GA, texto 01, sessão 15);
- "o carro deu 3 cosballoto" – o carro deu três cambalhotas – (GA, texto 01, sessão 15);
- "Menina es tava na floresta predida" – A menina estava na floresta perdida – (AC, texto 07, sessão 04).

Como se pode observar, o que tradicionalmente se denomina “paragrafia” nos estudos sobre afasia, isto é, modificações na estrutura segmental da palavra, tanto por antecipação de segmentos quanto por omissão, substituição ou acréscimo

¹²⁷A cada produção escrita dos sujeitos, apresentada entre aspas, corresponde uma leitura do texto pelo próprio sujeito-autor, que reproduziremos entre travessões.

“*carepe*” (tapete), “*biaquete*” (diabete), “*predida*” (perdida) de fato ocorre abundantemente¹²⁸ em nosso *corpus*.

Por outro lado, mesmo em casos de quadros afásicos, a questão do estatuto lingüístico-cognitivo das paragrafias ainda não foi amplamente discutida, já que os estudos da escrita em quadros de afasia ainda são incipientes (SANTANA, 1999). Assim, neste trabalho, apenas nos limitamos a levantar algumas características dos textos de nossos sujeitos, buscando aproximações com quadros de escritas consideradas desviantes e com o processo de aquisição dito “normal”. No caso específico das alterações da estrutura segmental das palavras ou das chamadas “paragrafias”, apenas buscamos problematizar sua ocorrência na escrita de nossos sujeitos, já que não pudemos proceder a uma análise minuciosa dessas ocorrências, verificando, por exemplo, se, em alguns casos, estariam relacionadas com problemas também de ordem articulatória.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a escrita na surdez, traçando um paralelo com a escrita dos sujeitos desta tese, em relação aos processos envolvendo a instabilidade no uso de algumas categorias de palavras.

Finau (1996), que trabalhou com as categorias funcionais¹²⁹ em textos escritos de sujeitos surdos, verificou que os textos desses sujeitos, no início do processo de alfabetização, apresentam, dentre outras características, uma total falta de flexão. Em seus dados, a autora encontrou ausência de marca de tempo e concordância de sujeito, engendrando orações infinitivas, como: “Ele pensar provas”, “correr pato”, “comer filó”. Registrou ainda produções que evidenciam problemas de checagem das características morfológicas de concordância, tais como: “Hoje elas deu presente para menina”, “A mulher estavam na rua”, “Eu torce do atlético e flamengo”. Esse tipo de construção, como veremos adiante, também ocorre em nosso *corpus*.

¹²⁸Deixamos para o leitor a possibilidade de buscar mais exemplos ao longo desta tese.

¹²⁹Elementos tradicionalmente conhecidos como pertencentes a classes restritas e fechadas e que têm valor semântico somente quando associados às categorias lexicais. Artigos, preposições, conjunções e marcas de concordância pertenceriam a essa classe.

A autora afirma também que, a exemplo das outras categorias funcionais, as preposições são adquiridas tardiamente pelos surdos, ficando suas ocorrências instáveis. Exemplos da instabilidade das preposições nos textos desses sujeitos são: "Eu gosto muito [Ø] você mamãe", "Eu nado *de* praia", "Quando Rafaela vem [Ø] escola X *da* conversar comigo".

Finau conclui que, na surdez, a faixa etária dos 12 aos 14 anos é a que mais apresenta projeções de categorias funcionais e que a continuidade desse processo parece estabilizar-se após os 15 anos, com ocorrências de tempo no verbo principal e flexão de concordância de sujeito. Segundo a autora, o uso adequado de preposições também aumenta à medida que a faixa etária aumenta.

De acordo com Finau, embora tardias, as categorias funcionais emergem nos surdos seguindo as mesmas etapas que se apresentam na aquisição da linguagem das crianças ouvintes. Concluindo seu trabalho, afirma que talvez seja necessário repensar a leitura que se faz dos textos dos sujeitos surdos, observando que os problemas desses textos são basicamente equívocos de flexão devido à aquisição tardia das categorias funcionais.

No âmbito dos estudos afasiológicos, o quadro que se destaca por apresentar problemas com as categorias funcionais, formando o que se convencionou chamar de "estilo telegráfico", é o "agramatismo". A título de exemplo, apresentamos aqui um extrato da tese de Guindaste (1996), em que a autora evidencia a variabilidade no uso de preposições, na fala do sujeito agramático P: "Na avaliação através de repetição, para verificar a produção da preposição pelo paciente, foi verificado que ora há preservação da preposição em adjunto adverbial de lugar: 'Este relógio comprei na Mesbla' [26.06.1989]; ora há omissão: 'A malha comprou Rio'" [06.08.1990] (GUINDASTE, 1996, p.235).

Na seqüência, a autora continua destacando a variabilidade:

No mesmo tipo de avaliação, através de repetição, o paciente mantém a preposição regida por um núcleo nominal, omitindo, porém, a concordância: "Eu estou orgulhoso de seleção"; substitui a preposição "por" em "Parreira é responsável de seleção" [15.07.1992]; mantém a preposição do adjunto em "A menina foi com a amiga"; porém troca a preposição do adjunto em "A caneta está atrás da cadeira" por "na cadeira" [15.07.1992] e produz a preposição em "pro grupo" em resposta à pergunta "Para onde nós vamos agora?" [07.11.1994] (GUINDASTE, 1996, p.235)

Nos textos de nossos sujeitos, há também omissões variáveis que não são comuns em textos de crianças sem problemas cognitivos em fase de aquisição da linguagem escrita.¹³⁰ Dentre os elementos omitidos, destacam-se: artigos definidos e indefinidos, preposições, verbos, além do uso inusitado de infinitivo, de problemas com o uso da conjunção ou do pronome "que" e de questões relativas à concordância e instabilidades no uso do conectivo "e".

Sem preocupações de tipo quantitativo, exemplificaremos abaixo – através de extratos de textos de nossos sujeitos – algumas categorias em que essas omissões aparecem. Outros textos em que há a omissão das categorias supracitadas serão apontados em nota de rodapé, a fim de ilustrar a sua recorrência no *corpus*, ou seja: serão listados exemplos de omissão de uma determinada categoria e, em seguida, apontados alguns textos (que se encontram nos anexos desta tese) em que o leitor poderá verificar a omissão da categoria focalizada. Vamos a essas ocorrências:

I) Instabilidade no uso de Artigos:¹³¹

- *"..comto casa gigade"* – encontrou [a] casa [do] gigante – (AC, texto 02, sessão 03);
- *"Era uma ze tinha chapéu vermelha"* – Era uma vez tinha [um] Chapéu Vermelha – (DB, texto 03, sessão 05 a);
- *"batima sauvu mulher..."* – [o] Batman salvou [uma] mulher – (DB, texto 03, sessão 02);

¹³⁰Conforme mostram os dados apresentados, por exemplo, em Smolka (1988), Cagliari (1989), Silva (1991) e Anunciação-Costa (1996).

¹³¹A omissão de artigos refere-se, em princípio, à omissão de elementos de uma categoria de formas remissivas não-referenciais presas. Assim, no texto, o artigo definido não somente pode remeter a informações do contexto precedente, como a elementos da situação comunicativa e ao conhecimento prévio – culturalmente partilhado – dos interlocutores, como, por exemplo, *o sol*, *o cristianismo* etc.; a classes, gêneros ou tipos (*O homem é um animal racional*; *O lobo encontrou o cordeiro bebendo água no riacho*); a *frames* ou esquemas cognitivos, como em "Ele não pôde vir de carro. A bateria estava descarregada e os freios estavam falhando". À relação entre *bateria*, *freios* e *carro* tem-se denominado, também, *anáfora semântica* ou *implicação semântica*. (...) Este fato tem levado alguns estudiosos a distinguir entre *anáfora superficial*, que se estabelece entre uma forma remissiva e um referente textual, e *anáfora profunda*, em que o referente pode não se encontrar explícito no próprio enunciado, mas é dedutível do contexto através de inferências (KOCH, 1989, p.35).

- *"éla metrou e viu cadeira gradi média pequena"* – ela entrou e viu [uma] cadeira grande, [uma] média [e] [uma] pequena – (AC, texto 07, sessão 04);
- *"Menina es tava na foresta predida"* – [A] menina estava na floresta perdida – (AC, texto 07, sessão 04);
- *"...e na ceu pé de..."* – ...e nasceu [um] pé de feijão – (GA, texto 04, sessão 03);
- *"...mecomtou casa de uso"* – ...encontrou [uma] casa de ursos – (AC, texto 07, sessão 04);¹³²

II) Instabilidade no uso de preposições¹³³

- *"...caiu dentro valeta"* – ...caiu na valeta – (GA, texto 01, sessão 15);
- *"Ele fogiu para casa gigante"* – Ele fugiu para [a] casa [do] gigante – (DB, texto 03, sessão 03);
- *"quero trallar estorante seu"* – quero trabalhar [no] restaurante seu – (DB, texto 04, sessão 06);
- *"jogo feichão janela"* – jogou feijão [pela] janela – (AC, texto 02, sessão 03);
- *"porque mercado tudo e cairo"* – porque [no] mercado tudo é caro – (EP, texto 05, sessão 24);
- *"domingo nos ficamos casa molho"* – domingo nós ficamos [em] casa [de] molho – (LF, texto 05, sessão 17);
- *"Eu janto cartera do de motorista"* – Eu já tenho carteira de motorista – (GA, texto 09, sessão 14);

¹³²Outras ocorrências: AC – texto 04/sessão 07; DB – texto 07/sessão 16, texto 04/sessão 06; IG – texto 07/sessão 23; EP – texto 05/sessão 24.

¹³³Aqui lembramos que Henriques (1992) observa que, pelo seu papel semântico e pela sua alta frequência tanto na modalidade falada quanto na escrita da língua, as preposições constituem um desafio para estudantes estrangeiros ou aprendizes de segunda língua – quando sua L 1 não contém preposições – e, acrescentamos, parece que também para os sujeitos desta pesquisa. A autora observa que em línguas posposicionais, como, por exemplo, o coreano, os falantes apresentam dificuldades com expressões prepositivas, podendo realizar inversão dos termos ou mesmo sua omissão. A pesquisadora cita exemplos comuns que ocorrem no início da aquisição do português por falantes de línguas posposicionais, tais como "sorvete uva", "brinco ouro".

- *"se um carro passar pode bater o retrovisor"* – se um carro passar pode bater o retrovisor – (KL, texto 09, sessão 22);
- *"ela furo do dedo"* – ela furou o dedo – (IG, texto 06, sessão 21).¹³⁴

Chamamos a atenção para o fato de que, embora a falta de regularidade se apresente como característica geral das omissões das categorias por nós destacadas, as preposições parecem apresentar maior instabilidade nos textos de nossos sujeitos, que, ora as omitem, ora preenchem seu lugar com outra preposição inadequada ao contexto ou até mesmo com um determinante.

III) Instabilidades no uso de verbos:

a) Omissões de verbos:

- *"feriado dopasigua jocolate"* – [no] feriado da Páscoa [tem] chocolate – (AR, texto 10, sessão 17);
- *"ela uma gulheu"* – ela [pegou] uma agulha – (IG, texto 06, sessão 21);
- *"Minha mãe deixa namorada"* – minha mãe deixa [ter] namorada – (DB, texto 04, sessão 23);
- *"Izora professora"* – Isaura [é] professora – (DB, texto 01, sessão 01);
- *"rosina collenairia"* – Rosana [dá] culinária – (AR, texto 02, sessão 01);
- *"amimlmia nacama douso"* – A menina [foi] na cama do urso – (AR, texto 04/sessão 04);
- *"dasaude lepaolido"* – [Cuidar] da saúde, limpar o ouvido – (AR, texto 03/sessão 17);

b) Uso inadequado do infinitivo:

- *"Ele sovar a vovó"* – Ele salvou a vovó – (DB, texto 03, sessão 5a);
- *"eu sentir uma picadinha no dedo"* – eu senti uma picadinha no dedo – (KL, texto 04, sessão 21);
- *"Ela pucarar uma casa"* – Ela procurou uma casa – (DB, texto 06, sessão 04).

¹³⁴Outras ocorrências: AC – texto 07/sessão 04, texto 03/sessão 10; GA – texto 03/sessão 25, texto 04/sessão 03; DB – texto 01/sessão 01, texto 01/sessão 24.

c) Questões de concordância:¹³⁵

- *"sai de la"* – saio de lá – (GA, texto 03, sessão 25);
- *"os professores ganhe e dinheiro..."* – os professores ganham dinheiro – (PR, texto 07, sessão 24);
- *"eles coloque os alimentos no caminhão"* – eles colocam os alimentos no caminhão – (PR, texto 07, sessão 24);
- *"eu foi o primeiro a entrar nasala"* – eu fui o primeiro a entra na sala – (KL, texto 04, sessão 21);
- *"ele estão passa na faíia"* – ele estão passando na faixa – (IG, texto 02, sessão 22);
- *"...um dia batima sauvu mulher perigo"* – Um dia, [o] Batman salvou [uma] mulher [em] perigo – (DB, texto 03,. sessão 02).

IV) Ausência de "que"

a) como conjunção:

- *"Eu goto batima sava pessoas"* – Eu gosto [que] [o] Batman salva [as] pessoas – (DB, texto 03, sessão 02);
- *"...e aconteceu ele grebo a Pena"* – e aconteceu [que] ele quebrou a perna... – (EP, texto 12, sessão 15).
- *"O pai falal para eles era pirigoso algum bixo pegar eles dois"* – O pai falou para eles [que] era perigoso algum bicho pegar eles dois. – (LV, texto 02, sessão 20).

b) como pronome relativo:

- *"Eu gosto de uma menina tem 14 anos"* – Eu gosto de uma menina [que] tem 14 anos – (IG, texto 07, sessão 23);
- *"...para juda pobre não tem lisreiro"* – ...para ajudar [os] pobres [que] não têm dinheiro – (EP, texto 05, sessão 24).

¹³⁵Embora "problemas" de concordância sejam recorrentes também em textos de crianças e adultos sem problemas cognitivos em fase de aquisição – e mesmo em escritas de sujeitos escolarizados –, incluímos este item apenas porque complementa os tipos de fenômenos envolvendo verbos encontrados em nossos dados.

V) Instabilidade no uso do conectivo "e"¹³⁶

- *"ele baca tene cabelo preto"* – Ela [é] branca [e] tem cabelo branco – (IG, texto 07, sessão 23);
- *"Juão pede feão"* – João [e] [o] pé de feijão – (GA, texto 04, sessão 03);
- *"Menina es tava na floresta predida mecomtou casa"* – [A] menina estava na floresta perdida [e] encontrou [uma] casa – (AC, texto 07, sessão 04);
- *"Eu vou levar comida cocola fanta carze para pessoas"* – Eu vou levar comida, coca-cola, fanta [e] Kaiser para [as] pessoas – (DB, texto 04, sessão 06);
- *"...corto o pé de feichão o gigate moréu"* – cortou o pé de feijão [e] o gigante morreu." – (AC, texto 02, sessão 03).

Adicionalmente, é digno de nota que os sujeitos não apresentem passivas em seus textos, a exemplo do que ocorre em quadros de Síndrome de Down (GREGOLIN, 2000b). Contudo, a simples ausência desse tipo de construção não nos autoriza a concluir que os sujeitos tenham problemas relativos a sua compreensão ou produção. Isso somente seria possível a partir da aplicação de um protocolo de avaliação, a exemplo do que fez Guindaste (1996, p.6) com o sujeito afásico P,¹³⁷ constatando sua dificuldade de produção desse tipo de construção, embora a compreensão estivesse preservada (GUINDASTE, 1996, p.202-203).

¹³⁶Lembramos aqui que Fávero et al. (1999), considerando a natureza do texto conversacional, observam que, em estudos anteriores, salientaram-se os recursos empregados com maior frequência no que diz respeito à coesão. Na coesão seqüencial, observam a ocorrência do conector "e" intra e extra turno exercendo funções como a de promover continuidade ou como marcador para continuar o turno ou "assaltá-lo". Nossos sujeitos parecem comportar-se como aqueles estudados por Fávero et al. (1999), utilizando o elemento "e" como conector coesivo seqüencial por excelência, em vez de fazerem uso do grande leque de elementos de natureza conjuntiva, selecionando-os conforme o sentido desejado. Nossa hipótese é a de que a influência da oralidade, aliada à pouca experiência desses adolescentes com uma grande diversidade de textos escritos, leve-os a utilizar mais essa forma. Por outro lado, quando o "e" seria o conector mais adequado, há uma tendência à simples omissão desse elemento em vez de sua troca.

¹³⁷No trabalho da autora sobre o agramatismo de P, as dificuldades com passivas são apontadas como indício de problemas envolvendo as categorias funcionais, dentre as quais destaca a concordância e as preposições.

Como se pode observar, as omissões e instabilidades que ocorrem na escrita da DM leve e moderada são basicamente relativas às chamadas categorias funcionais. Em decorrência disso, embora não possamos¹³⁸ afirmar que nossos sujeitos têm problemas exclusivamente sintáticos, há que se considerar que as omissões de elementos funcionais podem repercutir na estrutura das sentenças.

Lembrando Kress (1982, p.30), quando trata do estatuto da sentença em relação à oralidade e à escrita, consideramos que, embora as omissões de algumas categorias possam ser devidas a problemas de ordem cognitiva, os problemas encontrados na escrita de nossos sujeitos também devem ter como uma de suas causas o pouco trato que têm com essa modalidade da linguagem.

Embora, como dissemos anteriormente, a investigação de questões diretamente ligadas à leitura e à compreensão esteja fora do escopo desta tese, chamamos a atenção do leitor para a relação escrita/leitura, que consideramos relevante para a compreensão da defasagem existente entre a produção escrita do sujeito e a leitura que faz do próprio texto. Como mostram nossos dados, na maior parte das vezes, não há uma correspondência exata entre uma e outra. Há, isto sim, na leitura, muitas reformulações do que está efetivamente escrito, representadas por acréscimos de elementos e, algumas vezes, por substituições.

Lembramos que Smolka, ao falar da leitura que crianças fazem de seu texto escrito, chama a atenção para o fato de que elas escrevem de um modo e lêem de outro. E afirma: "isto é o que elas queriam ter escrito" (SMOLKA, 1988, p.88). Nos termos de Geraldí (2003, p.259), "talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor, que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz".

Assim, a maioria das omissões de palavras funcionais que encontramos em nosso *corpus* é preenchida na leitura que os sujeitos fazem de sua própria

¹³⁸E tampouco está dentro do escopo desta tese.

produção escrita, o que nos fornece evidências de que, nessa oportunidade de "refacção oral" de seus textos, eles demonstram conhecimentos lingüísticos, que, no entanto, não puderam ainda transpor para a escrita – nos termos de Verhoeven (1994), não estão ainda totalmente aptos a "codificar" o que queriam dizer em termos de estruturação escrita.

Assim, trata-se ainda de uma aquisição parcial do objeto escrita. Resta ao aprendiz completar esse processo, principalmente no que diz respeito aos fenômenos aqui apontados.

4.3 A DM E A ESCRITA INICIAL DA CRIANÇA

Como já anunciado no capítulo 1, no Brasil, as pesquisas sobre a aquisição da escrita vêm mostrando que fenômenos antes considerados simplesmente como "erros" por parte dos profissionais da educação (tais como trocas e/ou omissões de letras e sílabas, hipersegmentações e hipossegmentações) são, na verdade, evidências das reflexões dos sujeitos sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Além disso, deixam explícita a importância de se trabalhar, na escola, com uma concepção ampla de linguagem, isto é, mostram as várias facetas da linguagem, seus múltiplos usos e funções, sua flexibilidade e dinamismo – em oposição à rigidez e imutabilidade com que era vista tradicionalmente – considerando ainda o papel ativo do sujeito.

A partir dessas contribuições, nas escolas, a linguagem cartilhesca começa a ceder espaço para o texto espontâneo, que possibilita a emergência das hipóteses com as quais as crianças operam durante o ato de produzir escritas. Silva (1991), ao analisar textos infantis, distingue dois tipos de segmentação fora do padrão: a hipersegmentação – separação de vocábulos além do previsto pela ortografia oficial – e a hipossegmentação – junção de dois ou mais itens lexicais. Para o pesquisador, especialmente esta última parece ser resultado da percepção de grupos tonais e de grupos de força pela criança, enquanto a primeira parece estar relacionada

principalmente à percepção da escrita, pois a criança pode, por exemplo, ao perceber que existe um "de" que funciona autonomamente, generalizar e hipersegmentar palavras que contenham essa sílaba em sua estrutura. Assim, a criança, ao escrever, pode segmentar o grupo tonal em grupos de força, isto é, o pico de tonicidade parece ser fundamental para ela, que transfere para a escrita o que percebe como grupo de força, aglutinando os vocábulos àquele que retém a proeminência.

Em Anunciação (2000), analisamos dois textos produzidos por sujeitos em fase de aquisição da escrita: L, sem diagnóstico de patologia, aluna de uma escola particular regular, e P (o mesmo sujeito a que denominamos, nesta tese, PA), considerado deficiente mental, que frequenta escola especial, ambas em Curitiba. A seguir, transcrevemos os textos e seu cotejo:

*L. AC. TEIO 6 ANOS PARA A
TIA DINDA TE AMO E TE ADORO TA ESTOU COM
SAUDADIS DE VOCE TA JÁ NOTOU QUE EU ESQREVI A
CARTA NO COMPUTADOR JÁ ESTOU 1000 DE QRESIDA
E EU CORTEI O CABELO DEBAIXO DA ORELIA
NÃO ACRE DITA PO
IS E PURA VERDADI UDIA QUE VOCE
VIR EU VOU PROVAR TA TE AMO PROFUNDA MEITI
3 PIADAS CUAU E O MAIOR SOIO DA COBRA
NÃO SABE O MAIOR SOIO DA COBRA E
IR PARA CASCAVEU SEPARADO PIADA 2 O DETETIVE
DISE PARA O GUARDA AUGUMA PISTA O OUTRO DISE NÃO NEI
UM FIU DE CABELO NEMUMFIU DE CABELO ENTAO VA
PRENDE O CARECA PIADA 3 UM AMGINHO DISE PRO OUTRO
QUE PENA OGI VAI ISTARNO BLADO PENA NADA AI AGIENTE TEI LUGAR
PRA CEMTA E QUE NOBLADO TEI BASTANTE
NUVEI E AONDI QUE O ANGINHO CENTA NA NUVEI ORA
TIAU DE L.*

(Texto 01, sujeito L. (6 anos).

P. anos 13 anos
 ()
 Beijos e aBraços
 Parabéns
 Minha querida Cíntia

*por que você ponhe o celular
 Em cima da maquina de lavar
 pençou que ele ia fonicionar
 sóque ele não fomcionou
 (refação) a
 porque ele Estava na area de cerviço
 Dinha dois tomates
 ai ele fou não vai atravessar a Rua
 ele foi e teimou dai na hora que atravessar
 não deu tempo
 na hora que ele foi atravessar a rua
 ele teimou e foí ele foí Espatisfado*

*O que a panela Dis para o
 para a pipoca o fogo queima
 e você pula*

Cintia meu amor (ANUNCIAÇÃO, 2000, p.516-517).

(texto 02, sujeito P. (13 anos).

Como se pode ver, é possível identificar, nos textos transcritos acima, características similares em sua elaboração. Isto é, ambos os sujeitos fazem uso da transcrição fonética (cf. *teio, saudadis, debaxio, orelia, verdadi, cuau, soio, cascaveu, auguma, nei, fiu, ogi, agente, tei, nuvei*, no texto de L, e *ponhe* (põe o) e *dís*, no de P), pois é comum que a fala seja tomada como referência para a escrita durante a aquisição desta modalidade da linguagem (CAGLIARI, 1989), fato que também explica as hipossegmentações *udia, nemumfiu* e *agiente*, no texto de L, e *sóque* no texto de P.

As supressões de letras (*prende, otro* e *qresida* no texto de L, e as três ocorrências de *atravesar* no texto de P) e as trocas de letras (*saudadis, esqrevi, qresida, orelia, dise, amginho, cemta, centa*, no texto de L, e *Dinha, pençou, fomcionou* e *cerviço* no texto de P) estão de acordo com o sistema de escrita do português – embora incompatíveis com a convenção ortográfica – à exceção de *fou* (falou), que pode ser explicada pela possibilidade de a criança, inicialmente, ter

pensado em escrever "foi" e não "falou", e de *Dinha*, cuja troca se explica pela coincidência entre o ponto de articulação de [t] e [d], fonemas dentais/alveolares, que se diferenciam apenas quanto à sonoridade.

As hipersegmentações (*acre dita, po is, profumda meiti*) ocorrem somente no texto de L, o que permite afirmar que P está mais próximo da escrita convencional que L. É interessante observar, ainda, que L faz uma combinação de hipossegmentação e hipersegmentação (*istarno blado*), mostrando que tanto os traços prosódicos quanto a percepção da escrita estão na base de suas reflexões.

Já a hipercorreção é percebida tanto em L (*istarno blado e noblado*) quanto em P (*fonicionar e fomicionou*), mostrando que ambos estão cientes de que a escrita é diferente da fala – embora escrevam, muitas vezes, conforme apontado acima, de acordo com a oralidade.

Do ponto de vista textual, ambas as produções partilham de características comuns: os dois sujeitos escrevem uma carta para um interlocutor conhecido, a quem declaram sua admiração. Para isso, usam recursos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos semelhantes. A forma com que iniciam e finalizam as cartas mostra que tanto L como P têm conhecimento do tipo de texto "carta", pois fazem uso de expressões cristalizadas como "*para a ...*", "*te amo*", "*te adoro*", "*estou com saudade de você*", "*tchau*", "*beijos e abraços*", "*minha querida...*", "*meu amor*", típicas de cartas pessoais íntimas. L organiza seu texto em uma "ordem", que parece mais "padronizada" (começando sua carta com "*para tia dinda...*" e finalizando com "*tiau de L*"), enquanto P inverte essa ordem: começa com "*beijos e abraços*" e termina com "*Cíntia meu amor*". Apesar dessas pequenas diferenças, o conceito de "carta" de ambos parece coincidir.

Voltando à escrita na DM, atestamos que os processos considerados comuns e recorrentes em textos de crianças em fase de aquisição da escrita, tais como hipercorreções, hipossegmentações e hipersegmentações, transposições da oralidade ("transcrição fonética") e as chamadas modificações da estrutura

segmental das palavras, são encontrados ao longo de todo o nosso *corpus*, conforme exemplificaremos a seguir.

1) Hipercorreções:

- "éla". – ela - (AC, texto 07, sessão 04). No mesmo texto, o sujeito redige: "fugio" (fugiu);
- "fogiu" – fugiu – (DB, texto 03, sessão 03);
- "quebroll" – quebrou – (GA, texto 01, sessão 15);
- "lepesa" – limpeza, "costora" – costura, "panefecadora" – panificadora – (AR, texto 02, sessão 01);
- "premero" – primeiro – (DB, texto 07, sessão 16).

2) Transposições da oralidade para a escrita:

- "voutei" (voltei); "terça fera" (terça-feira): (GA, texto 01, sessão 15);
- "bei" (bem): (KL, texto 06, sessão 23);
- "vende" (vender), "ganha" (ganhar) e "xuvero" (chuveiro): (GA, texto 03, sessão 24).;
- "toma" (tomar): (AC, texto 03, sessão 10).;
- "olho" (óleo): (EP, texto 05, sessão 24).;
- "olio" (óleo), "tercero" (terceiro): (DB, texto 07, sessão 16);
- "robou" (roubou): (DB, texto 03, sessão 03).

3) Modificações da estrutura segmental das palavras:¹³⁹

- "mecado" – mercado, "juveiro" – chuva – (EP, texto 05, sessão 24);
- "clá" – chá, "es mexe" – se mexe – (AC, texto 03, sessão 10);
- "secola" – escola – (GA, texto 03, sessão 24);

¹³⁹Segundo Cagliari, "o uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra" (CAGLIARI, 1989, p.140).

- *"escomedeu"* – escondeu, *"feigão"* – feijão – (DB, texto 03, sessão 03);
- *"abraço"* – abraço – (KL, texto 06, sessão 23);
- *"cubiu"* – subiu – (GA, texto 04, sessão 03);
- *"canhar"* – ganhar, *"tralha"* – trabalha – e *"cocola"* – coca-cola – (DB, texto 04, sessão 06);
- *"gogamos"* – jogamos – (LF, texto 05, sessão 17);

Encontramos ainda em nosso *corpus* variações intra-sujeitos, que, a exemplo do que ocorre na aquisição da escrita por crianças sem problemas cognitivos, seriam mostras do trabalho do sujeito, que testa suas hipóteses sobre a implementação escrita dos sons da fala, operando, cada uma delas, localmente, no dizer de Abaurre (1996). Vejamos alguns exemplos de como nossos sujeitos grafam inclusive a mesma palavra de formas diferentes:

- *"doetes"* – doentes – e, no mesmo texto: *"alimentos"* – alimentos – (PR, texto 07, sessão 24);
- *"jocolate"* – chocolate, em seguida: *"jocalate"* – chocolate – e, logo após: *"jocolate"* – chocolate – (AR, texto 10, sessão 17);
- *"lisão"* – lição – e, no mesmo texto: *"lisações"* – lições – (DB, texto 01, sessão 11);
- *"faixa"* – faixa – e, logo abaixo: *"faíia"* – faixa – (IG, texto 02, sessão 22);
- *"tivi"* – tive –, repete esta escrita em seguida e, mais adiante, escreve: *"tive"* – tive – (GA, texto 01, sessão 15);

O trabalho dos sujeitos na testagem de hipóteses sobre a segmentação das palavras pode também ser confirmado pelos exemplos extraídos de nosso *corpus*:

Hipossegmentações:

- *"eucoto de ficanotelefune"* – eu gosto de ficar no telefone – (AR, texto 02, sessão 01);
- *"...o primeiro a entrar nasala"* – ...o primeiro a entrar na sala – (KL, texto 04, sessão 21);
- *"Eu não mima xuquei"*¹⁴⁰ – Eu não me machuquei – (GA, texto 01, sessão 15);

¹⁴⁰Este caso é híbrido: está entre a hipossegmentações e a hipersegmentação, pois, embora o sujeito já perceba que são dois segmentos, ainda não sabe exatamente onde se localiza a fronteira entre os dois.

- "*cabelichodeoro e fugio com medo*" – cabelinho de ouro fugiu com medo" – (AC, texto 07, sessão 04);
- "*...para ver seu tinha biauquete*" – ...para ver se eu tinha diabete – (KL, texto 04, sessão 21);

Hipersegmentações:

- "*...para a judar¹⁴¹ os doetes*" – para ajudar os doentes – (PR, texto 07, sessão 24);
- "*é. Bom toma clá para es a caumar*" – É bom tomar chá para se acalmar – (AC, texto 03, sessão 10);
- "*eu coto de e ducasenofisca*" – eu gosto de educação física – (AR, texto 02, sessão 01);
- "*no dia que els viram fazer em. game...*" – no dia que eles vieram fazer exame... – (IG, texto 06, sessão 21).

Veamos, agora, alguns exemplos apresentados por Silva (1991), em que o autor, utilizando dados do arquivo do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, analisa as ocorrências dos dois tipos de segmentação supracitados em textos de crianças em fase de alfabetização sem diagnóstico de patologias.

Hiposegmentações:

- "eu sou muito feliz *aminhacaza* e tão legal *incaza* é legau."
- "a menina chamase Sonia fereira."

Hipersegmentações:

- "O Natal tras muita *feliz sidade*."
- "... O namorado *da cela* árvore e ela ficou..."

Como se pode notar, no que se refere à segmentação, portanto, pode-se atestar a existência de muitas semelhanças entre a escrita de nossos sujeitos e a de

¹⁴¹No mesmo texto, PR redige: "...para ajudar os outros", mostrando que a hipótese de segmentação é feita localmente, conforme já discutido por Abaurre (1996).

crianças que não apresentam problemas cognitivos. Prova disso é que não se pode, apenas a partir do *output*/produto, identificar se o enunciado foi produzido por um dos sujeitos adolescentes com deficiência mental ou por uma criança sem problemas cognitivos em fase de aquisição da linguagem em escola regular, como mostram as seguintes produções.

1 - "cabelichodeoro e fugio com medo"

2 - "fililha vapacozilha jaja"

O exemplo 1 foi produzido por um deficiente mental, enquanto o 2, por uma criança sem problemas cognitivos em período de escrita inicial. Na verdade, assim como os demais exemplos acima citados, tanto um quanto o outro poderiam ser encontrados em ambos os *corpora*. Portanto, com base na segmentação de sua escrita, parece não ser possível "classificar" um sujeito como deficiente mental.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, existe uma grande variabilidade intersujeitos nas "trocas" e omissões de elementos encontradas em nosso *corpus*. Além disso, há também um grau considerável de variação intra-sujeito de texto para texto, o que faz com que a singularidade seja a marca principal de nosso *corpus*, o que se justifica porque os sujeitos são mesmo singulares ou diferentes. Poder-se-ia analisar os dados, observando os contextos lingüísticos anteriores e posteriores, a fim de verificar se a presença de alguma categoria propicia a omissão de outra, mas esse não é objetivo deste trabalho. Assim, não se pode afirmar que determinados sujeitos omitem sistematicamente determinados elementos. Porém, acreditamos ter avançado no sentido de poder estabelecer as classes de elementos que são mais problemáticas nas produções escritas dos sujeitos em termos gerais: as preposições, os artigos, o conectivo "e", a flexão verbal.

O caráter variável das omissões, tanto inter quanto intra-sujeitos, também não nos permite fazer previsões sobre as omissões ou afirmar que determinadas estruturas sintáticas não existem em sua produção escrita, ou que há, na produção desses sujeitos, uma espécie de "agramatismo",¹⁴² já que as lacunas se alternam, e todos os constituintes podem ocorrer numa determinada estrutura.

Fazendo um paralelo com quadros de afasia, lembramos que a variabilidade inter e intrafalante nos tipos de problemas lingüísticos apresentados pelos afásicos, sejam eles de natureza fonético-fonológica,¹⁴³ lexical ou sintática¹⁴⁴ – os quais têm sempre reflexos na escrita dos sujeitos – tem sido atestada pelos pesquisadores da área, constituindo um desafio que envolve o mecanismo de funcionamento cerebral, corroborando as palavras de Coudry (em comunicação oral) ao afirmar que "o afásico não é afásico o tempo todo".

Portanto, a variabilidade também mostra que, em termos das relações entre cérebro e linguagem, não há perdas definitivas ou quadros estáticos, mas constantes movimentos do sujeito – e de seu cérebro – para contornar suas dificuldades e atingir seus objetivos de interação e de participação na vida social.¹⁴⁵ Do mesmo modo, acreditamos que o sujeito diagnosticado como deficiente mental apresenta essa constante busca de alternativas que lhe permitam superar suas limitações lingüístico-cognitivas, sendo a variabilidade nos tipos de omissões que faz na linguagem escrita um indício desse movimento do sujeito e de que o estado de deficiência mental, como já apontado anteriormente, não é estático ou imutável.

¹⁴²Para análise detalhada do agramatismo, ver a Dissertação de Mestrado de Pinto (1992) e a tese de doutorado de Guindaste (1996).

¹⁴³Sobre a variabilidade nos problemas de ordem fonético-fonológica entre sujeitos apráxicos, ver a tese de doutorado de Freitas (1997).

¹⁴⁴Sobre a variabilidade nos problemas de ordem sintática no agramatismo, ver tese de doutorado de Pinto (1999).

¹⁴⁵Cf. trabalhos de Coudry, por exemplo.

Em termos das repercussões das omissões e instabilidades desses elementos nos "estratos do folhado textual", diríamos que essas acarretam um prejuízo evidente aos chamados mecanismos de textualização, onde se insere a coesão geral dos textos. No que tange à coerência ou à infraestrutura geral dos textos, no entanto, não há maiores repercussões dessas omissões, uma vez que o conhecimento partilhado entre os produtores dos textos e o leitor para o qual foram escritos – a pesquisadora –, bem como a própria leitura em voz alta que os sujeitos fazem de suas produções garantem sua coerência global.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO FINAL

Ao concluirmos o presente trabalho, convidamos o leitor a percorrer conosco um pouco do caminho que traçamos para chegar às opções teórico-metodológicas que iluminaram nosso olhar sobre os dados, anunciadas no capítulo 1.

A princípio, a questão da segmentação das palavras, que envolve as relações entre oralidade e escrita, foi a que mais nos chamou a atenção nas produções de nossos sujeitos: as hipossegmentações e hipersegmentações apareciam de forma destacada nos textos, tal como ocorre na aquisição da escrita de crianças que freqüentam escola regular. No decorrer da coleta de dados, porém, observamos outro fenômeno lingüístico que nos despertou particular interesse: o uso irregular de certas palavras funcionais. Estas ora eram registradas, ora omitidas, sem nenhum critério aparente. Esse fato nos levou a uma primeira hipótese, a saber: as omissões estariam relacionadas a questões sintáticas e semânticas.

A teoria que se tem mostrado mais explicativa na análise relativa às categorias funcionais é a gerativa, conforme Guindaste (1996). Tal teoria, porém, como se sabe, está voltada para a competência lingüística e não para a *performance*, não sendo, portanto, a mais adequada¹⁴⁶ quando se objetiva trabalhar com sujeitos singulares que apresentam peculiaridades – no caso, na escrita – produzidas em situações de interação verbal, com as "idas e vindas" típicas de toda atividade interativa. Além disso, nosso interesse era o de verificar outra hipótese: se nossos sujeitos conseguiriam produzir diferentes tipos de discurso, ultrapassando os

¹⁴⁶O que não significa, logicamente, que trabalhos que analisem, sob o ponto de vista da Gramática Gerativa, processos encontrados na escrita na DM não tenham o seu valor. Apenas consideramos que, dada a escassez de dados e de trabalhos sobre a escrita na DM, seria mais interessante uma avaliação geral de características textuais das produções escritas dos sujeitos, dando, por assim dizer, o "pontapé inicial" para trabalhos futuros mais particularizados que envolvam até mesmo o uso de ferramentas teóricas de modelos como a Gramática Gerativa.

níveis lexical e sentencial, a fim de chegarmos a afirmações mais abrangentes a respeito da textualidade na DM leve e moderada.

Optamos, então, por uma análise segundo princípios interacionistas, centrada no interacionismo sociodiscursivo de autores como Bronckart. Essa opção teórica, no entanto, como qualquer outra, apresenta limitações e, no caso de sua aplicação a análises de dados de quadros patológicos, como é o caso da DM, tais limitações dizem respeito aos aspectos cognitivos envolvidos nas produções dos sujeitos.

Aqui consideramos importante trazer um pouco da discussão teórica, levantada por autoras como Morato e Koch (2003) e Mondada e Dubois (2003), que diz respeito aos limites entre o cognitivismo e o interacionismo no tratamento de questões discursivas. Morato e Koch nos trazem um primeiro ponto para nossa breve reflexão:

Se entendemos a questão discursiva como uma problemática pragmático-discursiva, seremos obrigados a convocar uma teoria do modo de funcionamento da atividade mental compatível com o modo de funcionamento da linguagem. (...) A Lingüística, sozinha, não dá conta de fenômenos que, por sua complexidade exigem arbitragens interdisciplinares. Entendendo que essa tarefa ainda está por ser realizada, identificamos o problema conceitual como o mais premente em relação aos empreendimentos realizados pelas abordagens genericamente chamadas "interacionistas", nas quais certamente nos incluímos, *malgré tout*. (MORATO e KOCH, 2003, p.90-91)

Assim, as autoras, embora se considerem representantes de um certo interacionismo, denunciam limitações existentes nessa abordagem e a necessidade de que a Lingüística convoque outras áreas do conhecimento para, juntas, buscarem uma maior compreensão dos fenômenos discursivos.

Quanto às vertentes interacionistas que contemplam as relações entre linguagem e cognição e postulam uma inter-relação funcional entre ambas, as autoras afirmam:

se levarmos em conta as implicações teórico-metodológicas de certos domínios da Lingüística discursivamente imbuídos (como as teorias enunciativas, pragmáticas ou textuais), seremos tentados a procurar estabelecer um quadro relacional do tipo interno (no sentido de constitutivo) entre linguagem e cognição (...). Para tanto, (...) é preciso também considerar se há uma perspectiva de certo modo compatível com esta Lingüística no interior mesmo das Ciências Cognitivas. Ou criar, a própria Lingüística, um modelo cognitivo pragmático-discursivamente orientado. (MORATO e KOCH, 2003, p.86)

Embora denunciem a vagueza dos conceitos de "contexto" e "interação", as autoras acreditam que não haja uma real oposição entre a "exterioridade"¹⁴⁷ e a "interioridade"¹⁴⁸ no tratamento das questões discursivas.

Trazemos agora as posições de Mondada e Dubois quanto a questões metodológico-conceituais envolvidas no tratamento de um importante aspecto na construção de textos:

...no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização. Isto nos leva a deslocar nossa atenção do problema das entidades da língua, do mundo ou da cognição para a análise dos processos que as constituem, assegurando a essas entidades uma evidência e uma estabilidade mais ou menos grandes. (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.20-21)

Tomando, então, a instabilidade inerente ao mundo e à linguagem como ponto de partida para o estudo da referenciação, essas autoras prosseguem:

analisaremos estas instabilidades como sendo inerentes aos objetos de discurso e às práticas, e como estando ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação: estas últimas não são mais consideradas como algo que estabiliza uma ligação direta com o mundo, mas como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas. (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.21)

E concluem:

...O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de referenciação, tratando-a, assim como a categorização, como advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada. (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.19)

¹⁴⁷Referindo-se ao interacionismo, que leva em conta aspectos "exteriores" ao levar em conta as situações de produção dos discursos.

¹⁴⁸Referindo-se ao cognitivismo, que considera os processos cognitivos – interiores – envolvidos no discurso.

Como vimos, a análise da referenciação ou dos processos anafóricos é um tópico dos mais relevantes quando se trata dos "mecanismos de textualização", para usar uma terminologia bronckartiana, e, portanto, propostas teórico-metodológicas como a de Mondada e Dubois parecem muito adequadas, constituindo uma possível via explicativa para fatos misteriosos¹⁴⁹ e pouco estudados, envolvendo a coerência dos textos e os processos de referenciação.

A necessidade de um vetor epistemológico interdisciplinar para tratar de questões como a escrita na DM parece indiscutível; contudo, como bem lembram Morato e Koch (2003), essa tarefa ainda está por ser realizada. Assim, as questões levantadas neste trabalho deverão ser retomadas oportunamente em outros estudos.

Na análise que fizemos dos textos de nossos sujeitos, que constitui o capítulo 3, procuramos mostrar que as condições de produção constituem fator fundamental para o estabelecimento da coerência de qualquer produção escrita e que a cooperação de um adulto letrado e a interação com diferentes tipos de discurso são também fundamentais para a gênese da textualidade na DM.

Para uma lingüística comprometida com uma metodologia qualitativa, as análises das produções dos sujeitos podem ser reveladoras dos processos de constituição do sujeito e da própria linguagem. A análise qualitativa inerente à abordagem aqui apresentada vem sendo bastante utilizada, no Brasil, em estudos em Aquisição da Linguagem e em Neurolingüística, pois ambas estão interessadas não na quantidade de dados, mas na sua relevância. Salientamos que, em uma análise desse tipo, como diria Cagliari (1989), há que se considerar também os "acertos" e não apenas os "erros" em relação à escrita padrão. E, no dizer de Coudry (1988), é preciso valorizar o que o afásico (e, por extensão, o deficiente mental) tem de saudável e, a partir daí, resgatar a sua saúde ou vencer a doença.

¹⁴⁹Expressão usada por Morato e Koch (2003) para se referir a fatos discursivos ainda não suficientemente explicados.

O cotejo de nossos dados com aqueles obtidos em quadros de afasia e de surdez buscou evidenciar que, como ocorre com sujeitos portadores de outras patologias cerebrais, as produções lingüísticas de nossos sujeitos não devem ser consideradas aprioristicamente como produções deficientes ou incoerentes, já que o deficiente mental não é deficiente o tempo todo. Por outro lado, esse cotejo angaria elementos para se chegar a marcas da patologia na escrita dos sujeitos, o que se buscou fazer basicamente via comparação das omissões ou "dificuldades" existentes nos textos dos sujeitos. Para se somar às evidências da patologia levantadas no capítulo 4, mencionamos, agora, um dado que ainda não foi analisado naquele capítulo por ser evidenciado apenas nas produções de um dos sujeitos – GA. Trata-se de incompletudes existentes em algumas frases dos textos de GA, que persistem em sua leitura. Apresentamos a seguir um exemplo desse tipo de incompletude.

*Eu quirea se motorista de
Onbus a ipreza e agua verde
meu tio Eu tosos di .Eu
ia pasia com meu tiõ poque meu Tio
a predeu com ou chefe da
Eu quero a prede com o chefe da
Eu janto cartera do de motorista*

(Sessão 14, texto 09 – Sujeito GA)

(eu queria ser motorista de ônibus. A empresa é Água Verde. Meu tio [é motorista de...] Ø
Eu ia passear com meu tio porque meu tio aprendeu com o chefe da Ø. Eu quero
aprender com o chefe da Ø. Eu sei dirigir carro. Eu já tenho carteira de motorista.)

Como se pode observar nesse texto do sujeito GA, tanto na escrita quanto na leitura, por duas vezes, GA não completa a frase, omitindo o complemento de "chefe".

A respeito da existência de lacunas na escrita de sujeitos com ou sem problemas cognitivos, Santana afirma que

...na linguagem escrita, o sujeito (afásico ou não) também tem a ilusão de completude, de controle do sentido sobre o que escreve. Por isso, quem se serve da escrita acredita que "planejou" e disse (escreveu) exatamente o que pretendia. Na avaliação neuropsicológica tradicional, esses aspectos são freqüentemente desconsiderados, sendo este, então, mais um fato favorável à abordagem discursiva dos fenômenos sociais. (SANTANA, 1999, p.83)

Embora reconheçamos a legitimidade da proposta de Santana, essa análise parece não se aplicar ao caso das incompletudes nos textos de GA¹⁵⁰, na medida em que estas persistem na leitura que faz do próprio texto. Esse dado parece evidenciar problemas de ordem cognitiva envolvendo, inclusive, a memória do sujeito. Contudo, há que se aprofundar na avaliação dessas incompletudes para se poder afirmar algo consistente sobre as deficiências do sujeito GA, constituindo-se em um de nossos projetos futuros a partir dos dados levantados nesta tese.

A análise dos dados nos mostra que há de fato similaridades entre os processos engendrados na escrita inicial de crianças sem diagnósticos de patologias e a escrita de nossos sujeitos com DM em relação a aspectos textuais, o que, do ponto de vista qualitativo, é evidência de que há muito de previsível nessas produções, mas, do ponto de vista da cronologia dos processos envolvidos na aquisição, denota uma defasagem da DM em relação à duração das etapas constitutivas do processo de aquisição da escrita por sujeitos sem patologias.

Por outro lado, é possível também afirmar que existem similaridades entre a escrita dos nossos sujeitos e a de sujeitos surdos e de afásicos, especialmente no que se refere às omissões de elementos pertencentes às categorias funcionais. Já no nível textual, não foi possível fazer tal paralelo, pois os primeiros trabalhos sobre a escrita de afásicos apenas começam a surgir (SANTANA, 1999) e, quanto à escrita de sujeitos surdos, também são poucas as pesquisas que ultrapassam o nível da sentença, sendo muito recentes os trabalhos que privilegiam o discurso (BARUSSO, 2004).

Embora não nos tenhamos proposto a desenvolver uma análise longitudinal das produções escritas dos sujeitos, já que o tempo de dezoito meses ainda foi incipiente para tal propósito, ao longo do período de coleta de dados, já se pôde observar uma evolução na escrita dos sujeitos, que atribuímos à regularidade com que tinham contato com a produção escrita e à metodologia interativa que

¹⁵⁰Evidenciadas também nos textos 04, da Sessão 03, e 04, da Sessão 12.

adotamos.¹⁵¹ A título de exemplo, convidamos o leitor a observar as produções escritas do sujeito GA no início de nossos encontros e ao final da coleta de dados, conforme evidenciam o texto 05 da sessão 01 e o texto 09 da sessão 25, transcritos abaixo.

Regena
gine *Curinaria*
 Rozana
 tapetaria
 Ivai
 costora
 Deize
 *Anamaria im colade*¹⁵² *escolaridade*
 faze 4
 paificadora
 se juão
 masesaria
 Eva
 Izauro 3 faze escolaridade
 *m*¹⁵³ *2 faze*
 final

(Sessão 01, texto 05 – Sujeito GA)

(Leitura: Regina, higiene, culinária Rosana, tapeçaria Ivani, costura Denise, Anamaria N¹⁵⁴. escolaridade fase 4, panificadora, seu João. marcenaria, Eva, Isaura fase 3, W¹⁵⁵ fase 2. Fim.)

¹⁵¹ Um de nossos projetos para trabalhos futuros envolve justamente a análise longitudinal de dados de DM.

¹⁵²Registra o nome dessa professora de forma hipersegmentada.

¹⁵³Escreve, ao seu modo, o nome do professor de "escolaridade".

¹⁵⁴Sobrenome da professora, lido adequadamente pelo sujeito.

¹⁵⁵Nome do professor.

e

*a manla vaite festa
junina taifeitado
de planta e baderinla
vaite pipoca cahorro
 quente
 Refrigerte
Eu vou viaga com
 meu tioo
para guarapua-
va.
veinlo domingo a
note
sai de la 6:00 note
xego a qui nove ...9:00 rara
 note.*

(Sessão 25, texto 03 – Sujeito GA)

(Amanhã vai ter festa junina. [A escola] foi enfeitada de planta e bandeirinha. Vai ter pipoca, cachorro-quente, refrigerante. Eu vou viajar com meu tio para Guarapuava. Venho domingo à noite. Saio de lá às seis da noite e chego aqui [às] nove horas da noite.).

Sem entrar em detalhes de análise dos textos, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para a evidente evolução da "capacidade de dizer",¹⁵⁶ nas palavras de Coudry e Gregolin (2002), que se apresenta, tanto pelo aspecto quantitativo (referindo-nos aqui à maior extensão do último em relação ao primeiro texto), quanto pelas conexões que o sujeito passa a estabelecer entre os constituintes lingüísticos.

Generalizando, podemos dizer que, embora as omissões se manifestem com mais frequência na escrita mais espontânea, isto é, sem a cooperação do investigador ou do professor, de maneira geral, os sujeitos, em suas últimas produções, demonstram maior "capacidade para dizer", à semelhança do que ocorreu com o sujeito Agramático P, cujo discurso foi analisado por Coudry e Gregolin (2002). As autoras chamam a atenção para o progresso sintático obtido por

¹⁵⁶Resguardadas, naturalmente, as diferenças entre o dizer na oralidade e o dizer através da escrita.

P e seu aumento da *capacidade para dizer* (COUDRY e GREGOLIN, 2002, p.223) e mostram, através de trechos extraídos de situações discursivas, que P apresentou progressos na recontagem de episódios nos quais a coerência seqüencial das ações dependia de um planejamento (p.218).

Santana (1999) também afirma que alguns sujeitos afásicos relatam melhoras em todas as habilidades de linguagem (escrita, leitura e fala) ao longo do trabalho realizado no CCA (Centro de Convivência de Afásicos da Unicamp). Segundo a autora, alguns sujeitos relatam, ainda, ser "mais fácil escrever que ler, e falar que escrever" ou "que a fala é mais fácil que a leitura e que ler é mais fácil que escrever" (SANTANA, 1999, p.94).

Ainda sobre o complexo problema da coerência dos textos e de sua recuperação pelos leitores, evocamos Charolles:

Minha opinião é presentemente que os sujeitos (em razão de determinismos sociais a precisar) gozam de capacidades de recuperação limitadas. Eu mantenho, então, a idéia de que não existe uma norma de coerência, mas de "fatos normativos" de coerência socialmente (sobre)determinados (...). Dentro da possibilidade que encontro de pensar teoricamente os fatos (de limite) de recuperação, eu me ocupo simplesmente no momento de ressaltar observações sobre: (...) as práticas avaliativas dos discursos patológicos pelos psiquiatras/psicanalistas que me parecem justamente (dada sua especialização, ou seja, no fundo, sua "bagagem cognitiva") desenvolver os procedimentos de recuperação superiores (em eficácia compreensiva), aqueles que "a sociedade" admite como normais. CHAROLLES, 1979, p.96) - Tradução nossa.

Assim, esse pesquisador nos dá uma indicação da importância de estudos envolvendo a linguagem nas patologias para a própria discussão em torno do conceito de coerência textual, que ainda suscita discussões. Acrescentamos que estudos sobre a linguagem escrita na DM, somados àqueles de outros quadros patológicos, tais como as afasias e as demências, podem lançar luz sobre a pesquisa a respeito do funcionamento do cérebro em relação aos processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão dessa modalidade da linguagem, tendo-se em mente a

complexidade da leitura e da escrita como atividades psíquicas, que, de acordo com Luria (1991), são tão complexas como a atividade da fala.¹⁵⁷

Ainda Charolles (1978/2001), ao falar sobre o esforço do leitor/ouvinte para chegar à coerência do discurso do outro, afirma:

tudo se passa como se o "receptor ignorante"¹⁵⁸ desse um crédito de coerência ao emissor, admitisse que ele tem suas razões (superiores às dele) e se esforçasse por reencontrá-las a fim de reconstruir a lógica de seu discurso. O comportamento de recuperação por acesso estratégico ao mundo da emissão é geralmente muito difundido, embora sofra variantes consideráveis. (CHAROLLES, 1978/2002, p.81)

E o autor complementa suas considerações, evocando o princípio de cooperação de Grice:

(...) deve existir, ao menos nos nossos sistemas de pensamento e de linguagem, uma espécie de princípio de coerência verbal (comparável ao princípio de cooperação de Grice) estipulando que, qualquer que seja um discurso, este tem forçosamente nalguma parte uma coerência que é sua pela simples razão de que é produzido por um espírito do qual não se pode conceber, como escreve Paul Valery, citado no exergo, que "seja incoerente para si mesmo" (...) entretanto (...) a partir do momento em que o nível das dificuldades de reconstrução alternativa atinge um certo limiar, a sociedade abandona ou recusa o esforço; os discursos que escapam assim aos dispositivos sociais de recuperação estratégica são jogados na marginalidade ou radicalmente excluídos dos circuitos normais de comunicação." (CHAROLLES, 1978/2002, p.81)

Da reflexão de Charolles supracitada, podemos concluir que, ao depararmos com textos de sujeitos com DM, temos que considerar a complexidade que envolve os critérios de coerência e os chamados mecanismos de referenciação, por exemplo, além de despendar o esforço necessário para chegar à recuperação da coerência, que, por vezes, não se apresenta superficialmente.

Ainda em relação aos problemas da coerência dos textos, Charolles aponta que: "(...) o campo dos comportamentos a questionar é muito vasto: não falta

¹⁵⁷Para focalizar o ato de construção da escrita, observando os elos complexos envolvidos nesse processo, remetemos à leitura de Luria (1991, p.91-92).

¹⁵⁸Entendemos que, aqui, Charolles denomina "receptor ignorante" ao leitor/ouvinte que não tem um conhecimento partilhado com o produtor do discurso e/ou que não sabe de suas condições de produção.

matéria, desde os comentadores das literaturas de vanguarda aos psiquiatras e analistas que trabalham com os discursos ditos patológicos” (CHAROLLES, 1978/2002, p.82).

O autor aponta então para a capacidade de acomodação dos discursos segundo a situação discursiva, trabalho desenvolvido naturalmente pelo leitor/ouvinte, que, deparando com manifestações de linguagem não usuais, e estando despido de preconceitos, através de sua participação/leitura cooperativa, é capaz de restabelecer a normalidade. Nas palavras de Charolles:

no interior de uma sociedade dada, é geralmente estabelecido que estas manifestações de linguagem mais ou menos teratológicas emanam de categorias determinadas (doentes mentais, crianças) ou referem a modos de funcionamento particulares (arte, magia...). Daí resulta, aliás, que todo indivíduo confrontado com enunciados deste tipo sabe, segundo a situação (reconhecida), operar acomodações e dispõe de quadros de comportamento e de avaliação apropriados que podem finalmente e eventualmente, conduzir a reestabelecer a normalidade. (CHAROLLES, 1978/2002, p.41)

Ademais, a análise de textos produzidos por sujeitos classificados como deficientes mentais pode contribuir para a compreensão do estatuto nosológico da DM, constituindo-se em fonte geradora de subsídios para um diagnóstico que contemple seus graus de severidade. Assim, quanto às repercussões clínicas suscitadas pelo presente trabalho, lembramos que o diagnóstico de nossos sujeitos classifica-os em leves e moderados. O sujeito PR, por exemplo, é classificado como DM moderado, enquanto DB, GA, EV e AC, como deficientes mentais leves. Ora, se compararmos as produções escritas de PR – cuja patologia teria um grau de severidade maior do que o dos sujeitos classificados como leves – com as do sujeito DB, por exemplo, veremos que os dados da escrita desses sujeitos poderiam ser levados em conta para uma avaliação mais precisa de seus problemas cognitivos, pois, neste caso, estariam inclusive apontando para uma inversão das avaliações já feitas, isto é, em termos de "capacidade para dizer", na expressão de Coudry e Gregolin (2002), PR se mostra mais desenvolvido do que DB e, no entanto, foi diagnosticado como DM moderado, enquanto DB, como DM leve. Apenas a título de exemplificação, tomemos uma das produções dos sujeitos PR e DB:

*Eu fui na casa do meu amigo escutar música
e fumo no ZOÓLOGICO ela vimos os
animais*

*domingo Eu fui no aeropoto ela vi o
avião ela jogue video game ela vim
empora fiquei em casa aseedendo televisão
segunda Eu fiquei em casa ajudando a minha
mãe depois fiquei fazendo a minha lição*

*terça Eu fui jogar bola com os meus amigos
depois fumos folta pipa no campo com meu amigo.*

(Sessão 19, texto 05 – Sujeito PR)

(Eu fui na casa do meu amigo escutar música e fumos no zoológico e lá vimos os animais. Domingo, eu fui no aeroporto e lá vi o avião. E lá joguei video game. E lá vim embora. Fiquei em casa vendo televisão. Segunda, eu fiquei em casa ajudando a minha mãe. Depois, fiquei fazendo a minha lição. Terça, eu fui jogar bola com os meus amigos. Depois, fumos soltar pipa no campo com meu amigo.)

e

*Eu para a faixa banca vermelho
amarelo e verde siga enfre
Ele falou prego trevasar rua
Dois lados. lear direto".*

(Sessão 22, texto 04 – Sujeito DB)

(Eu paro (n)a faixa branca, vermelha, amarela e verde siga em frente. Ele falou perigo (ao) atravessar (a) rua. (Para) (os) dois lados olhar direito.).

Naturalmente, ao confrontarmos esses dois textos, há que se considerar suas diferenças em relação às condições de produção: o primeiro, por ser um relato das atividades desenvolvidas pelos sujeitos no final de semana, em geral despertou maior interesse e envolvimento dos sujeitos, redundando em textos mais extensos e mais fluentes do que aqueles relatos sobre a visita do guarda do Detran à escola e os ensinamentos que passou aos sujeitos. Mesmo assim, o caráter entrecortado da produção de DB e a abundância de omissões que apresenta evidenciam que, no mínimo, o grau de intimidade desse sujeito com a escrita é bem menor do que o do sujeito PR.

Nossa suspeita de que as avaliações de sujeitos como DB e PR, por exemplo, estariam equivocadas, é corroborada pelos dados constantes do capítulo 4, em que o sujeito DB apresenta todas as instabilidades mencionadas naquele capítulo, o que pode ser um indício de que seu grau de deficiência não seja propriamente "leve", conforme o diagnóstico atestado em seu histórico institucional.¹⁵⁹

Buscamos, nesta discussão final, colocar em foco alguns pontos que consideramos fundamentais quando se aborda a linguagem de sujeitos com "desvios de linguagem", tais como a metodologia de coleta de dados e de análise, tendo as condições de produção dos dados como fator de vital importância para sua interpretação e, finalmente, o papel central da análise lingüística para a avaliação cognitiva dos sujeitos com DM, contemplando os vários graus de severidade da doença.

¹⁵⁹Cf. capítulo 2.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, lembramos que, ao se tratar da linguagem de sujeitos com algum tipo de problema cognitivo, é sempre desejável que não se restrinja à academia, mas que se busque dar um retorno ao sujeito em termos de repercussões para a atuação clínica e/ou pedagógica. Desta forma, nossas reflexões neste trabalho buscaram dar uma pequena mostra das contribuições que as análises de linguagem – estejam elas focadas em sua modalidade escrita ou falada – podem dar ao próprio diagnóstico envolvendo graus de severidade dos problemas cognitivos do sujeito.

Lembramos ainda, com Charolles, que uma compreensão ampla da coerência dos textos pode levar os profissionais da Educação a reverem suas práticas, especialmente quando trabalham a aquisição da linguagem escrita dita "desviante". Assim, esperamos ter conseguido mostrar que o simples fato de ter consciência de que certos aspectos da coerência repousam, por exemplo, em representações do mundo, pode levar os professores a localizarem melhor a origem dos problemas textuais que denunciam, e, sobretudo, a tratarem de forma mais adequada as "malformações" por eles detectadas em sua prática. Esperamos então ter contribuído para provocar um movimento de reflexão que sirva para alimentar o diálogo entre, de um lado, a pesquisa lingüística e a pesquisa pedagógica e, de outro, a pesquisa nas Ciências Cognitivas.

Nesta tese, consideramos que os "erros" de escrita cometidos por sujeitos com deficiência mental não refletem totalmente sua competência lingüística nessa modalidade de linguagem; tal competência se evidencia, também, nas reformulações (inclusões e exclusões, por exemplo) que fazem nos próprios textos quando procedem à sua leitura. Ademais, pode-se inferir que a modalidade escrita da língua, por ser "representação de representação" ou um "simbolismo de segunda ordem", no dizer de Vygotsky (1991), e por envolver outras vias cognitivas além da auditiva, como a visuo-espacial, por exemplo, demanda um tempo maior de aprendizagem por parte de sujeitos com problemas cognitivos, como é o caso dos deficientes mentais.

Este trabalho, em última instância, denuncia a lacuna ainda existente na área da Neurolingüística em relação à deficiência mental. Através da análise das produções escritas dos sujeitos – considerando sua *performance* em diferentes tipos de discurso, com base nas categorias organizadoras do texto, propostas por Bronckart, e do levantamento de alguns aspectos sintático-lexicais e gráficos das produções escritas dos sujeitos em estudo –, colocando-as em paralelo com dados de crianças sem problemas cognitivos em fase de aquisição da escrita, sujeitos surdos e sujeitos afásicos, a despeito das muitas imperfeições deste trabalho, acreditamos ter atingido nossos objetivos.

Esperamos com este estudo fornecer subsídios lingüísticos para os estudos da deficiência mental através de um viés interdisciplinar, com a análise de aspectos textuais das produções escritas de adolescentes com DM leve e moderada e com o levantamento de questões relativas a aspectos mais pontuais.

Por fim, esperamos ter contribuído para a busca de novos caminhos para os estudos das manifestações daquilo que mais identifica o sujeito dentro de categorias sociais, ou seja, a linguagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Lingüística e psicopatologia. In: SCOZ, B.; ROSSE, E. R. E.; BARONE, L. (Eds.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.186-216.

_____. A Relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, n.11, 1991, p.203-217.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 1992. p.135-142.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1996. p.111-163.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1996.

_____. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP), n.44, jan./jun. 2003, p.301-313.

AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria**. São Paulo: Masson do Brasil Ltda., 1983.

ALMEIDA, R. A de. **Deficiência mental e construção da lecto-escrita: determinantes da deficiência mental de alunos de classe especial em interação na sala de aula e na comunidade em que vivem**. Porto Alegre, 1993. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

AMÊNDOLA, A. L. **Verbo, classes dominante da narração?** Campinas (SP), 1981. 349 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - IEL, Unicamp.

ANUNCIÃO, V. L. Aquisição da escrita e deficiência mental. In: LAMPRECHT, R.; MENUZZI, S. **Letras de Hoje**. Curso de Pós-Graduação em Letras PUCRS, Porto Alegre, n.125, out. 2000.

ANUNCIÃO-COSTA, V. L. A importância do conhecimento da variação lingüística. **Educar**, Curitiba, n.12, p.51-60, 1996.

ANUNCIÃO-COSTA, V. L.; FREITAS, M. de S. A escrita na deficiência mental: paralelos com a afasia e com a escrita inicial da criança. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2003.

- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual . In: CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística)
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALLONE, G. J. **Deficiência mental**. Disponível em: .<http://www.psiqweb.com.br>.. Acesso em: abr. 2004.
- BARBIZET, J.; DUIZABO, P. **Manual de neuropsicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1985.
- BARUSSO, A. C. G. **A produção escrita de sujeitos surdos**. Curitiba, 2004. 207 f. Tese (Doutorado) - UFPR.
- BENTES, A. C. Lingüística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v.1. p.245-287.
- BOTEZ, M. I. **Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement**. Montréal: Les Presses de L'Université de Montreal, 1987.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino In: _____. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. v.5. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos)
- BRODZINSKY, J. **O que as crianças "limítrofes" revelam através da escrita?** Curitiba, 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Paraná.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CAPLAN, D. **Neurolinguistics and linguistic aphasiology: an introduction**. New York: Cambridge University Press, 1987.
- CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- CHAKUR, S. S. **Interações e construção do conhecimento no deficiente mental: um estudo na pré-escola de ensino regular**. Campinas (SP), 1994. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la coherence des texte (approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). **Langue Française**, Paris, n.38, p.07-41, maio 1978.

_____. Données empiriques et modélisation en grammaire de texte: reflétions à partir du problème de la coherence discursive. **Langue et Discours**, Besançon, cahier 34, p.75-97, mars 1979.

_____. **Les Études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960**. Modèle Linguistique. Presses de l'Université de Lille III, 1986. p.45-66.

_____. Coherence as a principle in the regulation of discursive production. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETÖFI, J.; SÖZER, E. (Eds.). **Connexity and coherence**. Berlin: De Gruyter, 1989.

_____. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: CHARLOTTE, Galves; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto, leitura & escrita**. 3.ed. rev. Campinas (SP): Pontes, 2002.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO: DESCRIÇÕES CLÍNICAS E DIRETRIZES DIAGNÓSTICAS (CID – 10). OMS, Genebra. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORREA, M. A M. **De rótulos, carimbos e crianças nada especiais**. Campinas (SP), 1990. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

COSTA VAL, M. da G. **Entre a oralidade e a escrita: desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização**. Belo Horizonte, 1996. 328 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

COSTA, M. da P. R. **Alfabetização para deficientes mentais**. 3.ed. rev. e amp. São Paulo: Edicon, 1997. (Coleção Acadêmica - Série Educação)

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. 10 anos de neurolingüística no IEL. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.32, p.09-23, 1997a.

_____. Língua, discurso e a lógica da linguagem patológica. **Cadernos da FFC.**, Campinas, v.6, n.2, 1997b.

COUDRY, M. I. H.; GREGOLIN, R. M. Poder fazer e (não) poder dizer. **Revista Letras**, Curitiba, n.57, p.211-227, jan./jun. 2002.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.5, p.99-109, 1983.

COUDRY, M. I. H.; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: **Fonoaudiologia e lingüística**. São Paulo: Educ, 1995. p.83-95.

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DAMASCENO, B. P.; COUDRY, M. I. H. **Temas em neuropsicologia e neurolingüística**. São Paulo. Ed. Art Tec, 1995.

FARACO, C. A. Concepções de linguagem e ensino de português. **Jornal Escola Aberta**, Curitiba, p.01-03, 1988.

_____. **Algumas questões sobre a escrita**. Palestra proferida na Universidade Federal do Paraná a professores da Rede Municipal de Ensino. Curitiba, 1991.

_____. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FÁVERO, L. L. et al. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIRA, R. A. **Causatividade**: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. Campinas, 1985. 348 f. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp.

_____. A eficácia interna da forma fazer+v na aquisição dos causativos lexicalizados. **DELTA**, v.3, n.1, p.35-55, 1987.

FINAU, R. **Um estudo das categorias funcionais em textos escritos por deficientes auditivos**. Curitiba, 1996. 165 f. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**, São Paulo, n.5, p.9-27, 1977.

FRANÇOZO, E. **Linguagem interna e afasia**. Campinas, 1987. Tese (Doutorado) – Unicamp.

FREITAS, M. de S. **Alterações fono-articulatórias nas afasias motoras**: um estudo lingüístico. Campinas (SP), 1997. 243 f. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Depois do 'show', como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP), n.44, p.251-261, jan./jun. 2003.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

GOODY, J. **Entre l'oralité et l'écriture**. Presses Universitaires de France, 1993.

GREGOLIN, R.M. Análise do processo de aquisição de escrita: casos singulares. **Revista Fragmenta**, Curitiba, n.17, p.131-141, 2000a.

_____. **Especificidades sintáticas na síndrome de Down**. Santa Maria, 2000b.

GREGOLIN-GUINDASTE, R. M. A linguagem de aprendizes: singularidades de casos. **Revista Letras**, Curitiba, n.48, p.111-126, 1997a.

GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. O agramatismo: uma afasia de natureza sintática. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.32, p.09-23, 1997b.

GREGOLIN, R. M.; ANDREAZZA, V. P. A hipo-segmentação na deficiência mental. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 2003, **Anais...**, 2003.

GUINDASTE, R. M. G. **O agramatismo**: um estudo de caso em português. Campinas (SP), 1996. 322 f. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp.

HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. **Cohesion in English**, London, Longman, 1976.

HENRIQUES, E. R. Preposições: por que são difíceis para os aprendizes estrangeiros? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, 1992.

ILARI, R. Alguns problemas de anáfora textual . In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: UFPR, 2003. 2.ed.

JAKOBSON, R. Dois Aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Lingüística e Comunicação**. São Paulo. Cultrix, 1981. (título original, 1954).

KATO, M. A. (Org). **A Concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992.

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

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional . **Cadenos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.41, p.75-89, jul./dez. 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva (Referencial Process in Discourse Production). **DELTA**, São Paulo, v.14, p.169-190, 1998, NC Especial.

_____. Estratégias de referenciação e progressão referencial na fala e na escrita da gramática do português falado. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A S. (Orgs.). **Novos estudos descritivos**. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2002. v.3.

KOCH, I. V.; MORATO, M. E. Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a lingüística e as ciências cognitivas. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP), n.44, p.301-313, jan./jun. 2003.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **Texto e coerência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRESS, G. **Learning to write**. Second edition. London and New York: Routledge, 1982.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JILM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: University of Washington Press, 1967.

LACERDA, C. B. F. de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita**: o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Robel Editorial & Cabral Editora, 1995.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre a aquisição da linguagem e seu (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, Pernambuco, n.3, 1982.

_____. Prefácio. In: KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 1992. p.9-14.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

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

_____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.1.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, R. H. B. **Algumas questões sobre narrativas**: elementos essenciais e elementos não essenciais da narrativa. Campinas (SP), 1980. 251 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - IEL, Unicamp.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Introdução à lingüística**. Lisboa: Gradiva, 1997.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM IV. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística do texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates 1)

_____. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita do português brasileiro. **Estudos de Lingüística de Texto**, Frankfurt, Amm Main, TFM, 1999.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p.217-258, 2001b.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001c. p.23-50. (Coleção Idéias sobre a Linguagem)

MARTINEZ, R. H. B. Três tipos de discurso. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1.º e o 2.º graus**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988. p.79-96.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas (SP): Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

MAYRINK-SABINSON, M. L. Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. In: CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2., 1989, Campinas (SP). **Anais...**, Campinas (SP), 1989.

_____. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: SIMPÓSIO DE NEUROPSICOLOGIA, 1., 1990, Campinas (SP). **Anais...**, Campinas (SP): IEL/Unicamp, 1990.

_____. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita (versão revista e ampliada). In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

MEIRA, M. I. M. **Coordenação na narrativa de crianças de 6 anos**: aspectos semânticos e sintáticos. São Paulo, 1977. 283 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP.

MONDADA, L. La construction de la référence comme travail interactif: accomplir la visibilité du détail anatomique durant une opération chirurgicale. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.44, p.57-70, jan./jun. 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. **Travaux Neuchâtelois de Linguistique**, Paris, n.23, p.273-302, 1995.

_____. Construção dos objetivos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52. (Coleção Clássicos da Lingüística)

MORATO, E. M.; COUDRY, M. I. H. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.23, p.49-57, 1989.

_____. Processos enunciativo-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. **Cadernos CEDES**, Campinas (SP), n.24, p.66-78, 1991.

MORATO, M. E. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

_____. Neurolingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2. p.143-170.

MORATO, M. E.; KOCH, I. V. Linguagem e cognição: os des(encontros) entre a lingüística e as ciências cognitivas. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP), n.44, p.85-91, jan./jun. 2003.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **Bianca - o ser simbólico:** para além dos limites da deficiência mental. Campinas (SP), 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1.º grau da Delegacia de Ensino de Marília.** São Paulo, 1981. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERRONI, M. C. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. **Leitura:** teoria e prática, Campinas (SP), n.16, p.56-61, 1990.

_____. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINTO, R. N. **Agramatismo:** uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem. Campinas (SP), 1992. 196 f. Dissertação (Mestrado) - IEL, Unicamp.

_____. Agramatismo e processamento normal da linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos,** Campinas, n.32, p.75-88, 1997.

_____. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas.** Campinas (SP), 1999. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, S.; COUDRY, M. I. H. Do que riem os afásicos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos,** Campinas (SP), n.24, 1993.

ROJO, R. H. R. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem?. **Revista DELTA,** v.6, n.2, p.169-193, 1990.

SANTANA, A. P. de O. **O lugar da linguagem escrita na afasiologia:** implicações e perspectivas para a neurolingüística. Campinas (SP), 1999. 171 f. Dissertação (Mestrado) - IEL, Unicamp.

SANTOS, C. L. N. G. dos. Da memória do discurso ao discurso da memória: o problema da representação mnêmica do discurso pelo sistema cognitivo humano. In: DAMASCENO, B. P. ; COUDRY, M. I. H. (Eds.). **Temas em neuropsicologia e neurolingüística.** São Paulo: Tec Art, 1995. p.75-82.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? **Cadernos de Estudos Lingüísticos,** Campinas, n.14, p.118-128, 1987.

_____. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2. p.203-232.

SCHNEUWLY, B. **Le Langage écrit chez l'enfant**: la production des textes informatifs et argumentatifs. Delachaux & Niestlé, 1988.

SILVA, A. da . **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, S. A. **Deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração**. Campinas (SP), 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Unicamp.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

_____. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. **Cadernos Cedex**, São Paulo, n.23, Educação Especial, 1989.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre "distúrbios de aprendizagem". **Revista de Psicopedagogia**, v.14, n.32, p.41-44, 1995.

VERHOEVEN, L. Functional literacy. In: EDWARDS, V.; CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, Dordrecht, Boston & London, v.2, p.127-132, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Título original: 1934)

_____. **Obras completas**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo V.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WECHSLER, D. **Escala de inteligência Wechsler para crianças (WISC)**. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.

_____. **Wechsler intelligence scale for children**. Third Edition (WISC III). San Antonio: Psychological Corporation, 1991.

WECK, Geneviève de (Org.). **Troubles du développement du langage**: perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne (Switzerland)/Paris: Delachaux et Niestlé S. A., 1996.

WIEDEMANN, Hans-Rudolf. **Atlas de síndromes clínicas dismórficas**. 2ed. São Paulo: Manole, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTOS ANALISADOS NO CAPÍTULO 3

- Sujeito AC

aquele da diabete da ricase a infemeira doer
 foi por resultado do e same sudore e bala.
 refrigerante na sala de video gosta muito
 cuidar da saude. que nas figuras.

(Sessão 21, Texto 01)

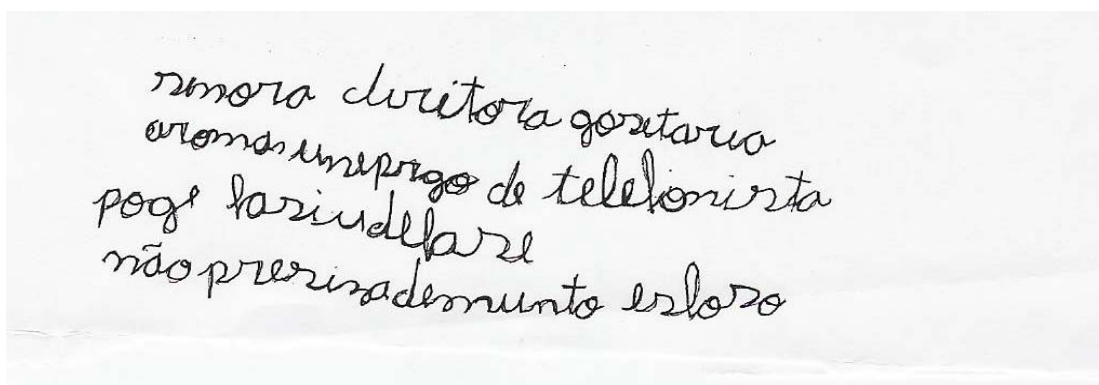
a senbrato suso a melina ficou com medo
 do vamtasma queria pega a melina come a
 mimata porque e umta mal doze

(Sessão 5b, Texto 01)

Professora a pabonatelevisaõ um filme do miquel.
 muito xato a timha tinha musica e dor mimas
 no deu par intentenada e muito xato a musica.
 casca inque vaz do magica com a vasora.
 ome corto o cabelo do ote e corto ama cateleora
 um o filme do estalene ma filme mais lega e
 e muo. o vito foilego

(Sessão 26, Texto 03)

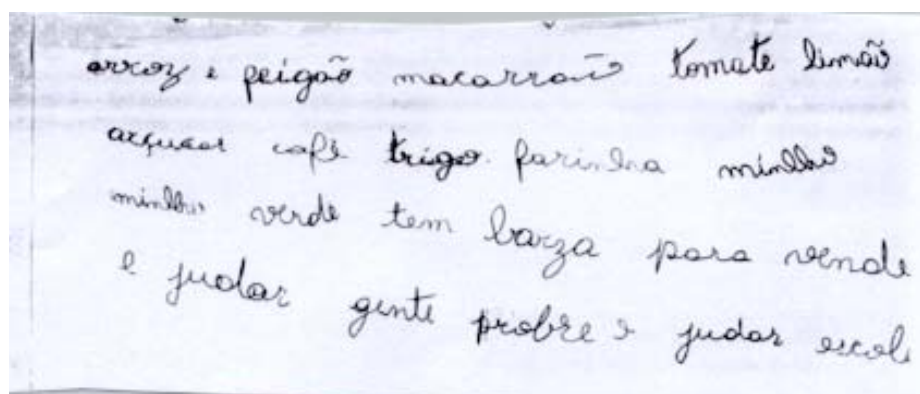
- Sujeito AR



amora do vitoria gostaria
 erom as unepigo de telefonista
 poq' faziu de fare
 não prezisademento esloro

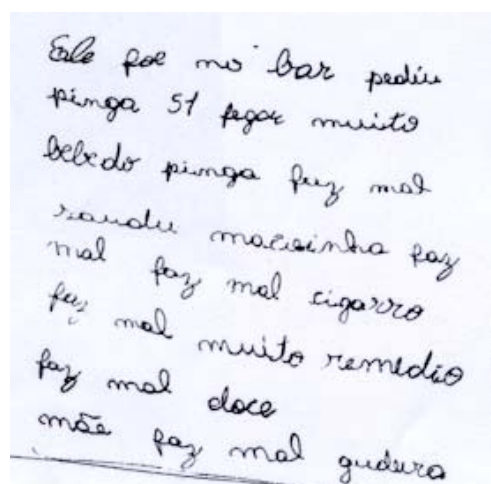
(Sessão 06, Texto 03)

- Sujeito DB



arroz e feijão macarrão tomate limão
 açúcar café trigo farinha milho
 milho verde tem bexiga para vender
 e judas gente pobre e judas escola

(Sessão 24, Texto 01)



Ele foi no bar pediu
 pinga 51 fez muito
 bebedo pinga faz mal
 sandu macieira faz
 mal faz mal cigarro
 faz mal muito remedio
 faz mal doce
 mãe faz mal gudeira

(Sessão 08, Texto 04)

- Sujeito EP

no dezembro aconteceu um acidente Pedro da
 Escala e ele foi atravessar a rua e passou
 um carro logo dele e aconteceu
 de golpe a Bena e ficou ferido no
 hospital e minha mãe ficou lá cuidando
 dele lá no hospital e ele não quis ficar
 sozinho e minha mãe ficou Pozete
 lá no hospital e minha mãe foi briga
 de porque levou ele para casa
 e eu fiquei cuidando dele porque
 ele não pode andar porque ele
 estava com ceto e eu fiquei cuida
 do ele.

(Sessão 15, Texto 12)

A família

A família faz com faz uma festa juntos
 e irmã foi na casa e chama a minha
 família e nos fez uma festa e jogou fo para
 casa.

(Sessão 18, Texto 05)

Eu vou na casa da minha vovo
 Eu ajundlo a minha mãe depois a casa
 e no sábado eu foi na casa da minha amida
 nos faz o trabalho de historia.

(Sessão 18, Texto 06)

Eu fiquei em casa e ajudado a minha
 mãe limpa a casa e quintal e lava a calçada
 e na terça eu fui na igreja e domingo
 eu fui na igreja cedo e a tarde e a noite
 e na segunda feira fiquei em casa

(Sessão 19, Texto 03)

- Sujeito EV

receita de bola de amora

1 xícara de açúcar
 e roça a amora e coloca
 no fiticador e coloque
 farinha trigo depois bata
 depois coloque na forma
 e coloque no fogão a gás
 e deixa assar.

(Sessão 16, Texto 09)

Título Os Leijões 2000 em Curitiba

O Cassio

O Cassio colocou o viliculada
 e Cassio queria gambel do vanhoni e gambel
 Eu queria que o rioni. Eu ^{gambace} queria colocar o
 onibus escolar para nos. ir para Escola
 e queria arrumar a Rua em frente da nossa
 casa. Eu fiquei triste porque o Cassio é muito
 ladrão.

(Sessão 13, Texto 12)

- Sujeito GA

O fim do mundo

É a xca um na Barcaria
 que vai a ca bo o mundo
 Gram de mitira. Eu ~~no~~ no a
 jretito não vê mundo
 balage idiota ~~em~~
 mitira que vai ca bo o
 mundo.

(Sessão zero, Texto 04)

sitaci cinco quilibre
 gasta mil side
~~do tiao alito e qual sima~~
 do meu pai quilibre gambel
 do atton bala fute ball

(Sessão 12, Texto 04)

tinha melancia de cabella
 logo ela se me trouxe pertinho
 na casa do d'urso
 ela comel souba de mel do
 prato fiquinho de Abel nasama
 o fiquinho o d'urso rezou
 de dentro da boca badba e
 a minha biqui

(Sessão 04, Texto 05)

a minha ~~de~~ ^{note} fêro ~~sucesso~~
 Junia ~~de~~ ^{note} taifeitada
 do planta ~~em~~ ^{note} badbrinta
 no ~~de~~ ^{note} pipoca esbora
~~esta~~ Refrigerante quente
 Eu ~~de~~ ^{note} Vou Viagem com
~~meu~~ ~~de~~ ^{note} meu tio
 Para ~~de~~ ^{note} guarabita
 no ~~de~~ ^{note} domingo e
~~na~~ ~~de~~ ^{note} 9:00
 vai de la ~~de~~ ^{note} 6:00 ~~de~~ ^{note}
 sego de aqui ~~de~~ ^{note} nave ~~de~~ ^{note} 9:00
~~note~~

(Sessão 25, Texto 03)

- Sujeito LF

Eu e meu irmão aconteceu
 alguma coisa de carro
 e o caminhão padeu no
 carro na estrada e meu
 irmão estava na rua da mila
 com o Prater está quebrado.

Parabéns curitila que
 aprende assim bastante
 alegre em curitila e a
 cidade mas bonita
 do mundo.

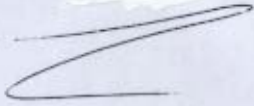
e eu meu irmão Poranos
 com os quatro creche
 para um e nos expelam
 sempre vezes de novo
 fora do carro de resuscita
 nos estar mortos no
 lugar da aritente um
 abraço do L. F.

(Sessão 15, Texto 02)

Eu vi a minha vó na mesa de
 jantar e gostei e eu conversei com
 as minha vó e elas me falavam
 sobre as coisas que meu Pai fez
 que meu Pai ~~debi~~
 foi ele conversar com as duas vós
 e me falaram que eu cuide
 bastante do meu Pai e a minha
 mãe, um BEIJO.

as minha vó morreram com
 doenças no coração elas estão
 dentro e estão com nós na
 mesa de ~~de~~
 jantar.

(Sessão 20, Texto 10)

O filme estava legal e eu dormi bastante a
 Professora Parava uma vida de gente.
 Sobre. ~~o~~ instantes de mais e o filme estava
 legal e vesti muito da imagem e
 vestiu que tinha bastante amarelo
 flores etc... e parou bem legal de
 mas um ABRADO
 DO ALVINO
 L
 F


(Sessão 26, Texto 02)

• Sujeito LV

sábado eu vou ficar dedicando al meus
 estudo. porque sinal agente não aruma
 emprego com estudo nenhum.
 depois a noite eral a missa
 rezar.
 quando agente volta para casa eu
 fico assistindo televisão.
 depois vamos dormir.
 no domingo eu vou a jardim botânico
 com a minhas irmas.
 na segunda feira vou ficar lava as minhas
 roupas.
 na terça-feira vou na casa da minha
 namorada.

(Sessão 18a, Texto 06)

Minha mãe morava no sítio, onde ela era pequena mais a família de ela. Depois um dia de tarde minha mãe estava brincando com a irmã de ela era toda com mata em volta, daí eles viram um trauzinho eles pegaram e entraram e foram longe da casa deles a onde eles morava.

O pai deles está preocupado e saiu a traus deles e foram encontrar eles longe daí trouxe. eles para casa e brigou com eles e deixou de castigo.

O pai falou para eles era perigoso algum bicho pegar eles dois.

(Sessão 20, Texto 02)

1) foi numa Quita - feira que eu ganhei uma caixa de lambor da minha irmã. Daí eu falei muito o bigado pela caixa de lambor.

Depois disso eu liguei para minha namorada e falei para ela que ia na casa dela no sábado. daí de pois eu fui me arrumar para ir lá ver ela.

antes de eu sair minha mãe tinha a usado uma carne.

Daí eu peguei um pedaço.

Sai rapido para casa dela para louco de saudade.

depois veio o domingo de pascoa foi a maior alegria porque Cristo resusitou e veí os ovos de pascoa.


Eu ganhei um ovo de pascoa da minha mãe eu fiquei contente.

minha irmã ganto caixa de lambor a gente ficou dos reunidos a noite abrimos as caixa e comemos.

(Sessão 17, Texto 08)

- Sujeito PA

Para m' mãe querida L.
 L. Você é aquela pessoa que o se chama
 Estela da Feia e também não sei que a minha
 mãe que é tãntela e ja mais desde que nasceu
 ou a dor que você tenta fazer muitos filhos
 que você tem muito sorte que você é aquela
 pessoa que mais deseja ter filhos que você faça
 a minha mãe que eu desejo ter
 mais se tem uma coisa q' eu quero
 ou vou embora para São Paulo
 logo logo que eu vou embora quando deo
 permito você q' nunca sai de minha vida
 q' nunca mais você tem uma filha lo bonita
 que juntamente as duas parecem uma filha

Ass: L. 

(Sessão 27, Texto 04)

Notícia urgente

um ônibus entrou no quarteiro
de uma mulher
e fez uma mulher que estava
dormindo na casa a casa foi muito
tudo mais quando penso que não
ônibus parou a casa mal não
e também 3 carro bate no corrimão do meio
casas insuaciadas também finaliza tudo
Escola insuaciadas
Por bandidos
e também são Paulo já 4x0 de empate
e outros no time

Você veja depois de interalo
fornal da land route im Estante
a gente volta já

e no interalo de fornal
bandido emade canal de televisão

uma notícia impressionante
canal 4 Paula Ribena abis
canal 5 aluno de Valpud
canal Vai Grava um vídeo
canal Não Grava um vídeo
canal um CD
canal S: Paulo
canal é útil, 29 de março 2011

10 dicas de felicidade

Para alcançar um emprego com
e fazer o mesmo com
lucros

- 1- cuidar da Sua Saúde
- 2- cuidar da Sua Colaboração
- 3- cuidar da Sua Alegria
- 4- cuidar da Sua Vida
- 5- cuidar bem da Sua Esperança
- 6- cuidar bem da Sua Sexualidade
- 7- cuidar bem da Sua Coração
- 8- cuidar bem da Sua Vigor
- 9- Escutar o Seu coração
- 10- Não asseta na da de
de dentro e mostrar que você
na de poder

(Sessão 07, Texto 04)

Esta é uma
 história
 O fantasma

era quase 10 horas da noite quando 3 fantasmas

iram até uma casa de uma senhora

quando esta senhora estava dormindo e

acorda quando esta senhora estava dormindo e

3 fantasmas debaixo da cama e a cama
 pulava quando esta senhora estava dormindo

As portas se abrem e fecha sozinho

Esta senhora falou Eu quero sair daí aqui

Quando ela saiu de dentro da casa

tinha uma senhora dentro de um lençol

mais pó que ela estava bruta esta

senhora tinha trinta anos de idade

foi por volta das 3 horas da noite

quando avia tres pombas dentro

da casa mal assemblado

tinha um cara vivo que foi morar mais de
 trinta anos que saiu da casa mal assemblado

É só uma vez, uma Menina
 chorando de lá, umbe vermelha
 Ela saiu da casa da vovó Para levar
 uma Seta de de (Cacos) Pra casa da
 vovó
 Ela saiu to alegre que até quando
 viu um buraco to repente
 lá estava a casa da vovó e quando
 foi quando o lobo estava se estendendo
 de vovó la vem o platinquinho vermelha
 bateu bateu ai o lobo e estava se estendendo
 de vovó
 ai o lobo estava e prestando de vovó
 a a platinquinho vermelha saiu para
 a vovó
 vovó Pra Estes olhos to grande
 e Prati o lobo melhor
 vovó Pra que Este nariz to grande
 e Prati deisar no olho
 vovó Pra que Este boca to grandão
 e Prati Comer no olho
 ai o lobo pegou a platinquinho vermelha
 ai quando Penca que m de
 o lobo fugiu e o caçador de repente e
 caçador chegou com a família
 com seus cães Cachorro Policial
 e foi até a quinta casa e no ateu
 o lobo e a platinquinha
 foi alegre e ele floresta
 cantando to floresta
 van Pissal na floresta um quando
 seu lobo no gelo e não fugiu
 no aus n'ninguém e imdica laticia

(Sessão 5a, Texto 01)

Ele derrota tudo
 O que ele gosta mais de fazer
 O Paulo e um imigo mesmo de qualquer
 anos
 ele gosta de assistir filmes romanos
 de Secos e Ami Secuir
 de Poma

mais ao completo de dez anos.
 E se não quiser ele de vida
 e se ele com seu livro, fotos, etc.
 e de dez anos de tempo e de dez anos de tempo

. Intensas em qualquer do tempo de tempo
 E ele e o mais poderoso de todos os tempos
 Romanos acaba

Ele derrota todos os Romanos e todos os Romanos
 seu grande amigo que sempre o ajuda que
 ele tem mil e mais e mais vitórias
 ele e o mais poderoso de todos os tempos
 de todos os tempos de todos os tempos
 de todos os tempos de todos os tempos
 de todos os tempos de todos os tempos

(Sessão 02, Texto 05)

que vive com Deus mais
 vamos lutar de tudo que esta
 acontecendo com a gente
 mas vamos falar com Deus
 por nome que ele nos deu
 multiplicado para nos dar a vida
 vem a gente ao mesmo tempo
 para fazer a vida melhor
 vamos com os nossos
 que de le ao reino
 para e a gloria para sempre
 que nossa cidade tenha
 o nome de Jesus
 por que nos vamos
 dar um parabens na Curitiba
 que seja feliz que todo mundo
 seja muito feliz e assim que
 a gente vive

Vamos lutar Pra Esta
 cidade de Curitiba
 Parabens Curitiba 308 anos
 Esta cidade merece respeito
 ASS: P. P. P. P.
 um beijo na Curitiba.

Mas no dia todos os
 Curitiba
 Respeito e carinho com o curitibano
 vamos limpar a nossa cidade
 para parabenizar a Curitiba
 por tudo
 que ele tem
 Mais uma vez
 muito obrigado

Parabens Curitiba
 vamos lutar Pra Curitiba
 ASS: P. P. P. P.
 Parabens Curitiba 308 anos
 O Brasil

(Sessão 15, Texto 10)

- Sujeito PR

Eu fui na casa do meu amigo tocar música
e fomos no ZOOLOGICO ela viu os
animais

domingo Eu fui na academia ela viu a
academia ela jogou vídeo game ela viu
emprego fiquei em casa assistindo televisão

segunda Eu fiquei em casa ajudando a minha
mãe depois fiquei fazendo a minha lição

terça Eu fui jogar bola com os meus amigos
depois fomos fazer pipa no campo com meu
amigo.

(Sessão 19, Texto 05)

Eu fui no dentista ELA foi para aula de
dentista ELE em cima come trabalhar uma
sua ELE fala come trabalhar um cinema
o guarda de dentista cabe borge come
trabalhar uma peça de madeira

(Sessão 22, Texto 07)

ANEXO 2
TEXTOS CITADOS NO CAPÍTULO 4

- Sujeito AC

os três urso e amemina de cabelo de ouro.
Menina es tava na foresta perdida me cantau.
casa de uso ela metreu e viu cadeira gradi media
pequena toma sopa de mel da cadeira pequ
ela ficou com sono deitou cama pequena.
o uso regaão pai uso é mai usa ficar braba
cabelichoduro e fugio com medo

(Sessão 04, Texto 07)

Jãozinho prateou pé de feichão.
trou a vaca profichão. Mãe ficou braba.
joga feichão panela chãozinho foi dormir.
jãozinho pé de feichão como casa do gigante.
mucha do gigante é boa. jão fico mescafico mescaf
do é robou o gigante. fugiu com dinelro cortu.
o pé de feichão o gigante morreu.

(Sessão 03, Texto 02)

condo ten imas is batemaconcaoma.
 e es vera delado baroato e es.
 ar e es meze. e muito ruim é.

bom toma tá para es a coumar.
 ficar bem como e relaxar.

dormir mais

(Sessão 10, Texto 03)

- Sujeito AR

aspirino
 encalheide

lucoto de educarunofusa

lucoto de transtabilizante

alfa petuora

florino cálcio

retino lipura

castora

panefracodora

arupé

cotina potucão

licoponi caprocapusa

(Sessão 01, Texto 02)

brado de porigua focalate
 muto focalate
 macris focalate amosocals

(Sessão 17, Texto 10)

3022000 amimimio edeca
 capeles de oro
 amimio lu nadereta
 lomacasaduro amimimio
 macom de oro
 puro lalutajet amimimio

(Sessão 04, Texto 04)

poucompro aine pome tomado
 capeles de oro focalate
 cotaus
 dorande laboteres
 lapaalido

(Sessão 17, Texto 03)

- Sujeito DB

Era uma y tinha chapéu vermelho
 uma vez Ela levou para
 avô Ela escondeu do lado mal
 El comeu avô do chapéu
 vermelha tanto nariz
 El falou para abra
 Ela tanto olhar El respondeu para
 abra Ela falou tanto boca Ela
 respondeu para comer avô
 sacado via grito do chapéu
 vermelha El rorir a avô

(Sessão 5a, Texto 03)

Eu gosto do latíma e robem mulher,
 gata porque não vou querer mais
 fim sim quero nunca.

Eu gosto latíma para pessoas Robem
 a gunda suvar um dia latíma sauro
 mulher perigo

(Sessão 02, Texto 03)

virto da carne
 primeiro panela
 segundo dia esquerda
 terceiro carne panela
 pega garfo vira carne
 vira outro lado pronto

(Sessão 16, Texto 07)

segundo estorade
 Eu gosto trabalhar de euro quero ganhar
 dinheiro porcus disse quero trabalhar estorante
 seu vou prender pedera carro Eu vou levar
 comoda cocola junta carga para pessoas

(Sessão 06, Texto 04)

Eva faz macarrão
 João faz pão
 Regina faz limpeza
 Rogana faz arroz feijão macarrão
 Evani faz tapete
 Denize faz tapete
 Ana Maria faz liras
 Izora professora
 Eu gosto estudo línguas porque matemática
 comia história.

(Sessão 01, Texto 01)

arroz e feijão macarrão tomate limão
 azeite café trigo farinha milho
 milho verde tem batata para vender
 e ajudar gente pobre e ajudar escola

(Sessão 24, Texto 01)

O Joãozinho pegou uma traveza e
 fugou. Mãe braba jogou na janela.
 Joãozinho Ele fugiu para sala gigante
 deu comida para ele e comedeu ele não
 comer Joãozinho roubou gigante
 fugou. Mãe braba gigante Joãozinho
 carta de Joãozinho para sempre
 mãe de ele

(Sessão 03, Texto 03)

* Trás um e uma menina cabelo louro
 Ela não estava perdido floreta Ela
 pucoro: uma cara tinha grande
 media pequena Ela escada tinha
 grande e media pequena detou na
 cama pequena Ela ruto porque
 um gongos e ficou bravo tinha
 sopa de mel comeu tudo a sopa
 fugiu comrou a dela, mãe pai
 para sempre.

(Sessão 04, Texto 06)

Eu gosto de você mais gato fica
 lindo porque sim amo você que
 simpatica namorada + Jessica
 Jessica e Loris baixo bonita tem 9
 anos minha mãe deixo namorada
 Minha mãe deixo namorado que fica
 mais uma amor minha mãe dela deixo

(Sessão 23, Texto 04)

- Sujeito EP

não avro macação olho
 furena roupa a Duca mcho
 luta de leite tudo lno é
 Para juda Escola o é para
 juda Escola para juda pobre
 não tem dinheiro porque meado
 tudo e saio

(Sessão 24, Texto 05)

no dezembro coticeu um atente Pedro da
 Escola e ele foi travar a rua e passou
 um carro lito dele e acanticeu
 de grebe a Bena e ficou tenado no
 ospital e minha mãe fico la cuidado
 dele la no ospital e ele não quise fica
 no ospital e minha mãe fico Pozote
 do no ospital e minha mãe foi brica
 e porque levou de Para foi Para casa
 e eu fiquei cuidando dele porque
 ele não pode andar porque ele
 estava com ceto e eu fiquei cuida
 do ele.

(Sessão 15, Texto 12)

Eu liro meu a e sidente
 de licita n dezentes 1999. 25. di
 de natal
 Eu liro meu a sidente da
~~coisa~~ ~~coisa~~ ~~coisa~~
 7 capto de mais 2000-27
 2 dias = domo
 Domingo
 e eu sai com 10 e eu fui
 na a sage com ~~para~~
 para par com na volta. Eu
 fui meu a sidente com com
 tio - com a um papel
 de par de de natal e na sai
 de volta de 23 dentro Valida
 e no dia 23 de 23.
 Eu no dia mesmo de 23 e so
 meu tio e le quibolh dia.
 dia 23 sigolo
 dia 23 sigolo
 dia 23 sigolo
 dia 23 sigolo
 Eu vouli na na casa para 2 combato.
 e sigolo para 2 combato.
 7-25 - 2 combato
 100
 com o meu tio na quarto
 25 le foi a niverais

(Sessão 15, Texto 01)

~~Juão pede fio~~
~~Juão pede fio~~
 Juão pede fio
 Juão pede fio e de vendili a
 uma fio e a onli fio de
 a fio frabria de a fio de a
 com a na man a fio de a
 a fio de a fio de a fio de a
 Juanda jarda e na de a fio de
 a fio de a fio de a fio de a
 x deu

(Sessão 03, Texto 04)

Eu quise o motorista de
 Curitiba a igreja e aqui recordo
 meu ~~filho~~ filho e todos de eu
 a festa com meu ~~filho~~ filho porque meu
 a ~~predição~~ predição com o ~~filho~~ filho de do
 eu queria a ~~predição~~ predição com o ~~filho~~ filho de
 Eu sei dirigir ~~em casa~~ como ~~caso~~ como
 Eu ~~gosto~~ gosto bastante de ~~motorista~~ motorista
~~o meu nome é ~~filho~~ filho de ~~filho~~ filho~~
~~filho ~~filho~~ filho~~

(Sessão 14, Texto 09)

Eu sei fazer comida
 mas ~~filho~~
 eu
 e
 Eu falo o nome de
 macarrão calafate
 o macarrão frito
 de ele foi calafate
 o ovo

(Sessão 16, Texto 01)

a minha ~~para~~ ~~noite~~ ~~flor~~ ~~suavizada~~
 Junia ~~de~~ ~~de~~ ~~talhadas~~
 de planta ~~é~~ ~~de~~ ~~ladrões~~
~~no~~ ~~no~~ ~~noite~~ ~~de~~ ~~para~~ ~~cahorra~~
~~para~~ ~~Refrigere~~ ~~quente~~
 Eu ~~to~~ ~~Vol~~ ~~Viagem~~ ~~com~~
~~meu~~ ~~meu~~ ~~meu~~ ~~meu~~ ~~meu~~ ~~tio~~
~~para~~ ~~para~~ ~~de~~ ~~guarabau~~.
~~no~~ ~~no~~ ~~no~~ ~~domingo~~ ~~o~~ ~~em~~
~~noite~~ ~~9:00~~ ~~noite~~
 sai de la ~~6:00~~ ~~6:00~~ ~~de~~
 logo de aqui ~~noite~~ ~~nao~~ ~~nao~~ ~~9:00~~ ~~noite~~

(Sessão 25, Texto 03)

bazar de flor e por macarons
 molho de tomate molho de maionese
 arroz orzaca ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~
~~nao~~ ~~nao~~ ~~nao~~ ~~nao~~ ~~nao~~ ~~nao~~
 de dadas ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~
 tem ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~

(Sessão 24, Texto 03)

- Sujeito IG

no dia que eles vieram fazer em
game da sanage está um salade vivo
ela uma gulhera do furo do dedo dela

(Sessão 21, Texto 06)

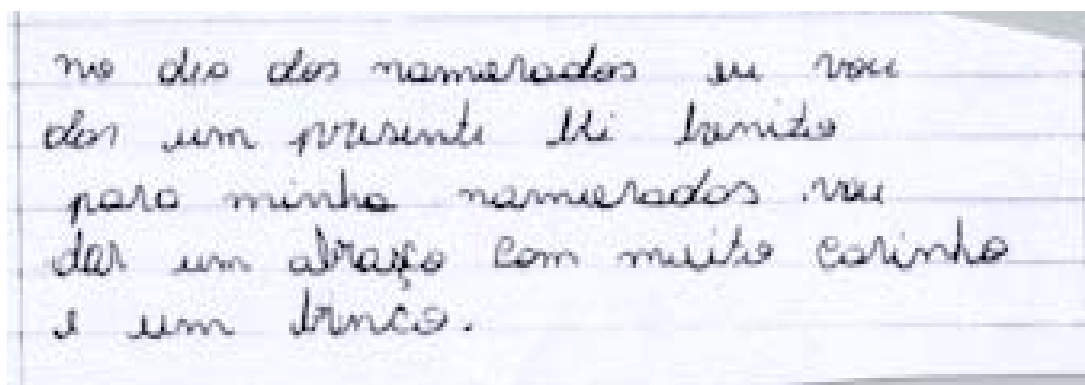
no dia que o guarda da rua
de falou no falca veio do estaco passa
na porta

(Sessão 22, Texto 02)

Eu gatas de uma menina tem anos 14
ela baia tem cabelo preto
ela mãe dela não deu do mamareo
nao por de mamareo por não poré mamareo
fincado

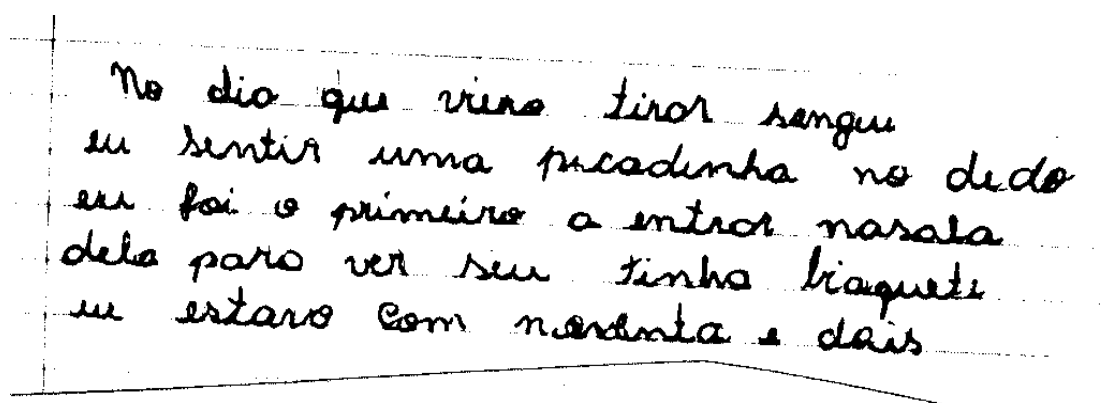
(Sessão 23, Texto 07)

- Sujeito KL



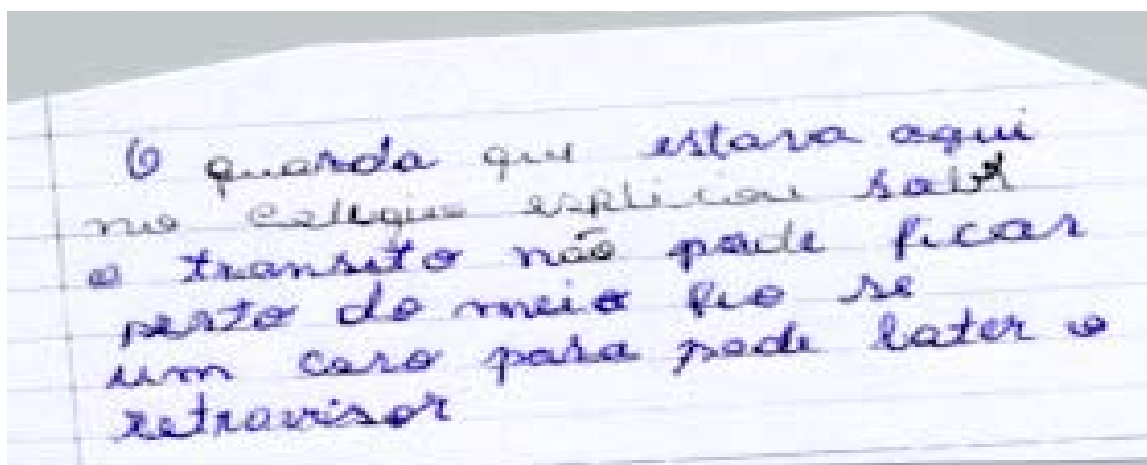
no dia dos namorados eu vou dar um presente li bonito para minha namorada vou dar um abraço com muito carinho e um beijo.

(Sessão 23, Texto 06)



No dia que veio tirar sangue eu sentir uma picadinha no dedo eu fui o primeiro a entrar na sala dela para ver seu tinha liaquete eu estava com noventa e dois.

(Sessão 21, Texto 04)



O guarda que estava aqui no colegio explicou sobre o trânsito não pode ficar perto do meio fio se um carro para pode bater o retrovisor.

(Sessão 22, Texto 09)

- Sujeito LF

① Quarto feio não tinha nada ~~de~~ ~~com~~
 e que ele não ficamos em casa.

② no quinto feio eu jogei ~~lola~~ no
 futebol no clube e fiz dois gols.

③ sexto feio nos saímos de carro para
 ir ao clube da menina ~~de~~

④ sábado. Eu e meu amigo jogamos
 bola no clube Rerica e os caras
 liberaram o campo para
 nos jogar bola.

⑤ ~~de~~

⑥ domingo nos ficamos com cara
~~de~~ ~~de~~ an melhor porque nos saímos
 no sábado de tarde.

(Sessão 17, Texto 05)

- Sujeito LV

Minha mãe morava no sítio. onde
ela era pequena mais a família de ela.
depois um dia de tarde minha mãe
estava brincando com a irmã de ela era
toda com mata em volta. daí eles virão
um trauzinho eles pegaram e entraram
e foram longe da casa deles a onde
eles morava.

O pai deles está preocupado e saiu a
trair deles e foram encontrar eles longe
daí trouxe. eles para casa e brigou
com eles e deu de castigo.
O pai falou para eles era perigoso algum
bicho pegar eles dois.

(Sessão 20, Texto 02)

- Sujeito PR

açúcar açúcar churrasco azeite feijão sal noxau brinquedo
eles dão dinheiro para escola para a judar os dentes
e eles dão os alimentos para os dentes para eles levar
os alimentos para levar para casa os visitantes nem para
a brasar para os alimentos os professores ganha a
dinheira para ajudar os outros. eles calaque os alimentos
na caminhão ele leva até na mercado para vender

(Sessão 24, Texto 07)

ANEXO 3
TEXTOS CITADOS NO CAPÍTULO 5

- Sujeito GA

Eu quise o motorista de
 Anbur a igreja e aqui reorde
 meu melo ~~de~~ ~~de~~ e ~~de~~ de eu ~~de~~
 se para com meu de ~~de~~ porque meu ~~de~~
 a ~~de~~ com eu ~~de~~ de ~~de~~
 eu ~~de~~ a ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
 Eu ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
 Eu ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~

(Sessão 14, Texto 09)

- Sujeito PR

Eu fui na casa do meu amigo ouvir música
e fomos no ZOOLOGICO ela viu as
animais

domingo Eu fui na academia ela vi o
avião ela jogou vídeo game ela viu
emprego fiquei em casa assistindo televisão

segunda Eu fiquei em casa ajudando a minha
mãe depois fiquei fazendo a minha lição

terça Eu fui jogar bola com os meus amigos
depois fomos jogar pipa no campo com meu
amigo.

(Sessão 19, Texto 05)

- Sujeito DB

~~Eu para a foto banca orelhe
amarelo e verde rigo entre
Ele falou prego trevaras na
sós lade. e har direto.~~

(Sessão 22, Texto 04)

- Sujeito L

L. A. C. TEIO 6 ANOS PARA A
 TIA DINDA TE AMO E TE ADORO TA ESTOU COM
 SAUDADIS DE VOCE TA JÁ NOTOU QUE EU ESQREVI A
 CARTA NO COMPUTADOR JÁ ESTOU 1000 DE QRESIDA
 E EU CORTEI O CABELO DEBAXIO DA ORELIA
 NÃO ACRE DITA PO
 IS E PURA VERDADI UDIA QUE VOCE
 VIR EU VOU PROVAR TA TE AMO PROFUMDA MEITI
 3 PIADAS CUAU E O MAIOR SOIO DA COBRA
 NÃO SABE O MAIOR SOIO DA COBRA E
 IR PARA CASCAVEU SEPARADO PIADA 2 O DETETIVE
 DISE PARA O GUARDA AUGUMA PISTA O OUTRO DISE NÃO NEI
 UM FIU DE CABELO NEMUMFIU DE CABELO ENTAO VA
 PRENDE O CARECA PIADA 3 UM AMGINHO DISE PRO OUTRO
 QUE PENA OGI VAI ISTARNO BLADO PENA NADA AI AGIENTE TEI LUGAR PRA CEMTA E QUE NOBLADO TEI
 BASTANTE
 NUVEI E AONDI QUE O ANGINHO CENTA NA NUVEI ORA
 TIAU DE L.

- Sujeito P

Baixos
 abraços
 Paralelamente

Minha querida Tintia

por que você ponhe o celular
 Em cima da maquina de lavar
 porque que ele ia funcionar
 porque ele não funcionou
~~porque~~ a
 porque ele estava na area de serviço
 Xinha dois tomates
 ai ele foi não vai abarresar a Rua
 ele foi e terminou dai na hora que abarresar
 não deu tempo
 na hora que ele foi abarresar a rua
 ele terminou e foi ele foi espalhafado

O que a panda Dis para o foto
 para a pipoca e pega queima
 e você pula

Tintia meu amor