

O uso do computador como propiciador da emergência de processos metacognitivos em atividades de leitura e escrita com sujeitos afásicos

Heloísa de Oliveira Macedo
(UNICAMP)

Resumo

Este trabalho se propõe a discutir, no campo discursivo da Neurolingüística (MORATO, 1995), o uso do computador como propiciador da emergência de processos metacognitivos nas atividades de linguagem escrita de sujeitos afásicos. Três afásicos escreveram suas histórias com as afasias utilizando-se do computador para a edição final destas. Neste contexto, verificou-se o efeito dos usos de instrumentos (computador) na relação eficaz com o meio ambiente e nas relações internas e funcionais no interior do cérebro humano (VYGOTSKY, 1931/1988).

Palavras-chave: Afasia; Neurolingüística; Linguagem Escrita; Metacognição.

Introdução

Ao analisarmos as situações de leitura e escrita e, também as atitudes dos

afásicos que freqüentam o CCA¹ diante delas (adesão, dificuldades, negação, dentre outras), realizamos uma reflexão em torno dos movimentos enunciativos de construção de sentidos realizados pelos afásicos através da ou com a linguagem escrita. Tais análises levam-nos a uma tentativa de compreensão não só de aspectos sociais (entendidos aqui num sentido de coletividade, como algo que se dá no âmbito do grupo), mas também individuais (isto é, relacionados a aspectos da competência pragmático-discursiva e da história particular dos sujeitos com a linguagem, em particular com a escrita – tema específico deste trabalho). Afinal, o texto escrito não deixa de revelar as sutilezas e idiossincrasias de cada um diante de suas dificuldades afásicas.

Entender a linguagem escrita como uma prática discursiva de um grupo em que a maior parte das atividades volta-se à oralidade, faz-se pertinente quando procuramos entender as novas relações dos afásicos com a sua linguagem, especialmente com a escrita – uma vez que a sociedade em que o CCA insere-se é eminentemente letrada. Isso se torna saliente quando observamos o que acontece com uma pessoa que era leitora (ou escritora/escrevente) e que continua sendo, mesmo com dificuldades. No CCA os afásicos têm a oportunidade de participar de situações semelhantes às situações significativas de linguagem que ocorrem no seu dia-a-dia (leitura de jornal, revista, anotação na agenda, escrita de receitas etc.). Sendo assim, entender as atitudes dos sujeitos frente às práticas de escrita e leitura no CCA é também entender essas práticas num âmbito social maior. Sobretudo porque nosso contexto cultural é sempre permeado de alguma maneira pela escrita.

Quando se pretende fazer uma análise discursiva da leitura e da escrita pretende-se também afastar-se de procedimentos que homogeneizariam os sujeitos, que neutralizariam as diferenças e que exigiriam uma leitura e uma escrita “perfeitas”. No entanto, os próprios afásicos, ao fazerem uma “análise” de sua escrita, têm como parâmetro uma escrita ideal. Não é à toa que eles sempre fazem comentários do tipo: “eu não sei mais ler, eu não sei mais escrever”. Esse tipo de discurso encontra invariavelmente como resposta algo do tipo “é claro que você consegue” (da parte dos pesquisadores e terapeutas, que dessa e de outras maneiras procuram explicitar ao afásico elementos que comprovam essa possibilidade, nem sempre de todo perdida).

O fato é que há um conflito pessoal que os afásicos vivenciam diante de suas próprias dificuldades, principalmente quando comparam sua escrita atual com sua escrita antes da afasia (ou com sua idéia de escrita anterior à afasia) e, ao que parece, a afasia acaba por explicitar as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de linguagem (oral e escrita, por exemplo). A escrita é multifuncional para alguns sujeitos, ou seja, num momento o afásico usa a escrita para falar, no outro, usa a escrita no lugar da fala, em outros, ainda, toma a escrita em suas especificidades (SANTANA, 2002). As diferenças de produção da oralidade e da escrita são observadas em relação a suas próprias características, de letramento, por exemplo.

Diante da consideração de que a escrita é multifuncional e, acrescento, heterogênea (CORRÊA, 2004), é que pensar na utilização do computador como um instrumento na mediação dos processos de linguagem, na criação da possibilidade de emergência de outros processos metacognitivos (entendendo a linguagem como ela mesma, uma ação cognitiva, uma atividade constitutiva –

FRANCHI, 1977, 1992) faz-se pertinente. Isso significa considerar o computador como um portador de texto, de suporte, na concepção atribuída por Maingueneau (1996) aos atos de leitura, especialmente aos leitores e ao texto, e como um instrumento mediador no processo de escritura e leitura, conforme diz Vygotsky sobre os processos cognitivos.

Em função do que foi apresentado nesta introdução, serão descritos a seguir os diversos aspectos teóricos e metodológicos que o tema concerne: os processos de linguagem escrita que emergem no CCA propiciados pelas práticas de linguagem que lá se efetivam; definição de metacognição e a relação desta no âmbito das afasias; o computador como um suporte; o computador como instrumento mediador; o processo metodológico de investigação dos fatos; alguns dados e as considerações finais.

1 A escrita no CCA

Por suas características, a dinâmica do CCA faz com que se produzam determinados tipos de textos (e não outros). Considerando que a linguagem escrita é, enquanto prática discursiva que se produz no grupo, fruto das condições de produção individuais, mas especialmente, do grupo, observamos que ela aparece basicamente em duas situações²:

- 1) uso social da escrita: uso da agenda (como a anotação de algum recado aos familiares ou nota para lembrança), eventualmente bilhetes, receitas e cartas. Consideramos estes como discursos do cotidiano, bastante semelhantes ao contexto (normal, freqüente, comum) de utilização da escrita;
- 2) mecanismo de deflagração da oralidade. Esta situação ocorre com os afásicos que apresentam maiores dificuldades de oralidade. Ao que parece, quanto menor a gravidade dos problemas orais, menos os sujeitos afásicos procuram usar a escrita (pelo menos no contexto sociocultural que caracteriza a maioria dos afásicos que freqüentam o Centro).

Há, pois, um uso da escrita que seria particular às afasias, como a utilização da escrita de letras ou palavras, a exibição de gestos para implicar o ato de escrever (escrita “no ar”) ou da escrita no papel, com a função de deflagrar a fala ou substituí-la. Os não-afásicos, também demonstrando uma espécie de consciência fonológica da escrita, utilizam procedimentos semelhantes nas dificuldades de acesso lexical, como quando falamos “começa com a letra p, mas não sei bem qual é a palavra”, embora não se tenha o hábito de recorrer ao gesto da escrita. No âmbito das afasias, isso ocorre como uma alternativa para a comunicação, para a significação, especialmente nos momentos em que há dificuldade de acesso lexical, por exemplo, tanto com relação aos sujeitos que escrevem melhor que falam quanto aos que falam melhor que escrevem.

Em todas as atividades de escrita desenvolvidas no CCA nota-se que são realizadas com maior engajamento, interesse e adequação funcional quanto mais sejam do interesse de cada um. Pelas entrevistas realizadas com os sujeitos,

podemos associar também o interesse pela escrita aos fatos cotidianos, a seus processos de letramentos e aos projetos particulares de cada um como mobilizadores de melhores desempenhos ou maior possibilidade de evolução da linguagem escrita.

A partir da caracterização do contexto em que aparece a escrita e a forma como ela é manifestada no grupo de afásicos do CCA, é que surgiu a idéia deste trabalho: entender se a escrita mediada pelo uso do computador, manipulado por essas pessoas afásicas que freqüentam o CCA, poderia ou não levar à emergência de processos metacognitivos em atividades de linguagem, tanto escrita quanto oral (entendendo-se que estas são duas modalidades da língua, como dizem Marcuschi e Koch, especialmente, e, portanto não concebemos a relação entre elas de forma dicotômica).

Nessas circunstâncias, o computador foi entendido como um instrumento que possibilitaria um maior engajamento das pessoas afásicas nas atividades de escrita, além de, pelas características que serão melhor explicitadas no decorrer deste texto, propiciar a escritura de um texto limpo, sem erros, ou sem rasuras aparentes: o resultado final parece não demonstrar as dificuldades do processo, e isso traz uma satisfação pessoal que é mobilizadora de outros processos metacognitivos.

2 Metacognição e afasia

Os códigos fundamentais de uma cultura (aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas) fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam porque há em geral uma ordem, a que lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é essa a ordem estabelecida e não outra. Mas, entre essas duas regiões tão distantes, reina um domínio que, apesar de ter sobretudo um papel intermediário, não é menos fundamental: é mais confuso, mais obscuro e, sem dúvida, menos fácil de analisar. [...] Assim, entre o olhar já codificado e o conhecimento reflexivo, há uma região mediana que libera a ordem no seu ser mesmo: é aí que ela aparece, segundo as culturas e segundo as épocas [...]. De tal sorte que, essa região "mediana", na medida em que manifesta os modos de ser da ordem, pode apresentar-se como a mais fundamental [...]. Assim, em toda a cultura, entre o uso do que se poderia chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser (FOUCAULT, 1995, p. 10-11).

Sobre a relação das palavras de Foucault com o tema deste trabalho, podemos dizer que a metacognição refere-se, justamente, à tomada de consciência e à possibilidade de manipulação dos códigos fundamentais de uma cultura dada, os quais correspondem às regras de sua linguagem, aos esquemas perceptivos, aos sistemas de trocas da comunidade a que pertencem tais códigos. A reflexão sobre os mesmos constitui-se de teorias e entre os códigos e a reflexão, há a "experiência nua da ordem", que não pode

corresponder nem aos códigos explícitos, nem à reflexão sobre esses códigos. Arriscamo-nos a afirmar que corresponda, então, aos aspectos pragmático-discursivos, aos aspectos culturais, a que os sujeitos de linguagem se expõem.

Sobre o significado do termo metacognição, utilizamo-nos de algumas referências especialmente da educação e da psicologia. Entre estas, há o trabalho de Célia Ribeiro (2003) que afirma que:

Apesar do termo metacognição ser relativamente recente na literatura — entrou em voga por volta dos anos 1970, sendo introduzido na Psicologia por Flavell —, já desde o início do século que pedagogos e psicólogos (Dewey, 1910; Huey, 908, 1968; Thorndike, 1917, citados em Brown, 1987) demonstraram estar conscientes de que o estudo e a leitura envolvem um tipo de atividades agora denominadas de metacognitivas. Por exemplo, podemos encontrar nas idéias de Thorndike aspectos relacionados com o que é actualmente considerado metacognição. Segundo este autor, ler um parágrafo é resolver um problema, pois consiste na selecção dos elementos certos da situação e a sua colocação nas relações certas. O sujeito deve levar a cabo determinadas atividades, como por exemplo: seleccionar, dominar, enfatizar, correlacionar e organizar, sob a orientação de um objetivo ou exigência/requisito. Cavanaugh e Perlmutter (1982) referem ainda o trabalho de Baldwin (1909), autor que utilizava os questionários introspectivos para examinar as estratégias de estudo, como o precursor do auto conhecimento dos processos de pensamento e resultados das realizações. Contudo, apesar do contributo de muitos teóricos e investigadores para a compreensão da metacognição e da sua relação com a aprendizagem (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985; Pressley, 1986), ocupam lugar de destaque, nesta área, os trabalhos desenvolvidos por John Flavell, Ann Brown e colaboradores.(p. 109) (ortografia original).

Ribeiro (2003, p.110), para esclarecer sobre a noção de metacognição, faz uma incursão pela literatura e apresenta as definições encontradas, comentando-as. Ela afirma, por exemplo, que a metacognição pode exercer influência na motivação, já que controlar e gerir os próprios processos cognitivos gera confiança nas próprias capacidades.

Vygotsky (1987), no âmbito da psicologia cognitiva, postulou a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los: "... a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. Para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela" (VYGOTSKY, 1987, p.78). Ele define, em seguida, o termo consciência: "utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente" (VYGOTSKY, 1987, p.78) e diz que "o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo (...) nos torna capazes de dominá-la" (VYGOTSKY, 1987, p.79).

A respeito da metacognição como uma capacidade de auto-regulação, Tomasello (2003), fazendo referência a autores como Vygotsky, Luria, Goodman e Bakhtin, entre outros, defende a idéia de que a linguagem, materializada na atividade dialógica, especialmente pela fala, é que exerce o principal papel de auto-regulação e, conseqüentemente promove a atividade metacognitiva que leva ao desenvolvimento de outras atividades e capacidades cognitivas. Em suas palavras:

A idéia central, desenvolvida por Vigotski e outros, é que as crianças internalizam o discurso que os adultos utilizam para instruí-las ou regular seu comportamento (isto é, aprendem-no cultural ou imitativamente), e isso as leva a examinar seus próprios pensamentos e crenças e refletir sobre eles da mesma maneira que o adulto estava fazendo. O resultado é uma variedade de aptidões de auto-regulação e metacognição que se manifestam inicialmente no final da primeira infância, e, talvez, em processos de redescrição representacional que resultam em representações cognitivas dialógicas. (TOMASELLO, 2004, p.266).

Para finalizar este item, estendemos as considerações de Tomasello, sobre o desenvolvimento da metacognição como uma condição resultante de atividades dialógicas, para as atividades de linguagem exercidas por sujeitos afásicos. Entender a importância das atividades dialógicas corrobora com a proposta de elaboração conjunta, compartilhada de textos escritos por sujeitos afásicos, como uma maneira de propiciar reflexões sobre/da/na linguagem e, com isso, a emergência (já que não os consideramos perdidos pela afasia) de outros processos cognitivos e metacognitivos.

Acreditando, então, que a metacognição é fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem, escrita, no caso deste trabalho, e para o controle e gerenciamento de vários processos cognitivos, podemos estender tais considerações ao trabalho que desenvolvemos com afásicos e pensar no desenvolvimento desta condição de reflexão como uma possibilidade de restabelecimento de outras funções cognitivas que parecem ter sido alteradas em decorrência de um episódio neurológico.

Também devemos considerar os aspectos apontados pelos estudos de Vygotsky (1987) em que o uso e a prática, inicialmente inconsciente e espontânea, é que levam à consciência e ao controle das diversas ações humanas, inclusive dos processos cognitivos. Com relação a isto, propomos neste trabalho o uso do computador como um instrumento mediador nessa ação cognitiva de elaboração escrita realizada por sujeitos afásicos, como uma forma de desenvolvimento de outros processos metacognitivos, uma vez que esta atividade levaria a uma tomada de consciência dos processos que envolvem a elaboração escrita e, pelo fato de entender a relação entre escrita e oralidade em um *continuum* (em que consideramos a possibilidade de co-ocorrência entre estas duas modalidades de linguagem), estenderíamos a condição de desenvolvimento às diversas funções cognitivas, para além da linguagem.

3 O computador como suporte

Maingueneau (1996), definindo a leitura como enunciação, trata do leitor como um co-enunciador do papel decisivo desempenhado pelo destinatário da enunciação. Nesse sentido, à medida em que o computador leva o escrevente a colocar-se no papel de leitor, podemos entendê-lo como um suporte, uma instância que sustenta a enunciação se o leitor a coloca em movimento.

O texto produzido, e lido, na tela do computador, é entendido como um suporte para interpretações que variam em função de contextos de recepção.

O leitor ou co-enunciador do texto escrito pelo afásico e colocado em movimento no computador, especialmente pelo fato de ser divulgado pela Internet, tem um papel bastante importante neste movimento do texto produzido. O sujeito que escreve precisa tomar consciência de que seu texto terá outros co-enunciadores que não ele mesmo ou quem com ele participa, de maneira colaborativa, de sua elaboração textual. É fundamental nossa compreensão de que esses escreventes, afásicos, ao olharem na tela do computador o que escreveram, ao colocarem-se no papel de leitores, colocam em movimento o texto que estão produzindo e tornam-se seus interlocutores. Não que isso seja muito diferente daquilo que acontece no ato realizado com/no papel. Porém, o computador, através do *software* utilizado para a produção de textos, com todas as possibilidades de resposta que apresenta no momento mesmo da produção do texto, e pelo próprio aparato do teclado, torna-se um suporte diferente, já que responde, em certa medida, às intervenções feitas, funcionando, também, como uma espécie de interlocutor (já que mostra algumas respostas). É nesse sentido que buscamos apoio na teoria de Vygotsky para entender o papel de instrumento mediador exercido pelo computador.

4 O papel “mediador” do computador

A comunicação mediada pelo computador, enquanto um instrumento, coloca em questão as teorias de linguagem. Isso ocorre porque “este meio eletrônico faz uso de uma linguagem híbrida, que agrega a linguagem desenvolvida pelos outros meios de comunicação em massa (BRAGA, 1999) e também apresenta novos gêneros de texto, hipertextos fechados e abertos (SNYDER 1996), que demandam novas estratégias de produção e de leitura”. (BRAGA, 2001). Isso se refere, especialmente, aos textos que se produzem em salas de bate-papo, ou textos que fazem com que a forma escrita mais se aproxime da forma oral da linguagem. No entanto, ressalto que a concepção adotada sobre a relação oralidade/escrita neste trabalho considera a possibilidade de co-ocorrência entre as duas modalidades de linguagem e, portanto, não tem a preocupação em identificar em que pólo de linguagem (relativo à noção de *continuum* desenvolvida, principalmente, por Marcuschi e Koch - em diversos trabalhos) a produção escrita se encontra.

A escrita, com o objetivo de ser inserida na *Internet*, nos leva a pensar que esta carrega, desde o processo de sua criação, os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas formas que a precederam – já que textos podem ser inseridos e modificados por outros. (CHARTIER, 1997 *apud* BRAGA, 2001). Pensar sobre isso significa refletir mais detalhadamente sobre como as novas tecnologias incorporam os antigos avanços tecnológicos e introduzem mudanças que promovem e demandam novos modos de interação com o texto especialmente via o texto escrito. “A escrita no meio cibernético [...] coloca questões que nos levam a repensar a relação fala e escrita e a considerar modos mistos e heterogêneos de construção. Essa reflexão nos obriga a rever antigas categorias que opõem de forma

dicotômica o texto falado e o escrito, ou a cultura oral e a letrada". (BRAGA, 2001). Esta atividade de reflexão demanda, ou talvez se configure enquanto tal, uma atividade metacognitiva.

Segundo Vygotsky (1987), "todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável na verdade a parte central do processo como um todo" (VYGOTSKY, 1987, p.48). Mais adiante ele afirma que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições externas e internas totalmente diferentes a depender do fato de se originarem de um aprendizado dirigido ou espontâneo (VYGOTSKY, 1987, p.74).

Considerando-se as funções psíquicas como cognição, entendemos, então, que as funções cognitivas são processos mediados. O uso do computador (através de um programa de edição de texto, como o *Word*) na elaboração escrita pode mostrar-se como um instrumento mediador importante nos processo de linguagem que os afásicos buscam recuperar, uma vez que alguns obstáculos podem ser eliminados, como as dificuldades motoras que muitas vezes acompanham as afasias, mas principalmente pelo fato de que as letras apresentam-se ao sujeito que, para digitar um texto, precisa, além de elaborá-lo, pensar no conteúdo a ser expresso, precisa segmentá-lo em vários fragmentos menores que só depois comporão o texto final.

A segmentação imposta pelo programa de computador e pela possibilidade de uso do teclado, de maneira mais explícita do que na escrita manuscrita, leva o sujeito a tornar-se mais consciente de sua ação: é possível enxergar na tela do computador o produto que está sendo elaborado. Com os recursos que se dispõe, como os corretores ortográficos e os marcadores gramaticais, o sujeito tem uma resposta imediata de algum erro que foi cometido. Nesse sentido, ele pode olhar e buscar o porquê do erro, ou não – ele pode optar por essa correção, ele faz escolhas que nos parecem mais conscientes sobre deixar ou não marcas em seu texto que podem ser consideradas, ou não, erros. Além disso, pode nos dar indícios sobre sua condição para perceber e modificar traços escritos que não correspondem à escrita convencional, ou àquela que esse sujeito apresentava antes da afasia.

Se a princípio o afásico que escreve com apoio do computador (considerado em todo seu aparato) não consegue perceber que erro foi cometido, a marca apontada leva-o a, obrigatoriamente, perceber que há algo inadequado e, provavelmente, tornar-se consciente daquele erro e buscar não cometê-lo. Como não quer errar, busca conhecer o motivo do erro, daí torna essa ação consciente e pode controlar melhor suas ações. Mais uma vez, recorrendo a Vygotsky, utilizamo-nos do conceito de consciência como um processo de generalização para justificar que essa ação com e de linguagem, mediada pelo computador enquanto um instrumento, pode ser considerada uma metacognição e, nesse sentido, levar à emergência de outros processos metacognitivos.

5 Aspectos metodológicos

Para investigar a influência ou não do uso do computador como um instrumento mediador nesse processo de linguagem escrita e dos processos metacognitivos, selecionamos três sujeitos que freqüentam com regularidade o CCA e solicitamos que escrevessem suas histórias com as afásias para que a divulgássemos na Internet, no *site* do LABONE (Laboratório de Neurolinguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp), de modo que leitores diferentes, inclusive outros afásicos, pudessem compartilhar de suas histórias. Tal solicitação teve o objetivo de observar como a linguagem escrita dessas pessoas, que sofreram uma alteração significativa em suas vidas em decorrência, especialmente das seqüelas de linguagem provocadas por AVCs (Acidentes Vasculares Cerebrais), poderia manifestar-se diante do uso do computador como instrumento mediador dessa escrita.

Os três sujeitos pesquisados mantiveram encontros sucessivos com a pesquisadora para digitar textos (relatos de vida) que, num primeiro momento, foram manuscritos (já que o papel como portador de texto era mais conhecido por eles do que o computador). A depender do grau de letramento de cada um e de suas habilidades no uso do computador, bem como do comprometimento motor apresentado, foram realizados mais ou menos encontros, até que cada um considerasse como finalizado seu texto.

Os encontros foram vídeo-gravados e a pesquisadora fez anotações, sob a forma de diário, acompanhando a elaboração de cada um dos sujeitos. A pesquisadora não realizou alterações próprias nos textos de cada um, mas participou de maneira colaborativa³ na produção textual de cada um, já que manteve com eles uma interlocução durante todo processo. Embora tenha sido proposta a divulgação dos textos, isso ainda não aconteceu porque há outros elementos gráficos que precisam ser trabalhados nos textos produzidos, como uma melhor formatação, o que ainda deverá ser feito.

Para este trabalho foram selecionados os dados de apenas um dos sujeitos: NS.

6. Alguns dados

A seguir apresentamos um dado de um dos encontros com NS, afásica, que era diarista e estudou até a quarta-série primária. Suas práticas de letramento resumem-se à escrita de cartas a familiares que moravam distantes, listas de compras e bilhetes. O segmento apresentado refere-se à digitação de um texto, no gênero relato de vida, que havia escrito, com a ajuda da pesquisadora, de maneira manuscrita. O processo, em cada encontro, era sempre o mesmo: ler o que havia sido escrito no encontro anterior e dar continuidade à elaboração do texto. Caso encontrasse algo a ser corrigido, poderia fazê-lo. A pesquisadora (HM) acompanha toda a produção e também funciona como mediadora nesse processo, além do computador.

ESCRITA	CONTEXTO DA PRODUÇÃO ESCRITA
<p>Apresentação</p> <p>Quando eu era solteira eu pai mãe irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu Ronaldo fomos morar em Sumaré</p> <p>Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto marido estudei 4 anos faz</p>	<p>Este texto corresponde à produção em encontros anteriores. Neste dia, mais uma vez segundo solicitação de HM, NS lê com HM e faz as correções que acha necessárias. Neste trecho, ela não refaz nada e HM lê uma parte ou dá <i>prompting</i> oral.</p>
<p>Tampa</p> <p>tampo</p> <p>tempo</p>	<p>Aqui percebe o erro quando HM escreve. Diz que é com /o/ e mostra onde deve colocar. Antes HM pede que leia o que escrevera e ela diz [panela], realizando uma parafasia (estava escrito "tampa"). Dá risada quando HM repete e ela percebe. Corrige a letra "o" do final da palavra – HM lê e ela diz que ainda tem que mudar. Aponta o lugar certo e faz a correção. Continua a leitura.</p>
<p>que parei</p> <p>Antes eu trabalhava faxina muito anos</p>	<p>Lê "tempo" ao invés de "anos". HM pergunta se prefere esta palavra. Fica falando e pensando e resolve mantê-la.</p>
<p>depois eu tive derrame</p>	<p>Termina de ler o texto já produzido. Para continuar HM retoma manuscrito e diz "eu chorava dia e noite". Ela inicia escrita.</p>
<p>Eu chorava</p>	<p>Escreve: "xido; chi – chorava": para chegar à ortografia correta precisa de <i>prompting</i> fonético dado por HM que às vezes ainda precisa associar a alguma outra palavra que tenha a letra desejada.</p>
<p>dia e noite</p>	<p>Escreve: "noito" – logo percebe, pois vê grifado na tela, e corrige quando HM dá ênfase no "e".</p>
<p>carolina</p> <p>Carolina</p>	<p>A palavra aparece grifada, pois tinha escrito com letra minúscula: não percebe isso – achava que só no começo da parágrafo – ela diz isso.</p>
<p>e Renata e Ronaldo</p>	<p>Escreve corretamente, inclusive com letra maiúscula</p>
<p>porqua</p> <p>porqu</p> <p>porque</p>	<p>Fala, mas tem dificuldade em escrever. Fica falando: "Sô! Por que chora?" HM interroga-a sobre "sô" e ela explica que é a forma como ela e o marido se tratam. Para escrever mostra no teclado, buscando aprovação com o olhar, as letras: d, t e j. Diante das negativas de HM faz "ai, ai ai".</p>

chora	HM diz que é com “p” de “pata” e ela consegue. HM segue falando letra por letra. Diz “q” e ela logo coloca “u”. Acha que já pode escrever “chora” – fala o seguimento todo enquanto escreve cada palavra. HM retoma com ela, que escreve a letra “a” (porqua). Apaga, mas não consegue colocar “e” – HM faz isso. Para escrever “chora” mostra a palavra “chorava” escrita logo antes e cobre “va”. HM concorda e ela digita.
Eu não falava	Coloca o acento sem solicitar ajuda (havia aprendido isso em encontro anterior). Para dar seqüência à escrita fica repetindo [num falava] Tenta escrever, diz que está errado, apaga e pede que HM escreva. HM faz isso em sua folha: ela olha, HM cobre e ela digita corretamente.
nada quaz	Para escrever “quase” HM pede que associe à palavra “quando” que já escrevera – diz que começa igual. Percebe que está errado porque o computador grifa, mas não sabe o que. HM diz que só voltarão a essa palavra no próximo encontro.
2 mês	NS escreve sem o acento: diz que falta a “perninha” – é preciso que HM retome como deve fazer. Conversa com HM sobre o que já escrevera e o que ainda escreveria. HM ajuda-a a organizar o texto: “a fala voltou divagar”, segundo seu relato.
a fala	“Flava” - escreve olhando a palavra “falava” escrita anteriormente (logo acima: apoio que a tela dá).
voda	HM diz a NS que inicia com a letra de seu neto – coloca o “v” e segue com “o” e depois “d” – “êita!” (parece gostar do que escreve – escreve sempre falando enquanto o faz – vê que está errado, mas não sabe como arrumar)
divagar	Escreve “di” e parece que “empaca”. HM diz: letra do gato, letra g e ainda mostra qual é. Para colocar “r” HM diz que é com a letra de “Ronaldo” e ela coloca (HM percebe que isso não é de sua fala, mas algo induzido por ela – não fala o / r/ final).

Olhando-se o segmento acima, é perceptível que NS precisa invariavelmente da ajuda do interlocutor para proceder à escrita e o quanto a elaboração textual é acompanhada da oralidade. Salienta-se que essa ajuda corresponde uma dependência direta: se o interlocutor (a pesquisadora ou o computador – tela, teclado, programa) não marca, de alguma maneira, o que precisa ser reformulado, isso não acontece, bem como há dificuldade no prosseguimento do texto. A ajuda do interlocutor aparece sob a forma de ditado de letras e palavras; ênfase na leitura de determinada palavra ou segmento; perguntas a respeito do conteúdo (às vezes mesmo com a leitura em voz alta não há percepção do que possa estar inadequado e é preciso que HM faça alguma pergunta a respeito do conteúdo do texto escrito para que NS perceba o que precisa ser mudado: como em “tampa” – lê “panela”, realizando uma parafasia semântica, mas não percebe que deveria ter escrito “tempo” – só corrige quando HM procede à leitura do texto todo em voz alta, após a explicitação sobre a palavra utilizada). Observa-se, também, que as intervenções procedidas são, na maioria das vezes, orais, seja da parte de HM, seja da própria NS. A esse tipo de construção textual é que caracterizamos como colaborativa.

Por outro lado, o texto apresenta uma característica diferente do manuscrito que serviu como um rascunho ao texto a ser digitado: há uma grande preocupação de NS em acertar, deixar o texto bonito para as pessoas lerem. Daí ela conseguir apresentar um texto legível (o que é mais difícil de acontecer em seus textos manuscritos, principalmente pelas condições impostas por sua afasia, sua situação lingüístico-cognitiva – ou seja, pelas dificuldades motoras e para estabelecer correspondência fonemas-grafemas, que no computador ela encontra recursos que a auxiliam a superar). É diante da percepção de que há erros (propiciada visualmente pelos marcadores textuais do *Word*) que podem ser corrigidos, da possibilidade de deixar o texto limpo, claro, legível (compreensível), que seu texto pode progredir.

Algo a ser observado é que o uso do teclado parece ter ajudado NS a escrever, como uma forma de facilitação ao acesso às letras (um estímulo visual). Também o fato de o programa de computador utilizado (*Word*) apresentar o dispositivo de alertar para o erro (sublinhar palavras que não reconhece adequadamente) que ela utilizava para identificar o erro e procurar corrigi-lo, apontou-nos para o fato de a tela do computador ter sido, de alguma forma, colocada no papel de um interlocutor – na verdade, espelhou a NS seu próprio papel de leitora, co-enunciadora, quando utilizada por ela na produção textual.

A busca pelas correções mostrou outro aspecto positivo e de evolução de NS: suas hipóteses para proceder à correção foram bastante adequadas, mesmo quando não “acertava” fazia modificações bem próximas às esperadas. Nesse processo pudemos observar uma ação metacognitiva: uma reflexão sobre uma ação anterior, já realizada, que levou NS a uma tomada de consciência e, conseqüentemente, a uma generalização desta atividade bem como uma melhora na condição, mesma, de escrevente.

Embora ainda com baixa frequência, acentos e marcas de pontuação, bem como artigos, preposições e conjunções, antes praticamente inexistentes, passaram a ser mais utilizados por NS e inclusive considerados quando não sabia bem porque havia errado. Houve uma generalização desta aprendizagem

(ou re-aprendizagem) proporcionada pela mediação do computador na elaboração textual – processos cognitivos, ou metacognitivos, já que consideramos que a tomada de consciência dos processos que ocorrem se evidenciam nestas ações.

O uso do computador como propiciador da emergência de processos metacognitivos em atividades de leitura e escrita com sujeitos afásicos

Considerações finais

Como resultado das reflexões empreendidas neste trabalho, podemos dizer que as atividades de escrita e de leitura motivadas por uma situação real de interlocução, pelo uso do computador como um instrumento mediador, são facilitadoras no processo de construção e refacção de um texto escrito e de processos metacognitivos. Se isso é verdade para qualquer leitor/escritor, é ainda mais importante quando se trata de sujeitos afásicos, pois, como afirma Morato (2001, p. 66),

Os dados de afásicos que exibem atividades de reformulação do próprio dizer e da própria fala (e da escrita), de auto ou hetero-correção apresentam fortes indícios de que a linguagem não existe senão em função de um interlocutor, e em meio a propriedades e instâncias interativas. Fenômenos freqüentemente observados no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) indicam que a interlocução, dentre as práticas discursivas mais diversas, é fundamental para a recomposição da subjetividade e condição para a possibilidade de reflexividade da linguagem. (parênteses nosso).

Não quisemos, neste texto, minimizar as discussões sobre as atividades *epi* ou metalingüísticas, apenas quisemos trazer à reflexão o quanto atividades de linguagem mediadas pelo uso de diferentes instrumentos, como a linguagem escrita realizada no computador, neste caso, podem ser propiciadoras de diferentes processos metacognitivos, processos de reflexão e tomada de consciência, de retomada de controle sobre conhecimentos que pareciam perdidos (quando se trata de afásias e afásicos muitas vezes se o faz em relação ao que se perde...). Nesse sentido, acreditamos ter demonstrado que atividades cognitivas, de categorização, organização textual e memória, entre outras, consideradas as diferentes modalidades de linguagem (oral, escrita, gestual, por exemplo), podem co-ocorrer de maneira a se tornarem conscientes, conhecidas, dominadas, quando se tem a possibilidade de utilização de um instrumento mediador adequado, em situações de interlocução, em que o texto é produzido em condição de partilha, em situação dialógica. A isso chamamos de processos metacognitivos.

Abstract

This work intends to argue the use of the computer as emerging means of metacognition processes in the activities of written language of aphasic people. The theory on which this work is based is the Neurolinguistics discursively oriented. Three aphasic subjects had written their histories on aphasia using computer for the

291

final edition. The effect of using instruments (such as computer) was verified in the context of an efficient environmental relation and the internal and functional relations in the interior of the human brain (VYGOTSKY, 1931/1988).

Keywords: Aphasia; Neurolinguistics; Written Language; Metacognition.

Notas

- ¹ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA), ligado ao Laboratório de Neurolinguística (LABONE), é um espaço de interação entre pessoas afásicas e não-afásicas. Fruto de um convênio com o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas, tem sua sede no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas.
- ² Os dados apresentados referem-se aos resultados de um projeto de pesquisa realizado entre os anos de 2000 e 2002, financiado pela Fapesp, intitulado "Centro de Convivência de afásicos: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas". Nesse projeto, desenvolvi o tema "A linguagem escrita no Centro de Convivência de Afásicos", juntamente com Ana Paula Santana.
- ³ Sobre esse tipo de ação colaborativa, referimo-nos à definição atribuída pelo grupo de pesquisas Sapiens, em que "Ambiente colaborativo", no campo da comunicação com o uso do computador em rede, implica em determinadas formas de organizar as condições tecnológicas de maneira a permitir a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, ou seja, permitir que a comunicação se faça numa via de "mãos múltiplas" e não na forma linear de "mão única". Pressupõe-se, portanto, que esse tipo de ambiente é condição para o que denominamos de "interatividade". A idéia de "ambiente colaborativo", à qual nos referimos neste trabalho, relaciona-se com a concepção de "processos de aprendizagem".

Referências Bibliográficas

BRAGA, D. B. *A Escrita na Internet*. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/>. Acesso em 19/10/2004.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 22, Jan./Jun. Campinas: UNICAMP/IEL, 1977/1992.

KOCH, I. V. *A Inter-Ação pela Linguagem*, São Paulo: Contexto. (4ª ed. – Repensando a Língua Portuguesa), 1992/1998.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes. 3ª edição, 1987/1997.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Linguagem Escrita. Conferência apresentada no *I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino na UFAL*. Maceió, AL. 14 – 18 de março, 1994.

_____. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORATO, E. M. Significação e neurolinguística. In.: *Temas em neuropsicologia e neurolinguística*, 4: 26-31, 1995.

_____. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.41, pp.55-74, Jul./Dez., 2001.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In.: *Psicologia: reflexão e crítica*. N.16 (1), pp 109-116. Disponível em: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf. Acesso em: 13/04/2004.

SANTANA, A. P. *Escrita e Afasia – a linguagem escrita na afasiologia*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

TOMASELLO, Michel. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, (1999/2003).

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, (3ª edição brasileira), 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, (1ª edição brasileira), 1987.