

ABRALIN

**BOLETIM DA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA**

**Associação Brasileira de Linguística
(ABRALIN)**

Gestão 91/93

Diretoria:

Presidente: Diana Luz Pessoa de Barros

Secretária: Esmeralda Vailati Negrão

Tesoureira: Leonor Lopes Fávero

Conselho:

Adair Palácio (UFPE)

Leda Bisol (PUC-RS)

Lúcia Maria Lobato (UnB)

Maria Bernadette Marques Abaurre (UNICAMP)

Miriam Lemle (UFRJ)

Myriam Barbosa da Silva (UFBA)

Endereço para Correspondência:

**Departamento de Linguística
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo
Caixa Postal: 8.105
05508 - São Paulo - SP.**

APRESENTAÇÃO

O Boletim 13 da Associação Brasileira de Linguística reúne trabalhos apresentados durante a 43^a Reunião Anual da SBPC, realizada de 14 a 19 de julho de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A ABRALIN agradece à direção da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em especial aos Professores Adilson Avansi de Abreu, diretor, Izidoro Blikstein, vice-diretor e Zilda Maria Zapparoli de Castro Melo, presidente da Comissão de Informática, pela publicação deste Boletim.

São Paulo, julho de 1992.

SUMÁRIO

Apresentação

Atividades da ABRALIN durante a 43^a Reunião Anual da SBPC.

Simpósio: Um programa de pesquisa em ciência cognitiva.

João de Fernandes Teixeira - Pesquisa em inteligência artificial e suas relações com a Filosofia.

Conferência: Concepções de sujeito na linguagem - Sírio Possenti.

Mini-Conferência 1: "Parsino" sintático - Mike Dillinger.

Mini-Conferência 2: Paralelismo formal e cognição - Maria Marta Pereira Scherre.

Mesa-Redonda 1: Os sujeitos das concepções lingüísticas.

Mesa-Redonda 2: Processos de significação: a visão da neurolingüística.

M: Irma Hadlek Coudry e Edwige Maria Morato - Processos de significação: a visão neurolingüística.

Sírio Possenti - Um cérebro para a linguagem.

Reny Maria Gregolin - Guindaste - Agramatismo: problemas sintáticos e soluções discursivas.

Mesa-Redonda 3: Oralidade, escrita e alfabetização.

Regina Leite Garcia e Cláudia Roncarati - Caminhos e descaminhos na pesquisa da oralidade e suas implicações para a alfabetização de crianças de classes populares.

Consuelo Alforá Lagorio - Alfabetização, oralidade e culturas ágrafas.

Lucinda Ferreira Brito - A intermediação da fala na escrita pelo surdo.

Mesa Redonda 4: Questões de cognição e aprendizagem.

Ruth Maria Fonini Monserrat - Questões de cognição e aprendizagem: os professores indígenas e o cumprimento da constituição.

José Carlos Gonçalves - Educação bidialetal e a interação em sala de aula.

Em outras palavras, a Inteligência Artificial surgiu na medida em que se tentou, pela primeira vez, estabelecer uma analogia entre cérebros e computadores, entre atividades mentais e programas computacionais, tornando estes últimos uma metáfora privilegiada para expressar o funcionamento mental inteligente. Esta era uma das teses defendidas no Simpósio de Hixon, realizado em 1948, quando se lançou a hipótese de que haveria uma semelhança entre o modo como estão dispostas as células do nosso cérebro, ligadas através de fios nervosos minúsculos e o circuito elétrico de um computador. Esta analogia, extremamente simplificadora, dificilmente poderia ser sustentada nos dias de hoje.

Na década de 60, um grupo de pesquisadores, liderado por A. Newell e H. Simon, organizou um projeto de estudos que ficou conhecido pelo nome de "Projeto de Simulação Cognitiva". Uma das preocupações deste grupo era a simulação da atividade de resolução humana de problemas através de modelos computacionais. Newell e Simon desenvolveram um programa para resolução de problemas denominado GPS, o qual possuía um espectro bem amplo de utilizações. Uma delas - a que se tornou certamente a mais famosa - consistiu na sua capacidade de demonstrar automaticamente teoremas da lógica. As décadas seguintes foram marcadas por novas e interessantes realizações na Inteligência Artificial. Computadores capazes de resolver problemas, fazer demonstrações matemáticas, utilizar conhecimentos acumulados já se tornaram correntes hoje em dia. Sistemas como o DENDRAL (investiga e determina fórmula estrutural de compostos químicos), o MACSYMA (efetua manipulações algébricas) e o MYCIN inserem-se entre as mais recentes inovações nesta área.

A Inteligência Artificial (daqui para frente IA) desenvolveu-se e ramificou-se em sub-áreas cada vez mais especializadas, atacando problemas específicos como visão, processamento de linguagem natural etc. Mas suas propostas parecem ter-se tornado um pouco mais difusas e modestas do que eram no início da década de 60. A pretensão de simular processos mentais humanos parece ter sido amenizada, e não se fala mais em simulações, mas em possíveis modelos para aspectos específicos de uma ou outra atividade mental sob estudo. Reconheceu-se que a possibilidade de sabermos alguma coisa sobre nossa própria vida mental é limitada e que, embora possamos construir um computador e programá-lo para apresentar comportamentos semelhantes aos nossos, isso não nos permite inferir que tenhamos efetivamente replicado o modo pelo qual seres humanos processam a informação.

A restrição das pretensões iniciais da IA, no que diz respeito à possibilidade de construção de réplicas autênticas da vida mental inteligente, não a tornaram uma disciplina menos atrativa e nos sugerem uma gama de problemas filosóficos fundamentais. Por exemplo, a pretensão realista no que diz respeito às simulações de processos mentais humanos pode ser questionada sob várias perspectivas. Com efeito, o principal problema enfrentado por esta concepção diz respeito à possibilidade de se afirmar que duplicamos não apenas comportamentos manifestos, mas também os processos a ele subjacentes. E isto envolve questões epistemológicas, dando lugar a um problema parecido com aquele da adequação de teorias a dados empíricos selecionados para

confirmá-las. Ou seja, assim como é possível formular teorias concorrentes igualmente bem confirmadas para explicar um mesmo conjunto de fenômenos empíricos, também é possível obter-se, no caso de simulações, os mesmos "outputs" a partir de "inputs" idênticos, realizando, entretanto, operações distintas. A verificação da semelhança de operações entre organismos e programas encontrar-se-ia, assim, obstada.

Tal problema de fato ocorreu no caso do GPS¹ quando o matemático Wang montou um programa que era igualmente capaz de efetuar demonstrações de teoremas do Cálculo Proposicional, utilizando-se, entretanto, de estratégias e processos distintos daqueles usados por Newell e Simon. Por outro lado, passou-se igualmente a questionar se simulações poderiam ser montadas com base unicamente nas declarações verbais dos indivíduos humanos durante a tarefa de resolução de problemas como o fizeram Newell e Simon. Proceder assim implica estipular a existência de uma similaridade entre linguagem e processos mentais subjacentes, o que é questionável. Será que existe essa similaridade entre a atividade mental dos sujeitos e o seu comportamento lingüístico manifesto? Conquanto possamos admitir que a linguagem é constitutiva dos nossos processos mentais, isto não nos permite descartar a hipótese de que processos lingüísticos são apenas manifestações de operações mais profundas. E talvez este último ponto de vista impeça a afirmação de uma identificação entre linguagem e pensamento como pareciam pressupor - pelo menos num primeiro momento - Newell e Simon.

Este primeiro cruzamento entre investigação em IA e investigação filosófica que identificamos ao questionar o estatuto das simulações cognitivas tem ainda implicações mais abrangentes. Elas nos remetem à questão da natureza das representações internas que estariam envolvidas nos processos cognitivos humanos e que seriam responsáveis pelo aspecto significativo que as manifestações lingüísticas parecem exibir. O conceito de representação interna tem-se mostrado caro a várias escolas psicológicas que dele querem derivar, entre outras coisas, a possibilidade de atribuir "subjetividade" a organismos. Contudo, não se sabe ainda muito bem em que consistem as representações internas e qual a sua natureza.

¹ - O GPS ou *General Problem Solver* ou Resolvedor Geral de Problemas foi um programa de computador projetado por A. Newell e H. Simon na década de 60. Ele se originou de um outro programa, também desenvolvido por estes pesquisadores, o LT ou *Logical Theorist* que efetuava demonstrações automáticas de teoremas da lógica. Newell e Simon sustentaram que o LT replicava o raciocínio humano e seus processos internos, baseando sua afirmação no estudo e reconstrução de declarações verbais de indivíduos humanos durante a tentativa de demonstrar teoremas: este seria o "talking aloud" e o caminho seguido para a montagem do programa de computador. O programa de Wang, ao contrário, não levaria em conta o modo de os humanos resolverem problemas, preocupando-se unicamente com os resultados ou "outputs" finais.

Talvez devamos nos perguntar, primordialmente, se representações internas são imprescindíveis para se formular uma teoria da cognição. E caso nossa resposta seja negativa, resta ainda perguntar se é possível conceber algum tipo de sistema formal suficientemente poderoso para funcionar como veículo de nossas representações internas.

Este tipo de questão pode efetivamente mostrar que o cruzamento entre Filosofia e Inteligência Artificial não tem uma importância incalculável teórica como muitos estão inclinados a supor. É com este tipo de problema que se defrontam, por exemplo, aqueles que trabalham com processamento de linguagem natural. E é também com este tipo de problema que se defronta uma área fundamental da IA contemporânea, qual seja, a da elaboração de sistemas especializados. Sabemos que, a despeito de progressos fundamentais na elaboração de linguagens de quinta geração, este setor da IA ainda se debate com as dificuldades envolvidas na tarefa de aquisição de conhecimento, pois não dispõe ainda de uma metodologia suficientemente desenvolvida; o "talking aloud", desenvolvido por Newell e Simon, parece ser ainda uma das poucas técnicas disponíveis hoje em dia. De qualquer maneira, o progresso em direção a essa metodologia parece inevitavelmente passar por teorias psicológicas que por sua vez darão lugar a novas teorias sobre representação do conhecimento: uma trajetória que necessariamente passa pela discussão de pressupostos e concepções filosóficas de onde resultarão consequências *práticas* para a Inteligência Artificial.

Restaria, ainda, por uma questão de completude, considerar uma investigação em sentido inverso e saber o que a IA pode fazer pela Filosofia. No que diz respeito à questão que formulamos, qual seja, o estatuto das representações internas, parece haver aqui duas possibilidades: se as questões envolvidas no estudo das representações internas puderem receber um tratamento empírico, como querem os cognitivistas, uma mudança de perspectiva acerca da natureza e do estatuto da Epistemologia passa a ser requerida. A Epistemologia e a Filosofia da Mente não mais deverão ser entendidas como isoladas da Psicologia. Não falaremos mais de uma *filosofia primitiva*, daquele "lugar cósmico" a partir do qual elaboramos uma epistemologia *fundante*. Este ponto de vista não apresenta problemas, exceto para aqueles que vêem como paradoxal o ser humano estudar a sua própria natureza.

Mas se esta investigação empírica da natureza das representações internas se revelar impossível, resta para a IA contribuir para confirmar o movimento epistemológico contemporâneo que visa a livrar-nos do paradigma representacionalista - movimento que já se encontra iniciado por filósofos como Richard Rorty. Neste caso será preciso aguardar por resultados empíricos da IA, resultados que possivelmente emergirão do emprego de programação a partir de arquiteturas computacionais conexionistas ou não convencionais.

CONCEPÇÕES DE SUJEITO NA LINGUAGEM

Sirio Possenti
IEL/UNICAMP
CNPq 303984/85-6

"Quem fala, fá-lo como a mãe"
(entrevistado)

*"Se tudo o que você tem é um martelo, trate tudo como prego" (A lei
de Murphy, livro três)*

*"O sujeito que fosse autor de seu discurso e o inventasse peça por peça seria o
criador do verbo,
o próprio Verbo" (Derrida)*

Não sendo filósofo, não deveria aceitar falar sobre este tema - e mais de uma vez me arrependi por ter aceito. Por outro lado, sabendo disso, relevará a filosofia as impropriedades do que digo. Não sendo propriamente lingüista - por acreditar pouco na suficiência do que conheço de suas teorias centrais, mas principalmente por não produzir análises segundo os paradigmas vigentes - e sendo a análise do discurso, onde institucionalmente me alojo, uma disciplina ainda em construção e também vizinha de tantas outras, além de sê-lo da lingüística, compreenderão os lingüistas que fale de coisas que eles não consideram as típicas de seu campo. Não sendo considerado, porém, um analista do discurso típico, talvez por crer demais na lingüística, não me tomem por porta-voz nem mesmo de uma de suas muitas linhas de pesquisa. Escolho o lugar mais adequado: o do não especialista, lugar de onde se pode ousar dizer o que os especialistas não podem e que os especialistas talvez respondam.

O máximo que posso e pretendo fazer é colocar problemas para as duas posições extremas: àqueles que imaginam que a intenção do locutor equivale ao significado ou a todo o significado (e que imaginam que o locutor é livre de qualquer constrição, se é que existe gente desse tipo); e àqueles que imaginam que, dado que antes de o locutor existir tudo já estava dito e dado, de forma que só lhe resta entrar na ordem (do simbólico, do ideológico) e daí reproduzir os enunciados que lhe são permitidos (e pior, imaginando que faz isso livremente). Assim, procurarei provocar os que acham que o enunciado "quem fala é o falante" descreve de forma adequada a relação daquele que fala com a língua e aqueles que acham que a verdade está em enunciados como "quem fala é o discurso", "quem fala é sempre o Outro", etc, rindo à socapa de qualquer discurso que não considere óbvia e verdadeira a nova religião do significante. É isso, pois, que penso que vou fazer. Perguntas e provocações. Algumas, provavelmente, ingênuas.

Para um lingüista que entenda que estudar a língua é estudar sua forma, a questão da subjectividade é estranha. Trata-se de um daqueles conceitos em relação aos quais parece claro que a pergunta adequada é: "e o que é que isso tem a ver?" (ou, mais elegantemente: "qual a pertinência desta questão?"). Ela parece colocar problemas da mesma ordem que os desejos pessoais e as motivações individuais da fala. Isto é, supõe-se, creio que com razão quando se adota este ponto de vista, que, qualquer que seja o estado do falante quando fala, ele não interfere na forma da língua, vale dizer, não altera a gramática, não viola nenhum dos princípios que regem o que é permitido e o que não é permitido dizer para estar numa língua. Poderão, ademais, acrescentar que este tipo de preocupação é antigo, pré-científico, anterior à revolução copérnico na lingüística, acredite-se que ela tenha sido efetuada pelo gesto de Saussure ou pelo de Chomsky. Há uma estrutura, pronto. Trata-se de saber como ela é. Eventualmente, porque.

Acontece que nem todos concordam que a única abordagem legítima da linguagem seja esta. Em primeiro lugar, nem todos concordam que haja uma estrutura, ou, pelo menos, que, no interior de uma pretensa estrutura, todos os elementos estejam nela ao mesmo título, pelas mesmas razões e para executar funções da mesma ordem. Além disso, mesmo que se aceite que há uma estrutura, há quem pense que é crucial levar-se em conta que ela é posta em funcionamento, havendo mesmo quem pense que a estrutura que existe só existe como resultado de sua colocação (inmemorial) em funcionamento. Além disso, há quem pense que a questão da mudança das línguas só assim pode ser explicada (pela sua colocação em funcionamento), o mesmo valendo para certos tipos de sentido. Penso que é relevante reconhecer a importância destes problemas, mesmo que se veja a dizer que eles não concernem à lingüística, que se trata de uma questão histórica, sociológica, antropológica, psicológica. Pois a língua não é uma questão histórica, sociológica, antropológica, psicológica?

Cada grupo faz o corte onde lhe interessa (ou onde interessa àqueles que o financiam). O que não se pode é desconhecer que é comum que certos problemas expulsos pela porta acabam entrando pela janela. Por exemplo: se uma descrição acurada dos dados feita segundo os critérios propostos como válidos por aqueles que fazem apenas uma lingüística da forma revela que há gramáticas desiguais, como explicar a desigualdade? Se há correlações estreitas com algum fator do "exterior" da língua, pode-se legitimamente pensar que a gramática é um resultado, e então fica difícil excluir todo e qualquer exterior quando se quer explicações. Além do problema da variação e da mudança, há o da aquisição. Queira-se ou não, ele está posto, e obriga a falar da língua e também de suas condições de possibilidade: biológicas, históricas, sociais, culturais etc. Assim, o exterior de uma teoria está sempre povoado, nunca é um espaço livre, e os pontos de contato podem ser mais ou menos relevantes para explicar o que ocorre no seu interior.

O fato é que a questão da colocação em funcionamento da língua é um problema que hoje tem de novo legitimidade institucional e teórica. As matrizes

teóricas que conhecemos (dos tipos das de Saussure e Chomsky) tentam deixar este problema para depois de resolvida a questão da estrutura, mas outros atacam a relação da língua com outros fatores, de outros pontos de vista. Assim, a pergunta "quem fala?", independentemente de ser considerada por todos legítima, é constantemente posta, de maneira que se cria uma certa obrigação de tentar respondê-la. E, principalmente, não se pode deixar de reconhecer o forte parentesco entre a pergunta "quem fala?" e a pergunta "quem aprende a falar?", tida por legítima mesmo pelos defensores de uma lingüística mais "nuclear". A pergunta "quem aprende a falar?" leva à outra que é no fundo uma paráfrase: "que características deve ter quem aprende a falar?", vale dizer, "quem é (o) sujeito na (da?) língua(gem)?" Esta mesma pergunta, no interior da Análise do Discurso, tem uma forma mais breve: "quem fala?" e significa, em termos que conotam mais de perto o campo filosófico que o científico: quem é o sujeito na (da) linguagem?

Doravante, vou-me situar mais claramente no campo da Análise do Discurso. Neste, as respostas àquela pergunta são fundamentalmente três, e elas dependem da adesão maior ou menor a concepções ou descobertas em relação a como seja o sujeito, isto é, depende de quais se consideram que sejam os traços distintivos mais relevantes dos indivíduos humanos. Se sua natureza (aí incluída com privilégio a razão), se os fatores sociais, se os fatores de ordem inconsciente.

Falar do sujeito na língua é de alguma maneira supor que a relação estabelecida entre quem fala e o que é falado é relevante. Há várias maneiras de responder à pergunta:

1. Numa delas se responde a sério "eu falo", isto é, acredita-se que o falante agrega ao enunciado que produz numa determinada instância algum ingrediente relevante para a interpretação. Em outras palavras, o fato de o falante ser um ou outro pode não ser indiferente. O modo mais elementar de se argumentar em favor desta tese é dizer que enunciados como "eu estou aqui" só podem ser interpretados considerando-se sua enunciação e que esta envolve crucialmente o falante. Diz-se, em casos como estes, numa certa tradição (Benveniste, p. ex.), que este enunciado está marcado pela subjetividade, que por isso ele é discurso. O mesmo se dá em casos como "infelizmente, *p*." ou "talvez *p*", em que se interpreta "infelizmente" e "talvez" como sendo o ponto de vista do locutor sobre *p*. Marcas de subjetividade, portanto.

Uma outra forma de considerar da maneira acima definida a relação do enunciado com o falante é a que invoca a relevância da intenção do falante ao dizer algo através de um certo enunciado. Se compreender é descobrir a intenção do falante (e não apenas calcular o sentido do enunciado), tem-se que aceitar que de certa forma o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. Para os adversários dessa hipótese, esta maneira de ver a relação do sujeito com a língua implica aceitar que a língua está à disposição de indivíduos que a utilizam como se ela não tivesse história (isto é, supor que os indivíduos são livres e dizem e fazem o que querem). Uma característica importante desta concepção é a de que se acentua o predomínio, se não a exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem. Em outras palavras, o

falante sabe o que quer dizer e sabe qual a melhor maneira de fazê-lo para produzir os efeitos que quer. Aplicar esta concepção a textos poéticos, por exemplo, equivaleria a imaginar que a melhor maneira de se saber qual o sentido de um texto seria perguntar a seu autor o que é que ele quis dizer com ele. Os adversários desta concepção dizem que se confere ao sujeito da enunciação, desta forma, o estatuto de fonte do sentido. Trata-se de uma ideologia antiga, que, no entanto, sobrevive. O correlato político desta concepção de sujeito na linguagem seria a Ideologia liberal, segundo a qual os indivíduos fazem o que querem na história. A organização econômica correlata seria a livre iniciativa. Vence o melhor; as condições exteriores são desprezadas; considera-se que um indivíduo racional e livre, dotado de vontade as domina. O sujeito faz a história, assim como produz sentidos. A língua não seria um entrave a suas intenções. Esta concepção inscreve-se numa filosofia do sujeito neutro, transparente a si próprio (uma filosofia de antes da descoberta freudiana), e naquela de um sujeito sem determinações socioidiológicas (uma filosofia de antes de Marx). Não se tratava nem de um sujeito "isto fala", nem de um sujeito do "fala-se", mas de um sujeito do "eu falo" (Robin, R. 1975:25). Transferido para o campo do conhecimento, tem-se a temática do grande inventor, origem dos avanços da ciência.

2. Contra a idéia segundo a qual o falante pode controlar o sentido de seus enunciados erguem-se, como fruto de "descobertas" recentes, isto é, do século passado, concepções segundo as quais o indivíduo não é bem como se pensava até então que fosse. Sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz ou o que diz. Uma das maneiras de assinalar a diferença de concepções é substituir a expressão "eu falo" pela expressão "fala-se", para dar conta da relação entre aquele que fala e o que é falado. Nesta expressão, o "se" significa que quem fala de fato é sempre um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que em determinado momento ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor etc. Quando se pensa que se diz uma coisa nova, logo se pode descobrir que se diz uma coisa antiga, memorial, um chavão, repete-se um enunciado de uma ideologia. Os provérbios são talvez os melhores exemplos, mas há outros tantos enunciados como "fumar faz mal à saúde; o álcool faz mal ao corpo e ao espírito; os políticos são todos iguais; lugar de mulher é na cozinha; preto quando não faz na entrada faz na saída etc", sem contar as temáticas dos grandes livros, no fundo sempre as mesmas. Assim, é difícil encontrar um enunciado que já não tenha sido dito. Quase tudo o que os pais dizem a seus filhos e os filhos a seus pais, os vizinhos aos vizinhos, os namorados a seus parceiros, os guardas de trânsito aos motoristas, e tudo o mais que se possa imaginar, tudo isso já foi dito. Então, se você pensa que está na origem deste enunciado e você é a garantia de seu sentido, isso não passa de uma ilusão. Ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazer você pensar que é um indivíduo livre que faz e diz o que quer, quando, na verdade, faz e diz o que se pede que se faça e diga na posição em que você está. O que se diz se perde no tempo, tudo já foi dito (Schneider, M. 1985). Fica claro, assim o que quer dizer "sujeito é falado, assujeitado"; há uma estrutura que fala através de indivíduos que são levados a ocupar nela determinadas posições a partir das quais

podem e devem dizer certas coisas e não outras. O indivíduo que fala é sempre portavoz. Você não fala, é um discurso interior que fala através de você. O padre repete, o juiz repete, o advogado repete, o professor repete, os escritores se repetem, a literatura diz sempre a mesma coisa, as piadas veiculam sempre o mesmo ponto de vista. Os enunciados que compõem os discursos são poucos, e são ditos muitas vezes, daí a falsação, mas também a repetição. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertencem e pertencem, e não de serem ditos por você ou por outro nesta instância de enunciação. A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence (se puder pertencer a mais de uma poderá ter mais de um sentido; por pertencer a mais de uma formação discursiva, não por questões de ambigüidade gramatical; esta só existe formalmente; na enunciação, as condições de produção limitam o que um enunciado pode significar).

3. A psicanálise, por outro lado, nos mostra que quem fala é o nosso inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. Nesta posição, responder-se-ia que é o "isto" ou o id que fala. O sujeito, neste caso, de novo, não é consciente, não controla o sentido do que diz. Freud (1905), em seu *Psicopatologia da vida quotidiana*, nos dá exemplos interessantes:

a. durante uma tempestuosa assembléia, o coordenador disse: "agora iremos streiten (brigar), em vez de schreiten. (prosseguir) no quarto item da agenda" (p. 95);

b. um senhor conversava com uma senhora e lhe perguntou: "a senhora viu a exposição (Auslage) na Wertheim? O lugar está completamente decorado (em vez de decorado)" (p.96);

c. um professor que se julgava o único perito num assunto disse: "... os especialistas em x podem ser contados em um só dedo, quero dizer, nos dedos da mão" (p. 106).

Poder-se-ia acrescentar aqui, a título de contribuição tropical à teoria freudiana, o lapso recente do repórter Alexandre Garcia que, ao noticiar na Rede Globo o encontro que haveria entre Collor e o príncipe de Gales, na recente visita deste ao Brasil, disse: "O príncipe vai dizer ao rei... ao presidente". A interpretação é deixada à argúcia do leitor...

Os casos em que o discurso do Outro pode aparecer são muito numerosos. Lembrem-se, por clássicos, os anagramas aos quais Saussure dedicou tantos cadernos; não se esqueçam os trocadilhos, os cacófonos, os chistes, a ironia etc. Sem contar os sonhos.

Como a questão do sujeito é central na AD, vale a pena chamar atenção para o fato de que no interior desta teoria o problema não foi sempre tratado da mesma maneira. Neste sentido, o resumo acima é por demais grosseiro. Isto é, também o campo da AD é um campo heterogêneo, mesmo quando se trata da questão do sujeito. Talvez compense, para se ter clareza quanto ao que é relevante para este campo, acompanhar a exposição de um de seus maiores nomes num texto breve e cheio de

perguntas. Assim, em seguida, praticamente se resumem as idéias básicas contidas em Pêcheux (1983), só recentemente publicado. Este autor trabalha basicamente com a idéia de que uma formação discursiva é uma das materializações de uma formação ideológica, e que a questão do sentido se decide basicamente da seguinte maneira: os enunciados recebem o sentido da formação discursiva a que pertencem (i. é: nem os sentidos são universais, nem dependem da enunciação dos enunciados por um falante). No interior desta noção, ou como desenvolvimento ou mutação que este trabalho sofreu, destacam-se três fases, o que significa que a questão do sujeito não se apresenta de maneira nenhuma uniforme:

a. a primeira fase é a que imagina que um discurso se compõe de um conjunto de enunciados que o tornam idêntico a si mesmo e diferente de outros, no sentido de que o que está contido num discurso está excluído de outro. Supõe-se, nesta fase, que um discurso, por exemplo, o socialista, pode ser claramente distinguido de outros, digamos, do comunista ou do fascista. Que é possível, por isso, identificar os elementos constitutivos de um discurso e assim dizer com certeza, por exemplo, que tipos de enunciados um locutor dirá ou não dirá, conforme sua ideologia, a teoria que adote etc. A questão da enunciação, portanto, a do sujeito, é caracterizada basicamente da seguinte maneira: quem fala é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia (e não os indivíduos) e cada discurso está submetido a regras específicas que ultrapassam não só a dimensão do indivíduo como também sua consciência. É basicamente o que significa a expressão "o sujeito é assujeitado". Nas palavras de Pêcheux:

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autoaleternada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito estrutura, determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que "utilizam" seus discursos quando na verdade são seus "servos" assujeitados, seus "suportes". ... (faz-se) a hipótese de que a produção (discursiva) foi efetivamente dominada por uma e apenas uma máquina discursiva (por exemplo um mito, uma ideologia, uma episteme). (Pêcheux, 1983:311-12);

b. os trabalhos de Foucault, principalmente, mostraram que este tipo de objeto (um discurso uniforme oriundo de uma única fonte) não existe. Descrevendo diversos tipos de discursos (da medicina, da gramática, da economia etc), o que Foucault descobre é que uma formação discursiva é uma dispersão de enunciados. Por exemplo, que no discurso médico encontram-se também regulamentações institucionais ao lado de descrições perceptivas, observações decorrentes de uso de instrumentos, constatações epidemiológicas e demográficas, cálculos estatísticos etc. Semelhantemente, nos discursos políticos de um partido encontram-se enunciados que pertencem também a outros. Esta segunda fase mostra, portanto, a inexistência da unidade interna dos discursos. A idéia básica é expressa pela palavra "dispersão", característica básica de uma "formação discursiva". Em relação aos falantes, ou à

questão da subjetividade, vigora a idéia de que o sujeito é uma função, e que há diversas funções que o sujeito pode cumprir na ordem do discurso:

... o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual se identifica. A questão do "sujeito da enunciação" não pode ser posta... senão em termos da ilusão do "ego-eu" como resultado do assujeitamento (cf. a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado freqüentemente pelo termo spinozista da ilusão subjetiva produzida pela ignorância das causas que nos determinam). (Pêcheux, 1983:314);

c. a terceira fase é a que trabalha sob o signo da heterogeneidade. A partir dos trabalhos de Foucault, Bakhtin, Lacan (ver Authier-Revuz, 1982), cada um a seu modo e de um certo ponto de vista, o que se começa a perceber mais claramente é a existência da polifonia como marca mais característica dos discursos. Os enunciados de cada discurso têm um percurso que faz com que carreguem a memória de outros discursos. Para usar uma expressão que ficou na moda, todos os ingredientes lingüísticos dos discursos (palavras, enunciados etc) são atravessados por muitos discursos. Esta característica pode ser percebida em vários níveis: por exemplo, no fato de que um candidato de um certo partido diz, em certas regiões, enunciados que não diria em outras e que são ditos, nestas regiões, por candidatos de outros partidos. Ou no fato de que nos discursos da lingüística, por exemplo, podem ser identificados enunciados que são comuns à psicologia, ou à etnografia, ou à sociologia etc. E também podem ser percebidos em níveis mais elementares, como por exemplo no ato falho, ou no discurso aparentemente neutro mas de fato ideológico, preconceituoso etc, ou no trocadilho, no discurso citado, na pressuposição, na negação, na ironia, no uso de aspas, no chiste etc. A idéia básica, aqui, é que o discurso do Outro está sempre presente (o Outro é constitutivo), seja de forma mostrada (aspas, por exemplo) ou de forma constitutiva. Quem lê os textos desta fase, marcados fortemente por Bakhtin e Lacan, encontrará uma oposição ferrenha a qualquer admissão da intenção do falante e, por conseguinte, da consciência, como fator relevante. Mesmo que se aceite, em certos casos, que haja laivos de consciência (p. ex., quando o locutor explicita em que discurso quer que se faça a interpretação de certa palavra (p. ex., se ele disser "classe", no sentido marxista), será para imediatamente acrescentar que, fazendo isso com algumas palavras, imagina que as outras não têm estes mesmos problemas de heterogeneidade. Percebe-se aqui o eco da tese da proeminência do significante, pedra de toque da teoria lacaniana da linguagem, aparentemente sob a proteção de Saussure (o dos anagramas, mais que o do Curso?).

Mas, já há pontos de interrogação ao lado de um conjunto de afirmações. Por exemplo:

discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro...insistência de um "além" interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do "ego-eu", enunciator estratégico que coloca em cena sua seqüência, estruturar esta encenação... ()...como separar, nisso que

continuamos a chamar o "sujeito da enunciação", o registro funcional do "ego-eu" estrategista assujeitado (...) e a emergência de uma posição do sujeito? ...o sujeito seria aquela que surge por instantes lá onde o "ego-eu" vacila? (Pêcheux, 1983:316-317).

Não sei bem se se tem o direito de imaginar que a questão do sujeito é a mesma na filosofia, na ciência, na história, na linguagem. De uma certa maneira, como a questão do sujeito é crucial no interior da análise do discurso francês, que tem uma relação aeminal com a história - a ponto de o uso desta palavra ser o suficiente para fazer um enunciado pertencer à disciplina e, freqüentemente, dar por resolvido um problema - e já que a AD tem também uma relação crucial com a linguagem, suponho que se pode dizer que sim: que se trata de um só e mesmo sujeito, no sentido de que, provavelmente, os predicados que se lhe atribuírem devem valer tanto quando se trata do falar, do conhecer, de agir e de ser (digamos: se o sujeito é clivado, então conhece clivado, age clivado, fala clivado; se é consciente, conhece consciente, fala consciente, age consciente etc; se é histórico, idem). Para Foucault, seguramente, trata-se mais do desmistificar o papel da subjetividade (razão) na produção de enunciados novos (de "saber") do que de discutir se na falação ordinária o sujeito individual é relevante. Daí porque a idéia de um sujeito produtor é para ele fundamentalmente um equívoco em termos de sua relevância para a ciência (vontade de verdade, não grandes descobertas, saber anônimo distribuído institucionalmente, não gênios dedicados à descoberta da verdade) e para a questão da história, porque pensar nela a questão do Sujeito é pensar a teleologia e o sentido (que não existem).

Durante um certo tempo, depois da descoberta do sujeito, ele permaneceu não ameaçado, embora não tenha permanecido incólume. Desconhecendo detalhes, pode-se situar em dois lugares as maiores ameaças a sua sobrevivência: em primeiro lugar, o sujeito é ameaçado pelo materialismo histórico, que descobre que a consciência é um efeito das relações em que os indivíduos vivem, de forma que eles vêm a ser "livremente" o que se lhes pede que sejam, na posição social que ocupam; não se trata de negar a consciência, apesar dos efeitos criadores de ilusão da ideologia, mas de considerar a consciência um efeito decorrente das relações concretas que os indivíduos vivem, antes de considerá-la o critério a partir do qual estas relações se estabelecem. A outra ameaça ao sujeito veio de Freud. Em resumo, Freud descobre que o sujeito é "fendido", isto é, que a consciência é, no máximo, um de seus elementos constitutivos. Grande parte das ações humanas é promovida não pela decisão consciente seguida pela vontade, mas por injunções do desejo, obediente às pulsões do inconsciente, apesar dos controles sociais e do eventual discernimento do ego. Não é só a razão que constitui o sujeito: são também as leis repressoras e os desejos "animais" (não fazemos só o que queremos, mas também o que "queremos").

Creio que isso não seria grave, do ponto de vista dos defensores da razão. Seria necessário levar em conta outros fatores, considerar mais complexo um problema antes considerado mais simples. O que complicou definitivamente a questão foi a emergência do pensamento estruturalista. É com ele que se negam as intenções (não ausentes em Freud), qualquer movimento que seja provocado por alguma instância

que não seja uma máquina definitivamente constituída que antecede o sujeito e na qual ele se inscreve necessariamente. Se não numa rede, em outra. Se escapa das armadilhas de Édipo, cairá nas da escola, se escapar delas, cairá nas do partido, nas da teoria etc., de maneira que nunca será ele a falar. A idéia básica é que há sempre uma estrutura que antecede o sujeito, e que o constitui. O sujeito é assujeitado. Fora disso, é a ilusão, fornecida, em sinal de escarmento, pela própria estrutura: ilusão de liberdade, de estar onde está por decisão própria.

A expulsão do sujeito - que é uma criação da modernidade - é, pois, uma obra fundamentalmente estruturalista. Como ela se constitui? Basicamente, pela descoberta sussurriana de que a língua tem um funcionamento que independe do falante, independe do indivíduo; é social, mas isso é pouco: é um sistema auto-suficiente. É por ser auto-suficiente, não por ser social, que independe do indivíduo. Por detrás dela não estão falantes, motivações etc., estão outras estruturas. A declaração de Foucault à *Quinzaine Littéraire* dá bem a dimensão do modo de pensar estruturalista, numa fase em que ele não abominava o rótulo:

Mas nós descobrimos outra coisa, uma outra paixão: a paixão do conceito e que eu denominarei "sistema"... (Lévi-Strauss e Lacan mostraram que) - o "sentido" não era, provavelmente, mais do que um efeito de superfície, uma reverberação, uma espuma, e que o que nos atravessava profundamente, o que estava antes de nós, o que nos sustentava no tempo e no espaço era o sistema. ... A importância de Lacan está em que ele mostrou como, através do discurso do doente e dos sintomas de sua neurose, são as estruturas, o próprio sistema da linguagem - e não o sujeito - que falam... Antes de toda a existência humana, antes de todo o pensamento humano, haveria já um saber, um sistema, que nós redescobrimos. ... Que é este sistema anônimo, sem sujeito, que é que ele pensa? O "eu" explodiu (veja a literatura moderna) - é a descoberta do "tu". Há um "algo" (ça) indeterminado. De certa maneira, volta-se ao ponto de vista do séc. XVII, com esta diferença: não se pôs o homem no lugar de Deus, mas um pensamento anônimo, saber sem sujeito, teórico, sem identidade... (pp. 30-31).

Os marxistas viram nos estruturalistas um projeto de eliminação da história. Por exemplo, veja-se Sartre: acusa Foucault, com sua arqueologia, de substituir o "cinema pela lanterna mágica, o movimento por uma sucessão de imobilidades". Sartre pretende não negar a existência das estruturas (resultado de práxis), mas também não quer negar a história. E diz que o verdadeiro problema dos estruturalistas será explicar como se passa de uma estrutura a outra. Para explicar, ele apela para práxis, isto é, para a ação humana. Mas é então acusado de proceder a interpretações fenomenológicas pré-husserlianas e pré-kantianas, de aderir a uma vulgar psicossociologia filosófica que não tem a ver com o marxismo. Sartre, por sua vez, desqualifica as acusações que lhe fazem, como por exemplo nesta passagem:

Censuram-me por vezes o meu "historicismo". A crer em alguns, eu mergulharia o homem, o sujeito, sem intermediários, no vasto movimento indistinto da

Como assinala Deleuze, só pode haver estruturalismo onde houver linguagem:

É com razão que se apresenta a lingüística como origem do estruturalismo: não somente Saussure, mas também a escola de Moscou, a escola de Praga. E se o estruturalismo se estende, em seguida, a outros domínios, não se trata mais, desta vez, de analogia: não é simplesmente para instaurar métodos "equivalentes" aos que antes tiveram êxito na análise da linguagem. Na verdade, só há estrutura daquilo que é linguagem, nem que seja uma linguagem esotérica ou mesmo não verbal. Só há estrutura do inconsciente na medida em que o inconsciente fala e é linguagem. ... As próprias coisas só têm estrutura na medida em que mantêm um discurso silencioso, que é a linguagem dos signos. (p.272)

Um lingüista sabe bem o que significa um fonema. Ele não tem nada a ver com a matéria. Ele é pura oposição, melhor ainda, pura posição. Deleuze diz que não se trata mais de analogias. Então será por homologia que Althusser pode afirmar que os verdadeiros sujeitos numa estrutura econômica não são aqueles que vêm ocupar os locais, indivíduos concretos ou homens reais; também os verdadeiros objetos não são os papéis que eles desempenham e os acontecimentos que se produzem, mas antes os locais num espaço topológico e estrutural definido por relações de produção. Pode ser que esta homologia valha, entre fonemas e posições na estrutura de produção, apesar da distância. No entanto, mesmo em campos mais próximos (diversos sistemas semiológicos), a tentativa de igualar o diferente produziu resultados que nem todos aceitaram, para dizer o mínimo. Veja-se, por exemplo, o que diz Granger (1960) da idéia de se tratar de tudo como se fosse igual à língua(gem):

Assistimos, por um lado, em diferentes domínios das ciências do homem, a uma influxão panlingüística: a propósito de tudo se apela para estruturas de "língua" - atribuindo a esta palavra um sentido, em que a intuição comum e vaga se mistura com alguns traços de definição saussuriana. Esta sufocação nasceu de uma idéia justa, que, entretanto, está a correr o risco de se afogar nas ondas de uma logomaquia pedante e maravilhosamente vazia. (Granger, 1960:139)

Não resta dúvida de que esta transformação dos sistemas simbólicos simples em linguagens tenha uma importância muito positiva para quem quer descrever e explicar os fatos humanos; mas uma determinação correta do objeto científico exige que a distinção seja feita, e que não se reduza o "estruturalismo" metodológico a qualquer asneira engenhosa e provocante do gênero: "Tudo o que é humano está estruturado como língua". Truismo - se, com isso, se quer indicar que a formulação lingüística implica, em todo o significado, algo de sua estrutura; erro - se se quer afirmar que todos os sistemas de símbolos, de que é feito o mundo humano, não são outra coisa sendo pequenas e obscuras linguagens, que uma espécie de panlingüística devesse tomar por objeto. (Granger, 1960:151)

Sabe-se que se tornou corrente acatar que tudo funciona mais ou menos como uma linguagem. Leiaamos Perry Anderson:

Ele (L.-Strauss) declarou que "os sistemas de parentesco" eram "uma espécie de língua"... defendeu que as regras de casamento e os sistemas de parentesco eram adequados àquelas (formas de análise da fonologia), porque formavam "um conjunto de processos que permitem o estabelecimento de um certo tipo de comunicação entre indivíduos e grupos. O fato de que, neste caso, o fator mediador sejam as mulheres do grupo, ao invés das palavras, que circulam entre clãs, linhagens e famílias (...), não altera em nada o fato de que o aspecto essencial do fenômeno é idêntico em ambos os casos. (Anderson, 1983:47)

Mas a generalização não parou aí: logo era a economia: a troca de bens formava um sistema simbólico comparável à troca de mulheres nas redes familiares e à troca de palavras na linguagem. E em seguida o inconsciente, "estruturado como uma linguagem". (Isso lembra Bachelard, que mostra como a utilização inadequada das palavras pode ser um obstáculo ao conhecimento, exemplificando com a palavra "esponja").

Suponhamos que estes outros sistemas (parentesco, economia) não sejam "línguagens", não tenham seus "emas". O que resultaria disso para a posição do sujeito?

Suponhamos, por um momento que: a) a língua é uma estrutura que pré-existe aos sujeitos falantes, e que, portanto, falar de sujeito na língua(gem) seja um equívoco; b) que só se pode falar de equívoco no que se refere ao papel do sujeito quando se trata de um lugar estruturado, isto é, que a condição de possibilidade do assujeitamento seja que a grade que assujeita não tenha por onde deixar escapar (ou entrar) a subjetividade. Parece aceitável.

Aliás, foi assim que a idéia surgiu.

Suponhamos agora que: a) a língua não é uma estrutura; b) que ela sempre se dá (ocorre no discurso), conjuntamente com outros fatores relevantes (digamos, fala-se no interior de uma teoria, de uma ideologia, num quadro socialmente demarcador de papéis discursivos). De duas, uma: se estes outros sistemas forem tão pouco sistemáticos como as línguas, então não se poderá dizer que o sujeito é assujeitado; se o sujeito é assujeitado, então é porque os outros sistemas "tapam as brechas" que a língua deixou para os sujeitos. Retomemos estas questões de forma um pouco mais detalhada.

Falar não é uma atividade resultante apenas do conhecimento e da atualização da língua. É trivial que, tanto ao falar quanto ao compreender, leva-se em conta um "sistema de sistemas", isto é, os ingredientes de ordem pragmática ou discursiva são tão importantes quanto os de ordem lingüística.

Mas, na AD, esta questão tem sua própria história. Em primeiro lugar, não são considerados de forma relevante os chamados elementos de contexto, de vez que

os veículos podem ser piadas, poemas, narrativas, dissertações etc. Esta "liberdade" pode ser vista também nos enunciados. Um determinado enunciado pode ser veiculado por paráfrases. Por exemplo:

distribuição mais eqüitativa dos bens = distribuição mais justa das riquezas = melhor distribuição das rendas = distribuição mais justa dos lucros etc. (ver Pêcheux e Fuchs, 1975:238)

O movimento é interessante porque pode mostrar a saída, ou o ponto fraco. Os passos são: a) Saussure diz que a língua é um sistema; então, é um sistema que não permite liberdade; b) Saussure diz que a fala permite liberdade; c) a AD mostra que ela não a permite, como se pode provar pelo fato de que há outros sistemas que inibem os espaços não cobertos pelos sistemas lingüísticos (os aparelhos ideológicos, o inconsciente etc); d) as análises de corpora mais extensos demonstram que o "mesmo discurso" pode ser veiculado por diferentes formas: então, há liberdade (restrita) na língua.

Suponhamos que se pudesse mostrar que o mesmo discurso não é assim tão o mesmo, tão idêntico a si, que diversos enunciados não veiculam exatamente o mesmo sentido. Quais as conseqüências? Não há sistema em nenhum lugar? (Lembre-se da terceira fase da AD, como descrita acima). Então, aquela absoluta falta de liberdade decorrente do sistema não existiria. O que se pode objetar: se não se diz de um modo, diz-se de outro, mas ambos estão já previstos. Daí, o sujeito não é sujeito da língua. Se se objetar que nem todos os da "mesma posição" dizem a mesma coisa, pode se logo mostrar que dizem outra coisa já dita, por isso, também não são sujeitos de seu discurso.

Suponhamos que os que espalharam as conseqüências que se tiraram de a língua ser um sistema estivessem dispostos a repensar suas posições, agora admitindo que a língua não é um sistema. Poder-se-ia passar a estudar os sistemas de parentesco como se a "troca" não funcionasse em termos estritamente estruturais? Casamentos não seriam mais simples trocas de mulheres e, mais importante, talvez as mulheres e as palavras não seriam mais confundidas pelos teóricos. Os Ideólogos estariam dispostos a aceitar que uma formação discursiva admite variedades, que não é um sistema? Não é por isso, aliás, que existem transformações? E o inconsciente, como fica, se é estruturado como uma linguagem que não é estruturada?

Além disso: se falar nunca é considerar apenas a gramática; e se a gramática não constitui um sistema, os outros fatores fazem o trabalho de "pôr ordem na casa" ou acrescentam possibilidades de "desordem"? Sem dúvidas, não há ainda respostas.

Para encerrar, desejo ler dois breves textos. O primeiro é de Pierre Clastres, em "O arco e o cesto":

Não há portanto paradoxo no fato de que o mais inconsciente e o mais coletivo do homem - a sua linguagem - possa ser também a consciência mais

transparente e a dimensão mais liberada. A disjunção da palavra e do signo no canto responde a disjunção do homem e do social para o cantor, e conversão do sentido em valor é a de um indivíduo em sujeito de sua solidão.

... se o homem é um "animal doente" é porque ele não é apenas um "animal político", e que de sua inquietude nasce o grande desejo que o habita: o de escapar de uma necessidade apenas vivida como destino e de rejeitar a obrigação da troca, o de recusar seu ser social para se libertar de sua condição. Pois é exatamente no fato de se saberem os homens atravessados e levados pela realidade do social que se originam o desejo de não reduzir a ele e a nostalgia de evadir-se dele. A audição atenta do canto de alguns selvagens nos ensina que em verdade se trata de um canto geral e que nele é despertado o sonho universal de não mais sermos o que somos. (Pierre Clastres, 1966)

O segundo são excertos de um poema de Brecht (na tradução de Modesto Carone), "Perguntas de um operário que lê", que julgo veicular uma teoria da história na qual acredito:

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros constam nomes de reis.

Os reis arrastaram os blocos de pedra?

.....
O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Ele sozinho?

César bateu os gauleses.

Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?

Felipe da Espanha chorou quando sua Armada

Naufragou. Ninguém mais chorou?

Frederico Segundo venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem

venceu, além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhou o banquete da vitória?

Cada dez anos um grande homem.

Quem pagou as despesas?

Tantos relatos.

Tantas perguntas.

NOTAS

1. Depois da conferência, alguém me disse que o que eu mais fiz foi falar dos problemas de outras teorias, que não apresentei uma saída. Talvez a explicação esteja na concepção de Löwy (1987) sobre as condições da possibilidade do conhecimento científico em ciências humanas. Apresenta sua solução através da metáfora da pintura. O conhecimento é como um quadro (não como a natureza) e é fruto de duas condições: a) que o "mirante" de onde o cientista vê a "paisagem" lhe permita ver bastante (por exemplo, um burguês verá menos que um proletário; Marx viu mais que Ricardo); b) que o pintor seja bom. Um bom pintor com pouca paisagem pinta pouca verdade; um mau pintor pinta sempre má paisagem, mesmo de um bom mirante. Acho que não sou pintor. Por isso, ocupei-me mais de tentar evitar que se comprem telas falsas...

2. Não está aqui, por razões óbvias, um trecho que li na conferência e que tomei emprestado de um trecho anterior, publicado no Caderno de Estudos Lingüísticos (18) ("perguntas em torno de quatro temas") "a propósito de preposições e estratégias tipográficas".

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, P. (1983). A crise do marxismo. São Paulo, Brasiliense.
- Authier-Révaz, J. (1982). *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. In: DRLAV, 26. pp. 91-151.
- Clastres, P. (1966). *O arco e o cesto*. In: A sociedade contra o Estado. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves. pp. 71-89.
- Deleuze, G. (1973). *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* In: Châtelet, F. História da Filosofia, vol. 8. Rio de Janeiro, Zahar Editores. pp. 271-303.
- Foucault, M. (1966). *Entrevistas com Michel Foucault*. In: Estruturalismo: antologia de textos clássicos /s.l./ Portugal Editora - Livraria Martins Fontes. pp.29-36
- Freud, S. (1905). Psicopatologia da vida quotidiana. Rio de Janeiro, Imago Editora.
- Gadet e Hak, (orgs.) (1990). Por uma análise automática do discurso. Campinas, Editora da UNICAMP.
- Granger, G. G. (1960). *Lingua e sistemas formais*. In: Sumpf et al. Filosofia da linguagem. Coimbra, Livraria Almedina. pp. 139-171.
- Kress, G. (1985). *Ideological structures in discourse*. In: van Dijk, T. (ed.) Handbook of discourse analysis. vol IV. Academic Press. pp. 27-42.
- Löwy, M. (1987). As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. São Paulo, Editora Busca Vida.
- Pêcheux, M. (1969). *Análise automática do discurso*. In: Gadet e Hak, (orgs.). pp. 61-151.
- Pêcheux, M. (1983). *Análise do discurso: três épocas*. In: Gadet e Hak, (orgs.). pp. 311-319.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975). *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. In: Gadet e Hak, (orgs.). pp. 163-252.
- Robin, R. (1975). História e Linguística. São Paulo, Cultrix.

- Sartre, J. P. s.d.). *Jean-Paul Sartre responde*. In: Estruturalismo: antologia de textos clássicos. /s.l./ Portugal Editora - Livraria Martins Fontes. pp. 125-138.
- Saussure, F. de. (1916). Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix.
- Schneider, M. (1985). Ladrões de palavras. Campinas, Editora da UNICAMP.

RESUMO

A natureza do "parsing" constitui uma das perguntas centrais da lingüística contemporânea. Diante de problemas importantes com a formulação em termos do "uso" de conhecimentos lingüísticos, propõe-se uma reformulação "cinemática" que contorna esses problemas e que é mais coerente tanto com a abordagem princípios-e-parâmetros quanto com uma teoria modular da cognição. O "parsing" é conceptualizado como o funcionamento da gramática no tempo, em interação com os outros módulos cognitivos, re-interpretando a distinção entre competência e desempenho, e realçando a importância de pressupostos sobre a natureza da memória a curto prazo.

A lingüística contemporânea se caracteriza por seu interesse em questões sobre a natureza, a aquisição, o uso, as bases cerebrais do conhecimento lingüístico e sua evolução na espécie (Chomsky e Lasnik, 1991). No Brasil, parece que as duas primeiras questões têm sido alvos de grandes esforços, enquanto as últimas - embora igualmente pertinentes para o estudo da linguagem - não têm recebido atenção correspondente. Neste trabalho, em vez de oferecer uma retrospectiva ou um histórico, deixamos de lado a maior parte do percurso já feito pela lingüística, para realçarmos melhor alguns dos novos caminhos que estão se abrindo para o estudo da linguagem, em particular com respeito ao "parsing" sintático, que é um aspecto central da questão do uso da linguagem.

A palavra "parsing" em inglês simplesmente quer dizer "análise gramatical"; "to parse a sentence" é fornecer uma descrição da frase em termos gramaticais. Pesquisadores em informática retomaram essa palavra tradicional para descrever o que fazem certos programas (muito engenhosos, por sinal) que procuram imitar aspectos da capacidade humana de lidar com entidades lingüísticas. Pesquisadores em psicolingüística fizeram o mesmo, incorporando o termo para fazer referência aos processos humanos imitados parcialmente por aqueles das máquinas.

Assim, o "parsing" sintático normalmente é entendido em termos de como se utiliza o conhecimento de uma (ou mais) línguas na compreensão de textos ouvidos ou lidos, seja artificialmente por computador, ou naturalmente por pessoas. A pergunta central da teoria do "parsing" diz respeito ao papel da gramática e do léxico nesse processo.

O "parsing" é, portanto, uma das etapas que constituem o processo de compreensão lingüística; sendo assim, não deve ser confundido com a compreensão como um todo. Exemplos de outras etapas são as de acesso lexical (ou reconhecimento de palavras) e dos processos cognitivos gerais.

Contexto Teórico

Para nos aprofundarmos na questão, é preciso avaliar o contexto teórico em que as perguntas sobre a natureza dos processos de "parsing" são colocadas atualmente.

Como se viu acima, a lingüística contemporânea se caracteriza, em grande parte, por uma busca de respostas para as seguintes questões centrais (Chomsky e Lasnik, 1991, p. 3):

1. O que constitui o sistema de conhecimentos de uma língua?
2. Como surge esse sistema de conhecimentos na mente/cérebro? Qual é sua parte inata ou estrutural; qual sua parte adquirida?
3. Como são usados esses conhecimentos na percepção e produção da fala/escrita?
4. Quais são os mecanismos biológicos que constituem a base material para esses conhecimentos e seu uso?
5. Como esses mecanismos evoluíram na espécie?

A constelação de problemas que dizem respeito ao "parsing" sintático faz parte da terceira dessas perguntas, em particular de sua vertente perceptual. Em outras palavras, uma teoria do "parsing" procura responder à pergunta: Como se determinam as características gramaticais de um enunciado ouvido ou lido, em particular sua descrição estrutural e sua interpretação?

Por que seria essa uma das questões centrais - até definidoras - da lingüística? Podem-se oferecer, pelo menos, duas justificativas: uma de ordem teórica, e outra de ordem metateórica.

Em termos teóricos, sem uma caracterização do uso do conhecimento lingüístico, uma teoria lingüística ficaria incompleta, deixaria de caracterizar todo um conjunto de fenômenos relevantes para uma compreensão mais profunda do conhecimento lingüístico. Além disso, a investigação desses fenômenos pode levar à identificação de problemas e à conseqüente reformulação da teoria mais idealizada. Dito de outra forma, uma teoria do uso bem desenvolvida imporá muitas restrições à natureza da teoria do conhecimento lingüístico, fazendo com que fosse mais fácil avaliar a adequação das teorias propostas.

Do ponto de vista metateórico, a teoria do uso da linguagem desempenha um papel de importância fundamental. Uma teoria do uso caracterizaria explicitamente a relação entre os dados observáveis (os enunciados) e os construtos teóricos (as descrições estruturais), possibilitando um embasamento empírico muito mais sistemático do que tem sido o caso. A teoria do uso teria, na lingüística, uma das mesmas funções que as teorias de medição e de funcionamento da instrumentação têm em um laboratório de física quântica. Alguns lingüistas procurariam, portanto, entender o "parsing" para poder eliminar seus efeitos e assim estudar a gramática mais diretamente. A essas justificativas pode-se adicionar uma justificativa prática: é uma teoria do uso que embasa qualquer aplicação da teoria do conhecimento lingüístico a problemas práticos, tais como, tornar mais eficiente a leitura ou o ensino de línguas.

Conhecimento Lingüístico

O problema de "parsing", quando formulado dessa maneira, depende crucialmente dos pressupostos adotados sobre a natureza do conhecimento lingüístico, isto é, das respostas à primeira das perguntas citadas acima. Assim, exploramos aqui algumas das consequências das respostas para questões da natureza do conhecimento lingüístico oferecidas pela teoria Princípios-e-parâmetros de Chomsky (Chomsky e Lasnik, 1991). Em particular, nessa teoria, as regras ou generalizações lingüísticas que constituem o conhecimento de uma língua podem ser classificadas como:

- específicas de uma língua em particular, p. ex. as regras do inglês;
- ou não, isto é, válidas para todas as línguas;
- específicas de uma estrutura em particular, p. ex., uma regra de formação de passiva;
- ou não, isto é, válidas para todas as estruturas.

As generalizações que são válidas para todas as estruturas e todas as línguas são verdadeiramente universais, os princípios invariantes da linguagem. As generalizações que são válidas para todas as estruturas, mas de maneiras diferentes em línguas diferentes, são princípios sujeitos a uma variação muito limitada ou "paramétrica", de onde a denominação "princípios-e-parâmetros" para a teoria em pauta. Finalmente, as generalizações ou regras que dizem respeito a uma estrutura ou língua particular (p. ex., de formação de perguntas) são consideradas idiossincráticas e de importância secundária para a gramática universal, sendo vistas como consequência da interação de princípios mais gerais.

Nessa ótica, o conhecimento de uma língua teria um componente universal dado pela faculdade da linguagem (os princípios), que por sua vez parte da dotação genética própria da humanidade, e dois outros componentes específicos, dados pela experiência com uma língua determinada: seus valores particulares para os parâmetros dos princípios variáveis e seus itens léxicos idiossincráticos. Uma vez fixados os valores dos parâmetros para determinada língua, a faculdade da linguagem estaria configurada para a língua em questão. Regras específicas para línguas e estruturas particulares, desta forma, desaparecem da teoria da faculdade da linguagem e consequentemente das teorias gerais de "parsing".

A Formulação do Problema

À luz desses pressupostos sobre a natureza do conhecimento lingüístico, o problema da natureza do "parsing" - e do uso de modo geral - está sofrendo uma reorientação radical, já que muitas pesquisas se apóiam em um quadro teórico que dá uma importância indevida a regras específicas. Por isso o problema precisa ser repensado seriamente, como Chomsky tem observado repetidas vezes ultimamente. É justamente esse repensar que procuramos empreender aqui.

A primeira e mais importante questão a ser repensada é a formulação do próprio problema. Chomsky em 1988 ainda formula a questão em termos de explicar

de relações atemporais entre posições estruturais, isto é, posições alternativas de realização de determinado elemento.

Visto que essas restrições são determinadas geneticamente ou parcialmente especificadas pela experiência, no estado maturo da faculdade da linguagem são fixas e invariáveis. Desse modo, não faz sentido falar em "usar" ou "manipular" a gramática. Uma metáfora mais adequada seria ver a gramática como uma máquina com uma série de "switches" que precisam ser ligados de uma determinada maneira para a máquina funcionar. Uma vez funcional, a máquina, quando apresentada com uma seqüência de "inputs", os processará de acordo com sua natureza.

Vejam os dois exemplos paralelos. As capacidades de correr e de ver são, tal como a faculdade da linguagem, determinadas fortemente por nossa dotação genética e parcialmente determinadas pela interação com a experiência. No entanto, entende-se, por exemplo, que nossa capacidade de correr é um conhecimento que "usamos" para nos locomover ou que nossa capacidade de ver é um conhecimento que "usamos" para ver as coisas? Certamente ficaria estranho pensar assim, por mais cartesiano que fosse. Entende-se, pelo contrário, que a dotação genética fixa a estrutura ou configuração - dentro de certos parâmetros de variação (não podemos ver raios-X ou correr a 100km por hora) - de um sistema que é ativado de maneiras diferentes de acordo com o meio e as condições do sistema.

Sugerimos, portanto, que a faculdade da linguagem seja vista tal como o sistema visual ou locomotivo. Eliminar-se-ia assim a necessidade de especificar a natureza daquilo que "utilizaria" os "conhecimentos" de gramática e sim de especificar o curso do evento no processamento. Nesse caso, e recordando a eliminação da noção de tempo da teoria gramatical, pode-se lançar mão da distinção básica na física entre uma teoria estática (que descreve um sistema sem levar em conta a variável tempo) e uma teoria cinemática (que descreve um sistema levando em conta a variável tempo). Como para os sistemas visual e locomotivo há teorias estáticas (sobre sua anatomia) e cinemáticas (sobre sua fisiologia), deveria havê-las para a faculdade da linguagem também.

A gramática universal, portanto, seria uma teoria estática do estado inicial do sistema chamado "faculdade da linguagem". Uma gramática particular seria uma teoria estática do estado maturo da faculdade da linguagem correspondente a determinada língua. O problema do processamento, sob essa ótica, seria reformulado como um problema de especificar o curso temporal dos eventos que ocorrem na faculdade da linguagem, em vez de especificar como essa faculdade seria usada por outro dispositivo maior. As teorias cinemáticas são diferentes de acordo com a unidade ou escala de tempo utilizada. No caso do processamento de frases, utiliza-se uma escala de milissegundos e segundos; para a aquisição, uma escala de meses e anos; para a mudança lingüística, uma escala de séculos.

Para que a distinção fique muito clara, consideremos o exemplo de descrever o automóvel. Pode-se descrever sistematicamente os princípios universais de estrutura do automóvel genérico - seus elementos e suas relações -, os termos variáveis

ou parâmetros desses princípios e seus limites de variação. Imagine agora um automóvel específico desligado. Uma descrição desse automóvel seria a lista dos princípios com um valor fixado para cada termo variável. Ao dar partida no motor, a descrição estática deixaria de ser adequada; necessita-se introduzir o fator tempo e reformular os princípios para abranger as variações dependentes do tempo (as equações de movimento) para dar conta da sequência de eventos ocorridos. O resultado dessa reformulação é uma teoria cinemática.

Em suma, essa maneira de colocar o problema equaciona uma teoria da competência com uma teoria estática da faculdade da linguagem e uma teoria do processamento com uma teoria cinemática da faculdade da linguagem. A diferença entre competência e desempenho, portanto, corresponderia à presença ou ausência do fator tempo. Como consequência, elimina-se a distinção conhecimento/uso de consideração, elimina-se a necessidade de caracterizar o "usuário" hipotético da gramática e estabelece-se mais um paralelo entre a lingüística e as ciências mais maduras.

"Parsing" e modularidade

A pergunta central de uma teoria do processamento, em sua formulação normal baseada em regras, indaga sobre a relação entre a gramática e o dispositivo responsável pelo "parsing" (o "parser"). Do ponto de vista defendido aqui, a pergunta seria mal-formulada: não há por que postular um dispositivo responsável pela "aplicação" dos princípios da gramática, portanto não é necessário elucidar a interação do dispositivo com a gramática. Uma teoria do processamento ou do "desempenho" seria apenas uma descrição do funcionamento da faculdade da linguagem no tempo.

Essa visão cinemática vai de encontro com as teorias modulares da cognição, segundo as quais várias funções mentais seriam responsabilidade de "módulos" especializados, autônomos, automáticos e muito rápidos que forneceriam subsídios para um "processador cognitivo geral", não especializado, inferencial, não-automatizado e lento.

A faculdade da linguagem seria um dos módulos e o "parsing" seria sua interação, no tempo, com os outros módulos cognitivos. Uma teoria estática da linguagem é uma caracterização idealizada que elimina as influências do tempo, dos outros módulos cognitivos e do processador cognitivo geral. Uma teoria cinemática da linguagem é menos idealizada, portanto mais complexa: inclui o fator tempo e a interação com os outros módulos, mas ainda exclui as influências do processador cognitivo geral. Desse modo, o "parsing" é entendido não como o funcionamento de um dispositivo além da gramática (o "parser"), mas como a interação de módulos já existentes na construção de representações lingüísticas passo-a-passo.

Uma teoria do "parsing" não pressupõe "input" instantâneo, como o fazem as teorias da gramática, senão uma apresentação gradual do enunciado a ser analisado. Conseqüentemente, para descrever o "parsing" é necessário lançar mão de pressupostos adicionais advindos de outros módulos. Em particular, qual é capacidade

da memória a curto termo usada para construir a representação do enunciado? Essa memória permite acumular vários elementos do "input" para poder fazer uma análise mais certa, como por exemplo o "lookahead" de três constituintes no modelo de Marcus (1980)? A memória permite a manutenção simultânea de várias análises, no caso de enunciados ambíguos? Haveria memória suficiente para permitir a reanálise de enunciados que produzem o efeito "garden path" (o efeito labirinto, como em: "The cotton shirts are made from combs from Arizona")? O que fica disponível nessa memória? Durante quanto tempo?

Essas questões são claramente de natureza empírica, embora considerações teóricas levem a previsões específicas. Em suas discussões recentes, Chomsky (1987) identifica algumas características da interação entre os módulos da gramática e da memória como ponto de partida para uma elaboração maior do "parsing". Para este autor:

- o "parsing" é "determinístico", no sentido de que só se elabora uma análise da frase em questão, em vez de elaborar várias à espera de mais informações ou desfazer uma análise para "corrigi-la" com base em informações posteriores (chamado "backtracking"). Isso corresponde à pressuposição de que a memória disponível para "parsing" seria suficiente para manter apenas uma análise ativa, mesmo que o enunciado em questão seja ambíguo;

- para precisar a capacidade de memória, Gibson (1991), por exemplo, especifica que na memória disponível caberia somente uma análise possível de cada vez, assim como um elemento do "input".

- o "parsing" se dá muito rapidamente; quase tão rapidamente quanto a identificação dos itens lexicais. Essa observação encontra respaldo em muitos experimentos e fundamenta a concepção do "parsing" como função de um módulo especializado e automático, além de sugerir que a memória disponível não permite a acumulação de vários elementos do enunciado antes de iniciar a análise, o que faria com que o processo fosse mais lento;

- os mecanismos do "parsing" são fixos: não variam de língua para língua, ou de estrutura para estrutura. Embora conheça-se muito pouco a respeito do "parser", já se conhece bem a variabilidade da linguagem. Portanto, uma hipótese inicial seria a de que a variabilidade observada se explica por variabilidade da linguagem e não do "parser". Em outras palavras, a interação entre os módulos cognitivos durante o "parsing" é sempre da mesma natureza;

- no "parsing", atribuem-se descrições estruturais às expressões de modo geral, não se limitando àquelas que por acaso são designadas como frases "gramaticais" de determinada língua-E. Assim, o módulo linguístico incorpora a língua-I e não a língua-E (ao contrário do que é frequentemente pressuposto por pesquisadores em teoria das linguagens formais e informática). Uma consequência da visão de princípios-e-parâmetros, como ressalta Pritchett (1988) é que os princípios da gramática terão que valer a cada passo da análise durante o "parsing". Por exemplo, é possível fazer o "parsing" deste célebre verso de Lewis Carroll (na tradução de Augusto de Campos, 1986), embora a maioria das palavras sejam desconhecidas:

*Era briluz. As lemolisas touyas
Roldavam e relviam nos gramilvos.
Eram mimisticais as pintalouvas
E os monitratos davam grilvos.*

- além dessas características, normalmente pressupõe-se que o "parsing" se dá seqüencialmente (da esquerda para a direita, para quem lê) e em tempo real, isto é, a uma velocidade média aproximada entre 180 e 240 palavras por minuto, ou 3 ou 4 palavras por segundo. Dito de outra forma, em circunstâncias normais tem-se entre um terço e um quarto de segundo (de 250 a 330 milissegundos) para dedicar à análise de cada palavra do enunciado.

Esse conjunto de pressupostos caracteriza uma interação muito limitada e específica entre a gramática e a memória, levando a uma hipótese mais precisa da natureza do "parsing", portanto uma hipótese mais suscetível à verificação empírica. Esse é outro dos caminhos recém-abertos no estudo da linguagem. A perspectiva de poder caracterizar essa parte da compreensão (o "parsing") passo-a-passo com o respaldo de teorias amplamente fundamentadas está criando um clima de muita expectativa, embora os trabalhos nessa linha tenham começado muito recentemente (Berwick, 1987, Pritchett, 1988 e Gibson, 1991). Novamente, as implicações para a compreensão e simulação das funções mentais incentiva um crescimento acelerado de pesquisa nessa linha.

Como funcionaria o "parsing" sob essas restrições?

A análise gramatical passo-a-passo tem dois componentes principais: para cada elemento do "input", é necessário determinar: 1) a(s) categoria(s) lingüísticas a que pertence e 2) a forma de sua aposição ("attachment") à estrutura parcial já construída para a parte anterior do enunciado.

Pressupomos pelo momento que a categorização esteja a cargo dos processos de reconhecimento de palavras, isto é, anterior ao "parsing" propriamente dito, e que o "output" desses processos pode ser um elemento e 1 ou mais classificações, isto é, a categoria sintática do elemento pode ser indeterminada.

A atividade principal e a operação única do "parsing", portanto, seria a aposição de elementos novos a estruturas parciais já construídas. Dadas as restrições sobre a boa-formação das representações a serem construídas e as informações sobre a estrutura argumental nas entradas lexicais, na vasta maioria dos casos essa aposição será um processo rotineiro. É importante e interessante, por outro lado, examinar os casos em que há problemas de aposição para explorar os limites do modelo assim construído. Dois tipos de problemas de "parsing" encontrados tanto em inglês quanto em português são discutidos a seguir, a título de exemplos. A posição de Sintagmas Preposicionais. O conjunto de problemas mais conhecido diz respeito à aposição de sintagmas preposicionados. Em termos descritivos, o problema surge quando um Sintagma Preposicional pode ser apostado a um Sintagma Verbal ou a um Sintagma

(4) Flying planes can be dangerous.

(a) [e fly planes] can be dangerous.

(b) [planes fly] can be dangerous.

(5) Teaching students can be dangerous.

(a) [e teach students] can be dangerous.

(b) [students teach e] can be dangerous.

(6) As galinhas estão prontas para comer.

(a) As galinhas₁ estão prontas para [PRO₁ comer e]

(b) As galinhas₁ estão prontas para [e comer pro₁]

Esses exemplos todos são interessantes pelo que mostram a respeito da gramática como especificação de boa-formação e não da derivação. As restrições da gramática não são suficientes para especificar qual é a estrutura do enunciado em questão; apenas delimitam uma classe de estruturas bem-formadas. Nesse caso, uma teoria cinemática torna clara a necessidade de elaboração de pressupostos adicionais para especificar, de acordo com o pressuposto de um "parsing" determinístico, qual é a estrutura que será repassada como "output". A abordagem de Pritchett (1988) sugere alguns caminhos para resolver esse problema.

Considerações finais

Procuramos esboçar aqui uma nova visão cinemática do funcionamento da faculdade da linguagem que está surgindo no lugar da teoria do desempenho linguístico. Ao contrário de várias outras abordagens ao problema do "parsing", procurou-se uma colaboração muito estreita com a teoria gramatical contemporânea.

Esses caminhos novos oferecem a possibilidade de se compreender, mais a fundo e mais detalhadamente, o funcionamento da faculdade da linguagem, assim como suas relações com o cérebro e com outras capacidades cognitivas. Cada vez mais se adotam métodos de teorização mais próximos àqueles cuja eficácia já foi demonstrada pelas ciências mais maduras. Cada vez mais se desmancham as barreiras artificiais entre as disciplinas, enriquecendo as teorias com dados, hipóteses, métodos e teorias de diversas disciplinas. As mudanças teóricas e as reformulações de problemas existentes demonstram que há progressos palpáveis na investigação da natureza da faculdade da linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- Berwick, R. (1987). Principle-based "parsing". MIT Artificial Intelligence Laboratory Technical Report 972, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (1987). Transformatinal Grammar: Past - Present - Future. Transcrição de uma conferência proferida em Kyoto, Japão.
- Chomsky, N. (1988). Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. e Lasnik, H. (1991). Principles and parameters theory. Manuscrito inédito, MIT.
- Fodor, J. e Pylyshyn, Z. (1988). *Connectionism and cognitive architecture: a critical analysis*. Cognition. 28 (1):3-71.
- Frazier, L. (1978). On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies. Tese de doutoramento inédita, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Garrett, M. (1990). *Sentence Processing*. In: D. Osherson e H. Lasnik (Eds.) Language: An invitation to cognitive science, vol. 1 Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibson, E. (1991). A computational theory of linguistic processing: Memory limitations and processing breakdown. Tese de doutoramento inédita, Carnegie Mellon University.
- Kimball, J. (1973). *Seven principles of surface structure parsing in natural language*. Cognition. 2 (1): 15-47.
- Kintsch, W. (1990). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*. 95 (2): 161-182.
- Marcus, M. (1980). *A theory of syntactic for natural language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Pritchett, B. (1988). *Garden path phenomena and the grammatical basis of language processing*. Language, 64 (3): 539-576.
- Rumelhart, D. e McClelland, J. (1986). Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. vol. 1. Cambridge, MA: MIT Press.
- Seidenberg, M. e McClelland, J. (1989). *A distributed, developmental model of word recognition and naming*. Psychological Review, 96 (4): 523-568.
- Small, S. (1983). *Parsing as cooperative distributional inference*. In: M. King (Ed.) Parsing Natural Language. New York: Academic Press.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A repetição de formas no discurso tem sido considerada uma restrição importante no estudo de fenômenos linguísticos variáveis em línguas diversas. Esta restrição ou variável, que ocorre no interior da cláusula e entre as cláusulas, tem recebido denominações diversas e, hoje, é bem conhecida como *paralelismo formal*. A primeira referência a esta restrição nas pesquisas variacionistas data de 1978 e foi feita por Poplack em seus estudos sobre a concordância de número entre os elementos do sintagma nominal no espanhol de Porto Rico, no nível clausal. No nível discursivo, ou seja, entre cláusulas, a primeira referência sistemática em português deve ser atribuída a Omena que, também em 1978, realizou um estudo sobre as formas pronominais variantes em função acusativa. Também no nível discursivo, esta variável é considerada por Weiner e Labov que, por volta do mesmo ano, realizaram um estudo sobre as passivas sem agente em inglês. O texto de Poplack foi publicado em 1980 (CF. POPLACK, 1980a), o de Weiner e Labov em 1981 e o de Omena permanece na forma mimeografada.

Atualmente já há uma série de trabalhos que, direta ou indiretamente, mostram a forte influência desta restrição. Em outras palavras, mostram que as diversas ocorrências seriadas de um dado fenômeno linguístico variável sofrem a influência da ocorrência precedente. Sendo assim, os pesquisadores variacionistas têm de incorporar esta restrição em seus estudos no sentido de analisarem cuidadosamente ocorrências seriadas e ocorrências isoladas para verificarem possíveis diferenças de comportamento na relação entre esta restrição e outras restrições linguísticas, bem como entre esta restrição e restrições de natureza social.

2. SOBRE O CARÁTER UNIVERSAL DA INFLUÊNCIA DO PARALELISMO FORMAL

A influência do paralelismo formal tem sido constatada em línguas diversas e em diversos fenômenos do português do Brasil. Isto nos leva a levantar a hipótese de que estamos diante uma influência de caráter universal. Interessante se faz notar que esta influência é tão forte que mesmo quando não conscientemente procurada ela emerge a partir de análises que envolvem outras restrições de natureza até oposta. Não é incomum pesquisadores nortearem a busca de restrições através de princípios de natureza funcional ou informacional e encontrarem resultados que apontam para a tendência à repetição de formas, inclusive de zeros, que, no sentido não atual do termo, são contrafuncionais (Cf., por exemplo, POPLACK, 1980a, 1980b e 1981; OMENA, 1978; GUY, 1981 E LIRA, 1982). O poder da influência desta restrição não pode, portanto, ser ignorado.

Apresentamos, a seguir, uma relação de trabalhos por nós pesquisados que envolvem, explícita ou implicitamente, a variável paralelismo formal, quer no nível clausal quer no nível discursivo.

RELAÇÃO DE PESQUISAS ENVOLVENDO O PARALELISMO FORMAL

LÍNGUAS FENÔMENOS/AUTORES

Espanhol	Concordância nominal (POPLACK, 1980)
Inglês	A passiva sem agente (WEINER & LABOV, 1981) Alternância entre passado e presente histórico em narrativas orais (SCHIFFRIN, 1981)
Francês	A alternância entre as formas <u>on/tu/vous</u> , <u>on/ils</u> e <u>nous/on</u> (SANKOFF & LABERGE, 1978)
Quechua	Concordância verbal (LEFEBVRE, 1981)
Crioulo cabo-verdeano	Deslocamento para a esquerda e topicalização (BRAGA, 1982)
Português do Brasil	A concordância com verbos impessoais Brasil (GRYNER, 1977) A concordância pessoal entre sujeito/verbo no português de contato no Alto Xingu (EMMERICH, 1977) O uso das formas pronominais de terceira pessoa em função acusativa (OMENA, 1978) Relação entre sujeito vazio e marcas de plural nos verbos (NARO, 1981) O uso do futuro do subjuntivo (MACEDO, 1981) O uso das formas nominais, pronominais e zero na função de sujeito (LIRA, 1982) Concordância verbal com sujeito explícito (GUY, 1981) A concordância pessoal entre o sujeito da primeira pessoa e o verbo no português de contato no Alto Xingu (EMMERICH, 1982)

A alternância das formas nós/a gente (OMENA, 1986)

As construções de tópico (BRAGA, 1986)

A concordância verbal com sujeitos de estrutura complexa com núcleos quantitativos (LAGE, 1986)

A concordância verbal com sujeitos de estrutura complexa (SARAIVA & BITTENCOURT, 1990)

A variação do sujeito na escrita informal (SILVA, 1988)

A concordância de número no SN (SCHERRE, 1988)

A concordância de número nos predicativos e participios passivos (SCHERRE, 1989)

Queísmo e dequeísmo (MOLLICA, 1989)

A variação tempo-modo e conexão nas orações condicionais (GRYNER, 1990)

A concordância de número no sintagma verbal (SCHERRE & NARO, 1990 E 1991)

A variação da concordância na escrita padrão (SCHERRE, 1991)

3 - SOBRE INTERPRETAÇÕES DIVERSAS

A variável paralelismo formal tem recebido interpretações diversas por parte dos pesquisadores. Poplack (1980, p.65) a atribui à lei do menor esforço conforme formulada por Martinet (1962).

Weiner e Labov (1981, p.56) consideram que ela evidencia uma "tendência mecânica para preservar a estrutura paralela (...)". Consideram que "há indubitavelmente um fator estilístico operando (...)", descartando haver uma tendência cognitivamente determinada (Cf., também, p.38-39). De forma semelhante, Schffrin (1981, p.55-56) afirma que a manutenção de formas semelhantes no discurso "parece ser uma tendência geral de formas gramaticais particulares ocorrerem juntas". Embora admita que a mudança de forma possa ter uma função discursiva, considera que a sua manutenção não tem "efeito comparável", podendo "resultar de uma restrição mais mecânica".

Sankoff & Laberge (1978), por sua vez, interpretam este tipo de influência como uma forma de coerência textual (p.122 e 126) e Lefebvre (1981, p.81-82) afirma que "parece haver um fenômeno de concordância superficial (...)".

Omena (1978, p. 100) considera que "(...) parece influenciar aí o mecanismo enfático da repetição. (...)". Naro (1981, p. 335) observa que os "falantes evidenciam uma grande inclinação para evitar conflito superficial (...)". Assim, o princípio aqui é 'elimine conflito'. Lira (1982, p.150) coloca que este tipo de influência "poderia ser explicado por algum tipo de paralelismo ou concordância na superfície". Braga (1986) considera inicialmente este tipo de influência como "mecanismos coesivos de que dispõe o falante" (p.412) e depois afirma que há também "fatores mecânicos" (p.423) em jogo. Guy (1981, p.252), por seu lado, observa que "isto seria um reflexo do grau de monitoração, um efeito "estilístico" mais sutil do que nós estamos sendo capazes de discriminar com a nossa medida de estilo de fala (...), com base no assunto (...)". Macedo (1981, p.165-166) afirma que fatores deste tipo "podem ser generalizados como fatores que, de um modo ou de outro, atuam sobre a memória em níveis bastante superficiais da sintaxe". Saraiva & Bittencourt (1990, p.105) atribuem este tipo de influência à "atuação de um fator de natureza metonímica (...) [que tem] como efeito trazer para o primeiro plano, para a posição de *foreground* (...), o SN que (...)". Scherre (1988, p.301) também considera que o efeito do paralelismo formal deve ser interpretado como uma "tendência geral de formas gramaticais particulares ocorrerem juntas", ponderando que uma questão maior de processamento deve envolver este tipo de variável. Afirma que a "sua forma de atuar cria uma harmonia discursiva formal, tornando o discurso mais coeso". Nas páginas 385-386, Scherre (1988) continua, colocando o seguinte:

"Queremos, todavia, levantar a hipótese de que a tendência mecânica ou a semelhança de estilo são reflexos de uma tendência geral que rege uma das formas da mente humana operar, qual seja, a de aproximar formas pelas suas semelhanças. (...) Já tivemos inclusive oportunidade de mostrar que, no fenômeno que estamos estudando, a influência da variável Paralelismo formal não é simplesmente mecânica, pois o /S/ que não tem informação de plural não acarreta outro /S/.

A seguir, Scherre (1988) chega a considerar que

"em verdade, a forma de atuar da variável Paralelismo formal mostra que os falantes são compelidos a usar formas semelhantes por algum princípio mental associativo, que pode estar ligado a uma das formas da

mente humana operar, refletido no comportamento humano em geral”

Mollica (1990, p.106-107), a propósito desta variável, considera que a sua influência seja de “caráter psicolinguístico”.

Gryner (1990) discute a diversidade de interpretação atribuída a esta variável - se de natureza mecânica ou pragmático-discursiva -, polemizando a discussão através das seguintes considerações:

“ (...) as variantes são elementos significativos, o que torna improvável que seu uso repetido seja decorrente de natureza meramente formal (...) (p.183-184);

“ (...) a identificação de uma função pragmático-discursiva e, portanto, de livre escolha do locutor não é facilmente associada à imagem de um gatilho de revólver que propulsa automaticamente a bala. Isto porque se omite precisamente quem aciona o gatilho e por que o faz. (...) Assim, parece confirmar-se a hipótese de que a repetição de formas é um fator de coerência textual” (...). (p.186-187);

“ (...) afirmamos anteriormente que a manutenção ou mudança de variantes está relacionada a propósitos discursivos específicos. Assim:

a) a manutenção de variantes em seqüência de condicionantes expressaria uma intensificação e/ou equivalência - isto é, a manutenção de “atitude”

b) a mudança de variantes em seqüência (...) expressaria uma mudança no plano ou foco - isto é, uma mudança de “atitude. (...)” (p. 209)

“ (...) De fato, se a mudança de formas expressa a mudança de cenário, foco ou perspectiva, parece razoável supor que a recorrência das formas expressa a sua manutenção. (...)” (p.215)

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas diversas citações aqui apresentadas, podemos verificar que subjacentes à interpretação da influência do **paralelismo formal** estão:

- 1) a facilidade de processamento (lei do menor esforço);
- 2) o funcionamento da memória imediata (tendência de repetição

Uma vez constatada a importância da influência desta variável, consideramos que ela merece análise minuciosa por parte dos pesquisadores pelo menos em duas direções: (1) na sua própria definição (há semelhanças e diferenças na sua caracterização nos diversos trabalhos existentes) e (2) e na busca de evidências de sua "real" natureza.

BIBLIOGRAFIA

- BRAGA, Maria Luiza. *Left-dislocation and topicalization in capeverdean creole*. PH.D. Dissertation, University of Pennsylvania, 1982. 172p. mimeo.
- . *Construções de tópico de discurso*. In: *Relatório final de pesquisa: Projeto subsídios do Projeto Censo à educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. v.III. p.393-453. mimeo.
- EMMERICH, Charlotte. Um traço propulsor numa língua de contato. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 2o., Rio de Janeiro, 1977. *Anais ... Rio de Janeiro, PUC, 1977*. p.393-9.
- GRYNER, Helena. *A variação de concordância com verbos impessoais na cidade de Petrópolis*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1977. 139p. mimeo.
- . *Variação de tempo-modo e conexão nas orações condicionais em português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, FL/UFRJ, 1990. mimeo.
- GUY, Gregory R. *Linguistic variation in brazilian portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. PH.D. Dissertation, University of Pennsylvania, 1981. 391p. mimeo.
- LAGE, Aldeia Cavalcante. *A concordância verbal no português com as expressões de sentido quantitativo acompanhadas de complemento*. 1ª. *Relatório de pesquisa apresentado à sub-reitoria de ensino para graduados e pesquisa*. (SR-2). UFRJ, 1987. 34p. mimeo.
- LEFEBVRE, Claire. Variation in plural marking: the case of *cazoo* quechua. In: SANKOFF, David. & CEDERGREN, Henrietta. (eds.). *Variation Omnibus*. Canadá, Linguistic Research Inc., 1981. p.125-33.
- LENNEBERG, Eric H. *Biological Foundations of Language*. New York/London/Sydney, John Wiley & Sons. 1967.
- LIRA, Solange de Azambuja. *Nominal, pronominal and zero subject in brazilian portuguese*. PH.D. Dissertation. University of Pennsylvania, 1982. mimeo.
- MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. *O uso do futuro do subjuntivo em português: regularização de uma forma verbal*. Tese de Doutorado, UFRJ, 1981. 201p. mimeo.

- MARTINET, André. *A functional view of language*. 1^a. ed. London, Oxford University Press, 1962. 163p.
- MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. *Quelismo e Dequelismo em português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, FL/UFRJ, 1989. mimeo.
- NARÓ, Anthony J. Morphological constraints on subject deletion. In: SANKOFF, David & CEDERGREN, Henrietta. (eds.). *Variation Omnibus*. Canadá, Linguistic Research Inc., 1981. p.351-8.
- OMENA, Nelize Pires de. A referência variável da primeira pessoa do discurso, no plural. In: *Relatório final: Projeto Subsídios do Projeto 'Censo à Educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. V.II, p.286-319. mimeo.
- . *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1978. 138p. mimeo.
- POPLACK, Shana. The notion of the plural in Puerto Rico Spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV, William. (eds.) *Locating language in time and space*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1980a. p.55-67.
- . *Deletion and disambiguation in Puerto Rican spanish*. *Language*, LSA, 56(2):371-385, jun. 1980b.
- . Mortal phonemes as plural morphemes. In: SANKOFF, David & CEDERGREN, Henrietta. (eds.). *Variation Omnibus*. Canadá, Linguistic Research Inc., 1981. p.59-71.
- SANKOFF, David & LABERGE, Suzanne. Statistical dependence among successive occurrences of a variation in discourse. In: SANKOFF, David. (ed.). *Linguistic variation: models and methods*. New York: Academic Press, 1978. p.119-26.
- SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca & BITTENCOURT, Vanda de Oliveira. A concordância verbal em estruturas com SN complexo no português: um caso de interferência de fatores metonímicos e metafóricos. In: PONTES, Eunice (org.) *A Metáfora*. Campinas, Unicamp, 1990. p. 91-114.
- SCHERRE Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, FL/UFRJ, 1988. mimeo.

- A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos: mais um caso de paralelismo formal. In: Seminário de Linguística do GEL, XXXVI, São Paulo, USP, 1989. *Anais...* São Paulo, Lorena, 1990. p.576-585.
- Sobre a leitura dos dados lingüísticos. *Letra*. FL/UFRJ, 1991. (No prelo)
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. Duas dimensões do paralelismo verbal no português popular do Brasil. *Delta*. São Paulo, 1990. (No prelo)
- Marking in Discourse: Birds of a Feather. *Linguistic Variation and change*. 3 (1991), 23-32. Cambridge University Press. 1992.
- SCHIFFRIN, Deborah. Tense variation in narrative. *Language*, LSA, 57(1):5-62, mar, 1981.
- WEINER, E. Judith & LABOV, William. Constraints on the agentless passive. In: *J. Linguistics*, 19 (1983). 29-58.

O SUJEITO DAS CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS

Miriam Lemle
UFRJ

O texto-desafio para esta mesa-redonda está perpassado por tamanho pessimismo e tamanha tristeza que precisa ser contestado cabalmente.

Segundo este texto, todos nós, os assim chamados "sujeitos das concepções lingüísticas", estaríamos aprisionados em um de três becos sem saída, cada um deles extremamente deprimente:

. Primeiro beco - estamos vinculados a um projeto de pesquisa de que não delimitamos o campo nem a metodologia, ficamos trabalhando na periferia do sistema acadêmico e social, reaplicamos explicações bem sucedidas a novos fatos ou reanalisamos fatos que resistem a essas explicações.

. Segundo beco - pensamos na constituição de um projeto teórico inovador. Perigo: condições de terceiro mundo não nos dão espaço sociológico de comunhão e interação.

Pergunta teórica: que sentido faz esse sujeito marginal e seu trabalho (pseudo) científico? Um caso de linguagem privada?

. Terceiro beco - limitamo-nos a um trabalho meramente descritivo das peculiaridades da geografia lingüística do país. Viramos mero trabalhador braçal, fornecedor de dados brutos não trabalhados por nenhum processo de representação teórica.

Em grã-final, somos brindados, em pergunta retórica, com esta suspeita: somos nós como sujeitos da lingüística assujeitados aos mesmos condicionamentos históricos, sociais, ideológicos, que o sujeito da linguagem? Quais os limites à constituição de uma personalidade científica própria e do seu próprio discurso?

Vou retrucar às questões e escapular (onde possível) dos becos, do final para o início.

Começando pelo grã-final. Quem é assujeitado a condicionamentos históricos, sociais, ideológicos? Então não está a história do mundo cheia de revoluções, de insurreições, de guinadas de toda ordem, mudanças de poder, mudanças de sistemas de valores, mudanças de paradigmas teóricos, mudanças de escolas artísticas, mudanças nas gramáticas das línguas? Que assujeitamento é este que tem grilhões tão frouxos que repentinamente permitem tanta subversão? À indagação a respeito dos limites à constituição de uma personalidade científica própria eu respondo que esses limites são os limites do tamanho da personalidade científica de

cada um. À indagação a respeito dos limites à constituição de um discurso próprio eu respondo que são os limites de se ter algo próprio a dizer. Rejeitando a possibilidade de um determinismo radical sobre os destinos humanos, acredito em valores tais como competência e livre arbítrio.

Passando ao terceiro beco. O beco de limitar-se a um trabalho meramente descritivo das peculiaridades da geografia lingüística do país. Ah! Ai eu concordo! Está aí um beco danado de ruim. Sem teoria, não tem alegria. Viremos a página.

Subimos ao segundo beco. Projeto inovador. E por que negar aprioristicamente à coletividade de terceiro mundo a possibilidade de se conceber nela e desenvolver nela um projeto inovador? De onde vem esta negra certeza de que uma boa idéia aqui nascida não teria espaço sociológico de comunhão e interação? Afinal, já temos hoje muitos amigos no assim chamado primeiro mundo, que já nos visitaram e foram por nós visitados, que nos apreciaram e se mostraram abertos para receber nossos textos, nossas cartas, nossas mensagens eletrônicas. Acredito que a era do computador poderá diminuir e não aprofundar o fosso de informação e de competência que nos distancia. O que justifica esse pessimismo de supor que aqueles de nós que conseguirmos produzir um bom trabalho original ficarão excluídos na marginalidade, e não, ao contrário poderão receber subsídios, poderão dialogar, publicar, expor, debater suas propostas com nossos colegas primeiro-mundistas? Por que um eventual trabalho original concebido nestas nossas plagas deverá ser necessariamente pseudo-científico? Ao contrário disso, ponho toda fé em que idéias inovadoras aqui concebidas num trabalho honesto não terão nem mais nem menos dificuldades em encontrar respeitosa ressonância lá fora do que as que são propostas pelos nossos colegas das bundas de lá. Acho que o derrotismo apriorístico é botar lenha na fogueira dos nossos inimigos, minha gente. E os inimigos piores estão é aqui pertinho mesmo, minha gente. Tratando de extinguir nossa espécie, por inanição.

Finalmente, penetremos no primeiro beco. Como este primeiro beco é aquele em cuja carapuça me vejo pessoalmente inserida, vou passar a falar como alguém que, atuando no ensino e na pesquisa dentro da teoria da gramática gerativa, rejeita totalmente assumir a imagem desesperançada com que se tratou o nosso trabalho.

A gramática gerativa é um projeto de pesquisa de que não delimito o campo, isto é verdade. Acontece, porém, que acho que é um campo de estudo plausível, interessante e fascinante. Eu gosto de voltar o olho consciente da minha mente para uma outra região da minha mente que sabe tantas coisas que eu não sei que sei. Eu me sinto imensamente encantada cada vez que dou um passo a mais no enxergar como está organizado aquilo que sei da língua, e no apreciar a fascinante, imensa, riquíssima organização deste saber que qualquer criança, inteligente ou burra, saudável ou doente, cega ou surda, tem tamanha propensão em apreender. Sinto que ganhei muito como pessoa humana quando compreendi que em matéria de língua todos os seres humanos são igualmente bem dotados. Estas lições me deram a capacidade e a coragem de comprar umas brigas contra certos perniciosos

preconceitos lingüísticos que grassam por este nosso mundo, capacidade e coragem que eu nunca teria tido se não tivesse estudado essa teoria.

A gramática gerativa é um projeto de pesquisa de que não defini a metodologia? Lá também isto é verdade. Acontece, porém, que já que o que se quer saber (na sapiência consciente) é como está representada na mente a sapiência não consciente de língua, parece-me que observar expressões aceitáveis, compará-las com expressões inaceitáveis, comparar diferentes línguas, indagar onde pode ser alocada a causa da diferença de avaliação ou da diferença entre línguas, propor categorias que dêem conta da organização estrutural das sentenças, relacionar propriedades sintáticas com propriedades semânticas, propriedades sintáticas com propriedades prosódicas, mesmo seguindo trilhas tradicionais da reflexão em ciência, parece-me perfeitamente sensato, satisfatório, interessante e até mesmo divertido. Além do mais, não me sinto cerceado na possibilidade de inventar testes, criar questionários, fazer quadros e tabelas, observar falas de crianças ou de afásicos ou de surdos ou de esquizofrênicos ou de falantes de outros dialetos ou de chimpanzés ou lá o que possa vir a parecer algum método recém-inventado e plausível para testar alguma hipótese sobre língua. Se há uma teoria que não é dogmática quanto a métodos que se possam querer utilizar para compreender melhor algum aspecto da representação da língua na mente, essa teoria é a gramática gerativa. Por isso, rejeito vestir a carapuça com respeito à frase do texto-desafio que faz aparecer o lingüista como um infeliz cerceado por uma comunidade científica repressora, que avalia seu trabalho "por critérios internos que determinam a natureza dos fatos a considerar, a análise descritiva e a explicação desses fatos". Uma acusação tão grave deveria ser factualmente embasada. Até prova em contrário, qualquer fato que lance luz sobre a representação da língua na mente dos falantes é um fato digno de consideração frente à teoria lingüística e à comunidade dos lingüistas.

Rejeito também o temor de arriscar-se a reinterpretar o discurso fundador. Quantas vezes o fundador do discurso ele mesmo alterou o discurso fundador, depois de convencer-se de que algo não ia bem?

Rejeito também o menosprezo contido na expressão com que é descrito o que sobra de pouco glorioso a este pobre coitado cerceado reprimido lingüista: "restalhe, então, um trabalho na periferia do sistema (acadêmico e social) que reaplica explicações bem sucedidas a novos fatos ou reanalisa os fatos que resistem a esta explicação". O que há de periférico em procurar testar se hipóteses explicativas que parecem apropriadas para fatos da língua A servem igualmente bem para explicar fatos da língua B? Isto é importantíssimo: é a diferença entre uma teoria *ad-hoc* e uma teoria com poder explicativo que abarca conjuntos mais abrangentes de fatos. O que há de periférico em mirar velhos fatos brutos sob nova ótica que os faz encaixar direitinho em uma hipótese independentemente proposta? Isso faz parte do trabalho coletivo que é necessário para testar uma hipótese séria e articuladíssima como é a da gramática gerativa. Ao contrário, aqui ninguém é periférico. Qualquer trabalho bem

feito sobre algum aspecto de alguma língua pode ser crucial para avaliar alguma parte da teoria.

Concluindo: dos três caminhos apontados no texto-desafio, concordo com a avaliação dada para a resposta que se limita a colecionar cegamente fatos brutos, sem nada conseguir enxergar do que eles ensinam sobre língua, sobre sua organização interna e sua conexão com outros sistemas do conhecimento.

O cume da glória é conseguir abrir caminhos totalmente novos. Não de convir que pouca gente no mundo faz isso em qualquer área do saber, no primeiro, segundo, terceiro, ou quarto mundo.

Se um lingüista gênio brasileiro tiver uma proposta revolucionária, ou se lingüistas de competência mediana tiverem boas interpretações e análises do português, estou segura de que encontrarão seus espaços junto com os jovens lingüistas americanos, italianos, suíços, alemães, turcos, holandeses, árabes, israelenses, japoneses, chineses, húngaros, russos, navajos, que vi harmoniosamente irmanados no MIT investigando com invejável prazer os "temas periféricos" ligados a compreender as gramáticas de suas línguas e compreender como elas implementam as alternativas de variação deixadas em aberto pela gramática universal. Não vejo nenhuma razão para nos sentirmos impossibilitados de nos unirmos a esse empreendimento, ainda mais às portas da era do correio eletrônico.

Não pratiquemos o negativismo contra nós mesmos e contra os jovens que nos chegam. Ao contrário, temos que incentivar um movimento cada vez mais intenso, de professores visitantes e alunos bolsistas, atrair gente jovem para vir carregar esta tocha, junto de nós, depois de nós, com garra, otimismo, esperança e até uma boa dose de petulância. Imitemos nisso Ray Jackendoff, que colocou em seu último livro, *Semantic Structures*, a seguinte dedicatória:

For Noam, on whose shoulders it has been a privilege to stand.

PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: A VISÃO NEUROLINGÜÍSTICA

M. Irma Hadler Coudry
IEL-UNICAMP
CNPq 303875/85-2
Edwiges Maria Morato
FMC-UNICAMP

UNIDADE DE NEUROPSICOLOGIA E NEUROLINGÜÍSTICA - UNICAMP

Introdução

O título desta mesa-redonda convoca, por si mesmo, duas questões prévias, que devem ser levadas em conta antes que iniciemos propriamente uma reflexão sobre a construção do sentido e as alterações no processo de significação provocadas por afecções no Sistema Nervoso Central (SNC), como as afasias e as demências neurodegenerativas.

A primeira delas diz respeito ao objeto mesmo da Neurolingüística. Precedida por trabalhos realizados há mais de cem anos, a Neurolingüística toma forma mais definida como ciência nas últimas décadas. As relações entre a lingüística e a Afasiologia remontam ao final do século XIX, na melhor tradição racional empírica, pretendendo descrever e classificar os fenômenos lingüísticos como naturais. A Neurolingüística, como podemos ver nos trabalhos veiculados em nossos dias, tem sido profundamente marcada quer pela trajetória filosófica acerca da mente quer pelas dicotomias fundadoras da ciência lingüística.

Há quem prefira contar a história da Neurolingüística como um ramo da Neuropsicologia, como o faz Luria (1976). Especificando-se em relação a esta, a Neurolingüística ganha um estatuto científico cujo objetivo é correlacionar as zonas anatómicas do cérebro com o comportamento lingüístico do falante. De qualquer maneira, em ambos os casos, o papel da Lingüística como ciência auxiliar, num sentido de apropriação "direta" do material conceitual de uma ciência para outra, não se deu sem conseqüências epistemológicas importantes até hoje. Cabe à filosofia da ciência ou à história das ideologias a explicitação das condições em que essa apropriação se deu.

Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que ao atuar como ciência auxiliar, a Lingüística foi e é capaz de mudar a reflexão sobre seu objeto de estudo, que tem por próprio, como diz Benveniste (1974), *significar*. É por essa razão que não podemos falar de uma e sim de várias visões neurolingüísticas, da mesma maneira que não encontramos homogeneidade nos estudos sobre a significação.

A segunda questão pede que nos detenhamos um pouco mais. Como a Neurolingüística tem tratado o sentido lingüístico? Tanto a investigação acerca da organização cerebral para o processamento da linguagem normal e patológica, quanto as pesquisas empíricas - através dos estudos de dados de afasia - interessadas nos aspectos psicolingüísticos da linguagem não patológica, têm orientado a questão da

significação pelo caminho da compreensão. É bom lembrar que, enquanto categoria teórica, a compreensão tem sido abordada na Afasiologia sem o devido rigor teórico e tem sido relacionada com diferentes dicotomias, tais como: expressão/compreensão, língua/fala, competência/performance, linguagem/pensamento. Nesse contexto, problemas de ordem discursiva, relativos ao funcionamento da linguagem, têm sido sumariamente explicados como problemas de compreensão, como se essa relação fosse óbvia. No entanto, veremos que, em outra perspectiva teórica, significação e compreensão, tomadas na atividade discursiva, são indissociáveis: a compreensão acentua-se sobre bases semânticas (na acepção de Franchi, 1976, 1977).

A Neurolinguística mais afinada com a Neuropsicologia, caso da tradição soviética, por exemplo, tampouco dispôs de uma teoria linguística explícita, que interferisse no estudo das inter-relações dos processos cognitivos e na semiologia das patologias de linguagem. A indagação cartesiana permanece, no construto neurolinguístico, ou como um segredo de esfinge ou como um segredo de polichinelo: Como é possível que a alma fale?

Ao concluir seu artigo sobre os "mistérios da significação", relativos ao mecanismo de produção e transmissão do sentido, Michel Lafud (1977) aponta uma dificuldade de se resolverem os problemas da significação não tanto pelas soluções encontradas, mas pelos próprios termos em que os problemas são colocados. O mistério do "tesouro depositado nas mentes das pessoas", como entendia Saussure, foi remetido por ele ao campo da Psicologia Social; a "capacidade ainda misteriosa que o homem tem para dominar a língua", como diz Chomsky, tem sido deslocada para a Biologia ou para a Psicologia Cognitiva. A solução para tal mistério esbarra, na verdade, no compromisso implicitamente assumido por valores do universo platônico: a concepção representacional da linguagem.

Se pretendemos escapar do impasse que o compromisso com esta metafísica (dualista) imputa às questões da significação, temos que rejeitar as suas bases lógico-cognitivas, pretendendo que formulações em outros termos epistemológicos indiquem vias explicativas comuns aos processos linguístico-cognitivos.

A questão do sentido, como sabemos, permeia a própria evolução da Linguística como ciência, seja quando tenta bani-lo para fora de suas fronteiras, seja para efetuar um quadro conceitual tal que questione suas escolhas epistemológicas. Os estudos realizados a partir dos anos 50, que não mais dissociam da língua a atividade de quem fala, introduzindo no sistema linguístico as condições próprias da interação humana, representam um deslocamento que se desenvolve mais ativamente a partir das teorias enunciativas e discursivas, cujo maior esforço é estabelecer como marco teórico as condições intersubjetivas e culturais dos processos de significação. Assim, a construção da significação dependerá de complexas relações que são colocadas na mediação entre os interlocutores e a língua: as expectativas dos interlocutores, as instruções que ambos interpretam e que orientam a construção do sentido, as imagens (ideológicas) recíprocas que fazem os interlocutores, a disputa daquilo que está sendo dito, etc. O conjunto desses fatores converge para a significação em termos de prática

discursiva, numa expressão utilizada por Mainguenu (1989), para se referir à reversibilidade entre o textual e o social.

Satisfeito a necessidade de passarmos, ainda que rapidamente, por essas duas questões prévias, seguiremos, então, as implicações que trazem para uma certa Neurolinguística.

O interesse pelo "ordinário" do sentido, bem como pelos procedimentos de análise da linguagem quotidiana e suas evidências lingüístico-cognitivas gerais, ganha, a partir dos últimos anos, impulso na Lingüística de um modo geral e na chamada Lingüística do Discurso em particular. Vale dizer, ainda, que tal interesse tem por fulcro arbitragens interdisciplinares que certas questões - como a da construção do sentido - convocam. Alguns temas, como a pressuposição, a textualidade (e seus critérios e julgamentos teóricos: argumentatividade, coerência, coesão, intencionalidade, etc.), a relevância tópica, o trabalho inferencial, as leis discursivas, etc., podem conferir à Lingüística condições de manter linguagem e pensamento, ou em outros termos, discurso e cognição, num quadro relacional.

Uma tentativa para explicitar os contornos teórico-metodológicos desse quadro seria propor uma articulação entre dois modelos. A Neurolinguística, afinada por um lado com os trabalhos em Análise do Discurso, especialmente aqueles que se inscrevem "nas novas tendências em AD" (cf Mainguenu, 1989; Pêcheux, 1983/1990), os quais podem ser chamados enunciativo-discursivos, e, por outro lado, com uma concepção integrativa e dinâmica da atividade cognitiva - baseada nos postulados vygotiskianos acerca da natureza sócio-cultural dos processos mentais - passa a ter condições de incorporar esses temas.

Temos, então, que, se o sentido não advém do meramente lingüístico (como acentua Pêcheux, 1976, para apontar sua sedimentação histórica), não é totalizado pelo produto da administração dos estados de coisas do mundo por parte do sujeito e seu cérebro. Fruto da práxis coletiva e histórica, *não* é capturável nela pelo papel mediador tributário da linguagem.

O que acontece nas afasias e nas demências neurodegenerativas do tipo Alzheimer?

Dizemos que o sujeito está afásico quando lhe faltam recursos expressivos e interpretativos da linguagem, sejam relativos ao sistema lingüísticos, sejam aos processos discursivos. Trata-se de uma perturbação no processo de significação em que há alteração nos mecanismos lingüísticos, em todos os níveis. Causada por lesão adquirida no SNC em virtude de AVCs, TCEs ou tumores, a afasia pode ou não ser acompanhada por alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos (como a hemiplegia, as agnosias, as apraxias, a discalculia, entre outros). No limite, não se trata de afasia as alterações de linguagem que se manifestam nas psicopatologias (como a esquizofrenia, a psicose ou o autismo), nas encefalopatias (como as disartrias), nas deficiências mentais ou nas demências senis.

Este texto procura levantar - em meio às preocupações, aos processos de significação - algumas diferenças constitutivas em relação às afasias e às demências neurodegenerativas de tipo Alzheimer.

A partir do que se pode distinguir o problema de linguagem de um paciente com demência degenerativa de tipo Alzheimer do de um paciente afásico? A literatura parece concordar com a hipótese de que ambas entidades nosológicas podem apresentar alguns sintomas neurolingüísticos semelhantes, associados a problema de compreensão, tais como anomia, problemas de fluência verbal, word finding difficulty (WFD), parafasias, ecolalias, perseverações, confabulação. Lebrun (1988), em seu artigo *Alzheimer versus Broca and Wernicke* estabelece, para diagnóstico diferencial, uma definição de afasia como distúrbio de linguagem e mal de Alzheimer, como distúrbio cognitivo, em que o déficit lingüístico não é, a princípio, o mais importante, sendo definido como secundário.

Como a linguagem pode ser, nos dois casos, um elemento diagnóstico, ressaltadas as diferenças clínicas, em bases etiológicas e sintomatológicas? Essa questão nos leva a uma discussão já antiga, que se pauta por dois aspectos básicos: a semiologia neurolingüística pode ser analisada através de uma mesma via explicativa, ou não? As alterações nos processos de significação nas demências são atribuídas à neuropatologia como aspecto primário ou são subjacentes a um acometimento progressivo e difuso das funções mentais?

Em relação às afasias, sintomática não progressiva, nosso interesse tem sido o de investigar, por meio de análise de mecanismos lingüístico-cognitivos, os processos de significação alterados e quais as alternativas de que o sujeito lança mão na superação de suas dificuldades.

O que a afasia perturba, o acesso por via da linguagem ao conhecimento metalingüístico do sistema de referência cultural (nos termos de Franchi, 1977) ou a representação conceitual (um problema, pois, de conceptualização)?

O que as demências perturbam, o papel organizador que o sistema lingüístico exerce sobre a significação ou a atividade significante como um todo, devido à deteriorização dos processos cognitivos? É justificável, do ponto de vista teórico, falar de déficit lingüístico nas demências em termos primário ou secundário? Se não são as únicas, essas são, talvez, as perguntas mais instigantes que se colocam à Neurolingüística, no tocante aos estudos da significação.

A análise dos exemplos que apresentaremos são de dados construídos ao longo do acompanhamento longitudinal de sujeitos portadores de afasia ou de Alzheimer. Esta análise baseia-se em princípios protocolares, derivados de uma teoria da linguagem e de uma concepção de funcionamento mental que orientam uma prática discursiva, de cunho clínico, em que o investigador atua no sentido de favorecer o reconhecimento das dificuldades lingüístico-cognitivas por parte do paciente, e, ainda, atua na busca conjunta de soluções para elas.

Nossa intenção é discutir o papel diagnóstico da linguagem e os termos da relação mantida entre cognição e discurso, tendo como pano de fundo alterações e

processos alternativos de significação. Trataremos sobretudo das seguintes questões: problemas sintáticos que repercutem em outros níveis lingüísticos, afetando a autonomia enunciativa, e diferenças e semelhanças semântico-discursivas entre a digressão e a confabulação.

Análise de dados

O primeiro caso, sujeito P, é um senhor, funcionário público atualmente aposentado, destro, que vem sendo acompanhado desde 1982. Em 1981, aos 45 anos, tendo sido diagnosticado um aneurisma, P foi submetido a cirurgia, com seqüelas neurológicas e afasia. Em 1982 apresentou um outro episódio neurológico, um AVC Isquêmico no hemisfério cerebral esquerdo, na região da artéria cerebral média, com agravantes no quadro clínico. Vamos nos ater, para os propósitos desta mesa, a seu sintoma neurolingüístico mais evidente: o agramatismo. O que queremos ilustrar são processos de significação alterados, muito devido ao seu déficit sintático, e, ainda, soluções por ele encontradas ao longo de seu tratamento, seja individual, seja em grupo.

Os problemas de P são sintáticos e estão sendo estudados e analisados na tese de doutorado de Reny Gregolin (Problemas Sintáticos com soluções Pragmáticas). No exemplo que aqui mostraremos, P, sobretudo, não faz relações entre sentenças, o que dificulta a produção de orações complexas; apresenta dificuldades com operadores de pergunta (o que, de que, qual, etc.) e com especificadores (mantendo só o núcleo dos nomes). Tais problemas, naturalmente, repercutem na sua anatomia enunciativa. Inicialmente, o fundamento dialógico do acompanhamento mostrou-se propício para a emergência de processos complexos que foram dando lugar a uma maior iniciativa do ponto de vista enunciativo, compatível com contextos narrativos. No início do quadro clínico a narrativa era, fundamentalmente, impossível. Se fosse avaliado por testes-padrão ele apenas revelaria o agramatismo, sem esgotar a sua caracterização; já a avaliação dos processos sintáticos, no interior do funcionamento da linguagem, é capaz não só de caracterizar o agramatismo como também de relacioná-lo com outros níveis lingüísticos e de explicar os recursos expressivos de que P lança mão, para superar suas dificuldades.

1. O primeiro exemplo tem ocorrido em relatos de fatos e acontecimentos de sua vida, bem como na recontagem de fábulas, histórias, notícias, etc., enfim, contextos narrativos em que começaram a surgir as primeiras relações seqüenciais entre sentenças (então, depois, e), com repercussões na complexidade sintática e na autonomia enunciativa.

1.1 Recontagem de fábulas: O cão e o osso

I. - Conta pra mim do que se trata esta história.

P. - Como é que chama [...] é ... para... as... [...] são dois, é... como é que chama... É [...]

I. - Começa a história desde o começo; eu não sei nada dela. eu só sei o título: O cão e o osso.

P. - É.

I. - Eu só sei isso. Eu não sei o que esse cão estava fazendo. Eu não sei nada, o senhor vai... ter que contar tudo pra mim.

P. - O negócio do [...] como chama, é... histórias...

I. - Hum, olha aqui, P, o senhor tem que dizer, anunciar, começar a história pra mim: Era um cão.

P. - Eu sei, é um cão...

I. - Mas o senhor tem que contar pra mim, eu não sei.

P. - Eu sei...

I. - Era um cão...

P. - Um cão... É... pa... passeando lá na... para... como é que chama? É... passeando na cidade, na cidade não [...]

I. - No campo.

P. - No campos e... como é que chama?

I. - Era um cão passeando no campo e... O que ele ia fazer?

P. - É... como é que chama... Encontrou, encontrou os... como é que chama?

I. - Um...

P. - Osso...

I. - Um osso...

P. - E... foi lá... foi, foi... como é que chama, era...

I. - O que que ele ia fazer com esse osso?

P. - Foi... foi... foi na ci... foi na na, foi na casa

I. - *Le...

P. - *Na casa

I. - Levar, *le... *pra

P. - *levar *pra... para casas

I. - Então o senhor falou que era um cão passeando no campo, encontrou um...

P. - *Osso

I. - *Osso... e ia...

P. - Para...

I. - Levar pra *casa

P. - *casa

I. - Ai...

P. - campo... e...

I. - Hum...

P. - E... o campo... e... como é que chama... era... era... são... era...

I. - Ele tinha que fazer o quê?

P. - Traves... traves... traves-sar.

I. - Ele tinha que *atravessar...

P. - *atravessar

- I. - uma... (esboço oral de /p/)
- P. - Ponte
- I. - Uma ponte.
- P. - Então, ele... ele como é que chama... olho, olho não.
- I. - Ele * v...
- P. - * viu, viu... a imagem...
- I. - Isso! Super bom. Ele viu a imagem dele...
- P. - Imagem... e... no... como é que chama... no... na água
- I. - Na água. O que ele pensou?
- P. - Imagem, é... como é que chama?... era...
- I. - Aqui, ó, olha a figura.
- P. - É isso aqui (mostrando o reflexo do osso no espelho d'água). São dois agora.
- I. - Isso. Ele pensou...
- P. - Era...
- I. - Ele pensou que...
- P. - Era...
- I. - Ele pensou que era um o...
- P. - Homem! Homem não!
- I. - Não. Um *ou...
- P. - *Ousso. Osso.
- I. - Não. Um outro osso.
- P. - Outro.
- I. - Então diz: ele pensou que era um outro osso. *Ele pensou
- P. - *Ele pensou a...
- I. - que...
- P. - que...
- I. - que...
- P. - que...
- I. - *era...
- P. - *era...osso.

Este exemplo é um trecho de uma situação dialógica extensa, em que P não apresenta dificuldades de compreensão, mas não consegue relatar a fábula sem ajuda do interlocutor, revelando problemas de ordem sintática (produção de especificadores outro e relações de encaixamento entre sentenças, pensou que). Vamos nos servir deste exemplo para ilustrar como alguns de seus problemas sintáticos provocam desestabilização em outros níveis lingüísticos (no caso, semântico), ao mesmo tempo em que P se serve da articulação entre os diversos níveis para suprir as dificuldades com a complexidade sintática.

Observando que P mediante testes metalingüísticos não apresenta anomia, w.f.d., parafasias semânticas, não apresenta problemas de compreensão, não revela alterações de ordem semântica, em que termos podemos interpretar o problema de

MP - Pois é.

I. - E aí o que aconteceu com ele?

MP - Deixa eu ver pra eu saber.

I. - Tinha um osso na boca.

MP - Pois é. E depois caiu no chão.

I. - No chão, não! Então, ele foi atravessar o quê?

MP - O rio.

I. - O rio. O que que ele viu?

MP - Outro cachorro.

I. - Outro cachorro. Por que ele viu outro cachorro?

MP - Por que que ele viu?

I. - É.

MP - Ué, cada qual, de acordo, faz o que quer.

I. - Não, mas por que ele viu a imagem dele aqui?

MP - Porque estava lá. Se não tivesse a imagem dele, ele não ia estar lá.

I. - Eu sei, mas o que fez com que ele visse a imagem dele? Porque eu não vejo a minha imagem na parede! O que tinha aqui embaixo para refletir?

MP - Água!

I. - Água!

MP - Nada mais!

I. - Então ele olhou e viu...

MP - Água.

I. - E daí, o que aconteceu?

MP - Olha, eu não...

I. - O que que aconteceu? Vamos tentar ver o que que aconteceu.

MP - Eu não sei.

I. - Ele viu a imagem dele refletida na água. (a investigadora, depois de retomar a história, e depois da releitura de MP, pede que esta comente a moral que acabara de ler)

I. - Por que o cachorro foi ganancioso?

MP - Porque ele estava vendo que o outro estava daquele jeitinho e ele quis a mesma coisa.

Esso exemplo mostra diferenças quanto às dificuldades lingüísticas de MP em relação a P.: em primeiro lugar, o que é digno de nota, o não engajamento na proposta discursiva, por parte de MP. Fatores de construção do sentido (reconhecimento de intenção, inferências, pressuposições de conhecimento) ou critérios de textualidade (argumentatividade; disputa de sentidos; intertextualidade; coerência; coesão) estão alterados. Ela só consegue manter relações de sentido quando o jogo inferencial é dado pelo interlocutor. A exemplo disso temos as seguintes passagens:

I. - Então ele foi atravessar o quê?

MP - O rio.

I. - O que que tinha embaixo para refletir?

MP - Água.

Nem o texto nem a figura (e aqui lembramos o seu acentuado déficit visuo-espacial) garantem a significação. MP reconta a fábula como quem não a conhece; nem as releituras que faz fortalecem as relações semânticas de que o texto é portador. É como se o texto (no caso a fábula, que não permite uma leitura qualquer) não anunciasse e nem estruturasse o sentido; os fatores discursivos que delimitam o sentido são, nesse caso, negligenciados. Sua anosognosia e desorientação geral (temporo-espacial, mnemônica, perceptiva, prática, gnósica) debilitam ainda mais a dimensão semântico-cognitiva do reconhecimento de estados de coisas do mundo. Ressaltamos a intonação de estranhamento em relação ao reconhecimento do tópico: a intonação de perplexidade indica que não está engajada no tópico discursivo, como em outros dados que temos, de outras situações discursivas. Tomemos o trecho:

MP - Cachorro?

MP - Boca?

Vejamos, agora, outro problema, as inferências. A análise inferencial depende de fatores discursivos que articulam o sistema lingüístico com suas condições culturais de produção. Tanto a produção como a reconstrução deste evento semântico passa pela representação do referente. MP não consegue fazer este trabalho inferencial, como indicam suas dificuldades enunciativo-discursivas. Mesmo com a orientação interpretativa do interlocutor, MP não mais consegue aderir ao texto.

I. - O que ele viu?

MP - Outro cachorro.

I. - E por que ele viu outro cachorro?

MP - Por que ele viu?

I. - É.

MP - Ué. Cada qual, de acordo, faz o que quer.

Os dois trechos que se seguem mostram a remissão de significantes e a confabulação:

I. - Por que ele viu a imagem dele aqui?

MP - Porque ele estava lá. Se não tivesse a imagem dele, ele não ia estar lá.

I. - Por que o cachorro foi ganancioso?

MP - Porque ele estava vendo que o outro estava daquele jeitinho e ele quis a mesma coisa.

permeada por segmentos ininteligíveis, laboriosa, não se relacionando com o turno do interlocutor.

Apesar da grande deterioração inicial da linguagem, AB passou, na evolução de seu quadro clínico, a um certo domínio das estratégias discursivas quando, mesmo confabulando, ocupava seu turno numa situação dialógica. Ela servia-se, ainda, de expressões gerais ("Ah, sim; pode ser; quem sabe; deve ser, não é?") para responder ao interlocutor, indicando seu objetivo de interagir e diferenciar papéis na interlocução. De acordo com a tradição afasiológica, a estratégia clínica para a confabulação deve ser a inibição desse expediente. Entretanto, como pudemos observar, a melhor estratégia para superar (e não inibir) a confabulação foi delimitar as situações dialógicas para que o sujeito se orientasse quanto à presença de outro, à consciência de suas dificuldades (sobretudo pelo seu estado anosagnóstico inicial) e ao recurso de operações epilíngüísticas para que o diálogo se mantivesse. Não por acaso, um sintoma patológico - a confabulação - no caso de AB, se exibe no próprio lugar de reconstrução da linguagem; na interlocução.

O quarto caso, AF, de 38 anos, destro, motorista profissional, com escolaridade até 3ª série do primeiro grau. Sofreu um traumatismo crânio-encefálico que acometeu o hemisfério esquerdo. A tomografia computadorizada revelou uma lesão na região temporal esquerda. Ao exame neuropsicológico e neurolíngüístico foi diagnosticado inicialmente um distúrbio cerebral difuso de predomínio frontal - afasia dinâmica segundo classificação luriana, persistindo problemas de seleção lexical e referencial relativos à manutenção do tópico conversacional, com a relevância de temas em relação a seus propósitos e, principalmente, com sentidos indiretos ou implicados.

O exemplo de AF, que segue, mostra que uma dificuldade semântica (de seleção), não fosse a atuação do interlocutor, poderia repercutir em digressões, como ocorreu em AF em várias circunstâncias. Uma pergunta sobre se ele tocava violão antes do acidente, por exemplo, o fez contar, sem parar, a história de seu casamento.

3.1 [AF conta para a TO que atualmente trabalha de vendedor com o primo. Ele pergunta:]

TO - O que você fazia antes?

AF - Antes disso eu trabalhava numa firma aqui em Campinas, eu viajava todo dia.

TO - Ah, você era representante?

AF - Não. Eu viajava com o carro, o carro da firma. Antes disso, eu saía na garagem da firma, ia no banco pegava um malote no Banco do Brasil e... outro malote no Correio também. Eu fui entregando em cada cidade, em 7 cidades... de viagem...

TO - Então você era motorista?

AF - Motorista da firma.

Conclusão

A primeira questão que uma Neurolingüística fundamentada em uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem pode colocar é a possibilidade de dispor uma relação entre discurso e cognição, sem dicotomizá-los, como se fossem elementos heterogêneos e independentes entre si. Os dados que mostramos de sujeitos afásicos e com Alzheimer apontam uma perturbação na relação entre discurso e cognição. Esta relação, como ressalta Vygotsky (1934), "não é uma coisa, mas um processo". Tomá-la como um processo, por sua vez, implica a consideração de elementos cognitivos, sócio-culturais, lingüísticos, psíquicos, enfim, apontam para uma constituição material (como histórico) do sentido, nos termos de Pêcheux (1976/1988). A significação, sob a forma do discursivo, não pode ser identificada ou como do domínio do pensamento ou como do sistema lingüístico (língua), embora esteja assentada sobre este. A noção de discurso, derivada dessas assunções, é o que mantém a relação linguagem e pensamento. A linguagem, ao mesmo tempo que integra os outros processos mentais, tem em relação a estes uma posição mediadora, tanto em termos intercognitivos (mediando a relação do sujeito com o mundo social) como intra-cognitivos (mediando a atividade mental).

As dificuldades lingüísticas, ou seja, fonológicas, sintáticas, semânticas ou pragmáticas, por sua origem, e discursivas, por seus efeitos no funcionamento da linguagem, que se observam em afásicos e em portadores de Alzheimer parecem revelar que o que está afetado é um (ou mais) aspecto(s) do sistema lingüístico ou da atividade mental, relacionadas com os processos discursivos. Tais aspectos repercutem na relação entre discurso e cognição, de forma diferenciada no contexto patológico.

A análise da confabulação parece indicar que a maneira como o sujeito se relaciona com a linguagem é indicio do que é que está alterado do ponto de vista lingüístico-cognitivo. A confabulação na afasia mostra perturbações nas relações semânticas, onde estão atenuadas ou mesmo ausentes o acesso por via da linguagem ao conhecimento metalingüístico (que tem a ver com o equipamento produtivo de significações construído com base num sistema de referência antropo-cultural); a confabulação em sujeitos com mal de Alzheimer (a depender do grau de severidade, não analisado aqui) se caracteriza pelo apagamento progressivo da dimensão semântica da linguagem, sem o que não há garantia de significação desde que a natureza interativa e discursiva da linguagem não mais se constitui a partir do papel restritor das coordenadas sociais estabelecidas.

A avaliação neurolingüística é essencial para o diagnóstico diferencial entre afasia e Alzheimer e, ainda, pode contribuir para a análise e para a explicação do que de lingüístico e de cognitivo foi perturbado. Isto nos impede, portanto, de chamar de afasia o problema de linguagem associado ao quadro de Alzheimer, como também de tratá-lo clinicamente enquanto tal.

Temos observado que o uso produtivo da linguagem, não reduzido à atividade metalingüística, privilegiada pelos testes psicométricos, caracteriza melhor não só o déficit lingüístico-cognitivo, como também as estratégias alternativas de sua superação por parte dos sujeitos cérebro-lesados.

Terminamos com as palavras de Jakobson, por ocasião de uma conferência em 1952: *Que podemos dizer da linguagem quando nada sabemos das significações? É muito instrutivo ver uma pessoa correr com os movimentos embaraçados, como nas corridas de sacos. Ninguém, entretanto, pretenderá que se corra melhor e mais depressa com as pernas presas em um saco do que com elas livres.*

Assim, nós nos damos conta cada vez mais do fato de que nosso objetivo supremo é a observação da linguagem em toda sua complexidade.

BIBLIOGRAFIA

- Benveniste, E. (1974/1989). Problemas de lingüística geral
II. Campinas, Pontes.
- Dascal, M.; Katriel, T. (1979). *Digressions: A study in Conversational Coherence*. In: PTL, 4,8:76-95.
- Franchi, C. (1976). Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, inédita.
- (1977). *Linguagem-atividade constitutiva*. in Almanaque, 5:4-27.
- Jakobson, R. (1952/1971). *A linguagem comum dos lingüistas e dos antropólogos*. In: Lingüística e comunicação, S. Paulo. Cultrix.
- Lahud, M. (1977). *Alguns mistérios da Lingüística*. In: Almanaque, 5:28-37.
- Lebrun, Y. (1989). *Alzheimer versus Broca and Wernicke*. In: Aphasiology.
- Luria, A. R. (1976). Basic problems of Neurolinguistics. The Hague: Mouton.
- Maingueneau, D. (1989). Novas tendências em análise do discurso. Campinas, Pontes.
- Pêcheux, M. (1988). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da UNICAMP.
- (1990a). O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes.
- (1990b). *A análise de discurso: três épocas* (1983). In: F. Gadet e T. Hak (Orgs.) Por uma análise da obra de Michel Pêcheux. Campinas. Editora da UNICAMP.

UM CÉREBRO PARA A LINGUAGEM

Sirio Possenti
IEL/UNICAMP
CNPq 303984/85-6

Às vezes não, mas outras é necessário justificar presenças. Tendo esta mesa o título que tem, pode-se com justiça imaginar que todos os que dela participam conhecem os campos nomeados no título. Estando aqui, preciso declarar, antes de mais nada, e pedindo para ser tomado ao pé da letra, que nada conheço de neuro-lingüística, se isso significar de morfologia do cérebro e alguma correlação entre ela e a capacidade lingüística efetiva. Vou falar, portanto, do lugar da lingüística, ou melhor, de uma certa lingüística, pedindo que os neurologistas e os neurolingüistas levem em conta o que se diz do lado de cá da descrição do cérebro compatível com os movimentos que são necessários fazer para falar de fato com outros falantes. Isto é, um cérebro para a linguagem, não só para a gramática.

Trata-se, pelo tema proposto, de falar de processos de significação. Assim sendo, para marcar um lugar, explícito por primeiro duas assunções: a) aceito que há uma vinculação relativamente estável - isto é, que dure mais do que um tempo de uma enunciação ou uma leitura, podendo variar de anos a séculos - entre formas lingüísticas e sentidos, o que significa a recusa do contextualismo e do pretenso direito do ouvinte de entender o que lhe é dito conforme lhe aprouver (o que se diz modernamente "fazer sua leitura"). Assumo que é um fato empírico que tal vinculação existe e que ela não implica o sentido ou a linguagem necessariamente com inatismo, universalidade, naturalidade, transparência, compromisso com o real etc. A relação é histórica e cultural, mas existe. b) não creio que possa haver um caso sequer em que a vinculação de sentido se dê única e exclusivamente pelos recursos expressivos (pela forma lingüística), isto é, pela sintaxe e morfologia, sendo sempre necessária alguma tomada em consideração de elementos "exteriores", chame-se a isso de contexto, de condições de produção ou de outro nome (cada um vinculando a explicação a diferentes teorias). Vale aqui a citação de uma passagem sábia de Pêcheux e Fuchs (1975):

... as "condições de produção" de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem, no sentido em que, por exemplo, a resistência do ar intervém na trajetória de um móbil cuja cinemática prevê o deslocamento teórico, quer dizer, o que seria este deslocamento se o móbil estivesse reduzido a um ponto, e se deslocasse no vácuo. Em outros termos, não há espaço teórico socialmente vazio no qual se desenvolveriam as leis de uma semântica geral (por exemplo, "leis de comunicação"), e no qual se reintroduziriam, na qualidade de parâmetros corretivos, "restrições" suplementares, de natureza social (p. 179).

Isso não significa, por outro lado, negar a validade dos estudos de língua "como se fossem um ponto e se deslocassem no vazio". Diria até que são indispensáveis, como os de física teórica são necessários para que se possa entender o mundo "real" (ver a descrição do procedimento de Newton em Lakatos 1979) e também para as aplicações práticas, isto é, para que se possam construir máquinas que funcionem em condições reais, para o bem e para o mal.

O que quero assinalar, com a segunda crença, é que é necessário assumir uma posição teórica que tente entender como um sujeito possuidor de um cérebro e que fala em condições históricas tem que se mover "gerativa e interpretativamente" para ser sujeito na linguagem, isto é, para funcionar dentro de parâmetros sociais mais ou menos comuns, sendo as diferenças entre um e outro falante suficientemente suportáveis para que nenhum tenha comportamentos completamente incompreensíveis num determinado momento histórico apesar de provavelmente não ter um comportamento completamente previsível. Não se trata nem de desconhecer a validade dos estudos abstratos nem de aceitar apenas estudos de significação com base em textos de origem institucional, que podem, portanto, dispensar sua relação com os falantes. É preciso ter em conta que, mesmo aqueles falantes que falam institucionalmente e, portanto, atêm-se em grande parte a decisões da instituição (que pode ser uma teoria), são portadores de um cérebro que algum papel deve desempenhar em sua atividade lingüística, além de ser o eventual depositário topológico do inconsciente e de uma consciência imposta de fora. Vale dizer, os discursos que veiculam as "vozes" do inconsciente e da ideologia também são produzidos por falantes que têm cérebro, e é necessário que uma teoria discursiva que atribui fortes marcas históricas e culturais às línguas formule sua hipótese sobre a ligação entre os falantes (com suas propriedades biológicas) e esta língua de forte dimensão histórica. Que não fique parecendo que, se se adota uma concepção de base histórica e cultural para a língua (gem), então se está dispensado de ter uma hipótese sobre o conhecimento que os sujeitos têm dela, inclusive quando em funcionamento e eventualmente quanto a seu funcionamento. Não é porque os estudos sobre a linguagem e mente são características de teorias que não incluem o social e o histórico no seu objeto que as que os incluem podem dispensar-se de tematizar aquele problema.

Além de nenhum evento lingüístico acontecer "no vácuo", também nenhum falante fala no "vácuo" (o que não significa que não seja capaz de analisar um enunciado que ocorresse no "vácuo", isto é, em condições de interferência nula de fatores não gramaticais - e isso deve ser relevante para se poder avaliar a capacidade mental de falantes, desde, evidentemente, que se trate de testes em relação aos quais tenham alguma familiaridade). Dado que nem o falante age nem o evento discursivo é produzido em estudo puro, a significação é sempre o resultado de um "sistema de sistemas", na feliz expressão de Eco (1979). Ao falar e ao ouvir, aciona-se um "sistema" lingüístico-verbal e outros sistemas (das boas maneiras, da hierarquia entre falantes, das suposições derivadas do conhecimento mútuo, enfim, da cultura, sem excluir necessariamente instâncias como o inconsciente e a ideologia - todos históricos). Cada um

interfere de alguma forma nos outros, colabora para constituí-lo a longo prazo. E, a curto prazo, isto é, no evento discursivo, são ingredientes relevantes para produzir significações. Saber manipulá-los adequadamente (relevantemente, cf. Sperber e Wilson 1986) é uma das características de sujeitos "normais" numa cultura. Não saber denuncia uma "falta": ou um estágio de aquisição (o falante é estrangeiro ou criança) ou uma forma de perda (o falante sofreu uma lesão).

Os textos (orais e escritos) são em geral complexos. Uns parecem muito fáceis porque não se calculam, em geral, todas as suas possibilidades de significação. É que usualmente ocorrem em circunstâncias tão determinadas que muitas das alternativas de significação são liminarmente excluídas, como se não pudessem sequer existir. Se houver textos mais fáceis e textos mais difíceis, talvez isso não se dê de forma absoluta, mas em relação a tipos de falantes. Mas todos os textos são muito complexos, não apenas em função da natureza não transparente e unívoca dos elementos verbais que os compõem, mas também pela relevância dos elementos verbais que "faltam" e pela sua trama com outros ingredientes a cada vez que ocorrem, e para cada (tipo de) falante.

Em seguida, vou apresentar alguns textos curtos e fazer deles uma interpretação sumária, para mostrar alguns tipos de problemas que os textos põem para sua interpretação. O objetivo é mostrar como um tratamento meramente "gramatical" da linguagem é insuficiente, por um lado, e, por outro, mostrar como a "compreensão" de um texto, e não apenas sua correlação ideológica, é complexa. O objetivo é mostrar que uma abordagem meramente "estrutural" de uma língua que fosse apenas "gramática" (e que seria aprendida como *la1*) não exige o suficiente de um cérebro. E que uma abordagem meramente "discursiva", que considere o "ideológico", mas não o "pragmático" e o "lingüístico" talvez não fosse relevante para a neurolingüística, e que, para explicar como um sujeito se move na linguagem é preciso que a neurolingüística fale de um cérebro capaz de manusear a linguagem em seu funcionamento efetivo.

Antes de apresentar interpretações sumárias dos textos com os quais tenho trabalhado ultimamente, considere-se a seguinte nota da coluna de Jânio de Freitas, no jornal A Folha de São Paulo do dia 09.07.91, que é um bom exemplo do funcionamento da linguagem:

1. "Quem beber demais não deve permitir, de agora em diante, que o digam bêbado: está estressado. Com direito a diagnóstico enobrecedor: por excesso de trabalho. E à recomendação de trabalhar menos. Mesmo que também já não trabalhe, nem aqui nem na Suíça."

Para entender o texto, ganha-se muito se se souber que, poucos dias antes, um ministro passou mal e o diagnóstico oficial foi estresse. E que o mesmo ministro sofrera acusação de não ter participado dos trabalhos oficiais para os quais fora enviado à Suíça, representando o país. E que seu ministério estivera sob intervenção

branca. Considerando-se tudo isso, não dito neste texto, mas dito em outros e, certamente, levado em conta pelo autor da nota, pode-se ler, "sob" este comentário escrito em tom de conselho, uma versão diversa da oficial para o problema de saúde do referido ministro: teria havido excesso de consumo de bebida alcoólica, e não um problema derivado de estresse.

Este exemplo trivial - é bom, penso, que se analisem exemplos triviais de funcionamento de regras lingüísticas e discursivas - ilustra muito bem a tese de que nenhum texto ocorre no vácuo, embora seja claro que nem todos os textos supõem tanto (havendo alguns que supõem muito mais, no entanto).

Tentarei mostrar, em seguida, como trabalha o leitor/ ouvinte, analisando as operações que ele deve realizar diante de algumas piadas. Tomo este tipo de texto pelo fato de nele o material discursivo se apresentar, para retomar uma expressão que utilizamos em outro texto (Coudry e Possenti, 1991), em "solução saturada". Observe-se:

2. "O Joãozinho era o menino mais chato do mundo. Um capeta. Um dia a mãe dele não agüentou mais e mandou ele pra fazenda do avô, pra ele passar uns tempos lá. E o menino chegou e já foi logo enchando o avô, botando o pobre velho quase doido. Pouco mais de um mês depois, o velho mandou o Joãozinho de volta para casa.

_ Já de volta, meu filho?

_ Já, mãe. Vovô achou melhor eu voltar pra casa.

_ Você gostou das férias, meu filho?

_ Gostei muito, mãe. Vovô foi muito legal comigo. Todo dia me levava pra nadar no lago.

_ Naquele lago enorme, meu filho?

_ É sim, mamãe. Ele pegava um barco, remava até no meio, e aí deixava eu nadar de volta.

_ Meu deus... naquele lago daquele tamanho! E você conseguia voltar, meu filho?

_ Conseguia, mãe. Nadar era fácil. O difícil era sair de dentro do saco."

A tendência da Análise do Discurso seria analisar textos como este como se contivessem apenas, como problemáticas, questões de ordem ideológica e/ou psicanalítica (diga-se de passagem que análises do mesmo estilo, supondo a compreensão, mas não a interpretação, são as mais comuns no campo da teoria e/ou da crítica literária). Estes problemas estão praticamente visíveis, e, quando são destacados para algum leitor, quando são comentados, é na suposição de que ele já entendeu claramente quais foram os eventos ocorridos e quais são os atores na história narrada. Enfatiza-se, em consequência, apenas a ocorrência de correlações entre este texto e outros e entre eles e ideologias ou contra-ideologias. Por exemplo, comentar-se-á que este texto tematiza a mãe que não suporta o filho, o avô que não suporta o

neto mais do que a mãe suporta o filho - ao contrário dos chavões correntes sobre o amor filial e avoengo. Mas não é óbvio que estas "interpretações" possam ser extraídas (ou atribuídas) a textos desta natureza sem que antes se demonstre que eles contêm uma trama específica e que ela é compreendida.

Não é incomum dizer-se que a questão "informativa" de um texto é trivial. Não é verdade. Isso pode ser demonstrado claramente com algumas pinceladas sobre os movimentos que o leitor deve fazer para compreender o texto. A interpretação depende de uma (relativamente) complexa cadeia inferencial: se o menino tinha que sair do saco é porque estava dentro. Esta informação decorre de conhecimento de língua (da semântica de "sair"), mas supõe uma atividade inferencial. Além disso, se o menino estava dentro do saco é porque alguém o colocara lá. Para chegar a isso, já não basta conhecer a língua, é preciso fazer hipóteses sobre a quantidade de masoquismos que se pode pressupor usualmente nas crianças e a quantidade de paciência dos mais velhos, sempre com risco de enganar-se. Quanto às crianças, pelo menos os capetas como o desta estória, não costumam suicidar-se. Se não foi o menino que entrou no saco, então alguém o colocara lá. Na história, não há mais ninguém nomeado a não ser o avô e a mãe. Esta não pode ter sido a autora do castigo, porque está longe e não pode pôr o filho no saco a não ser tendo os dois à mão. Observe-se: porque a mãe está longe é, não, porque mãe não afoga filho (se um avô afoga, por que não ama mãe?). É preciso conhecer um pouco do mundo para compreender os passos desta trama, como se vê. Se sempre se nomeia o que é relevante - eis uma lei conversacional - então foi o avô a ensucar o neto. Embora seja normal supor que um velho não viva sozinho numa fazenda, também é normal, pelo menos não é estranho, supor que ele preferisse eliminar o neto capeta em sigilo. Se quer eliminar o neto, então, o avô também está cheio, até mais do que a mãe, que não chegara a tanto.

Ora, compreender esta piada é relativamente trivial, isto é, qualquer falante pode entendê-la, desde que conheça a língua e um conjunto de manobras pragmáticas. Por isso, embora todos a entendam, ela não é simples. Claro que um lingüista que queira descrever textos como estes não pode ser um estruturalista ferrenho, pois, se o for, não poderá considerar as condições pragmáticas. Para poder rir da piada, é necessário fazer o caminho acima, aquelas inferências, em resumo, compreender este texto. Além disso, claro, é preciso ter uma certa quantidade de recalques, mas isto não concerne ao lingüista. Pode-se até submeter este tipo de questão a uma análise, isto é, tematizar o lado psicanalítico ou ideológico. O que não se pode, em meu entender, é fazer apenas isso. Em suma, como perceber que circula no discurso uma certa ideologia corrente, na verdade uma contra-ideologia, sem compreender que a piada não diz mal do avô, a não ser que o leitor/ouvinte descubra isso através de movimentos inferenciais que não são da ordem da ideologia, mas da ordem das estratégias textuais, compreendido aqui este adjetivo na sua significação lingüística?

É um cérebro capaz destes movimentos que é necessário, um cérebro que faça uma fusão do que é significado lexical (a relação inferencial entre "sair" e "estar no saco") e do que é suposição não contestada, mas também não garantida (foi o avô

Insuspeitado conhecimento, e daí para as considerações que mostram que o conceito de criança muda e é portanto histórico e sei eu que mais. Algumas destas análises cheiram ao rigor de um certo Lévi-Strauss, aquele que considera que pouco importa se as análises também são mitos. Poder-se-ia sofisticar as razões da fala e imaginar que, mesmo se o que ocorrera fora o conúbio empregada-paião, ela não o confirmaria diante da esposa/pátrou (se fosse uma empregada comum, i. é, com medo de perder o emprego ou de revelar tal segredo). Ou que, tendo havido o que houvera, quisese conscientemente corrigir a gramática da criança, mas, inconscientemente, ameaçar a posição da pátrou ou mesmo apenas exibir-se diante dela ou ameaçar o marido.

Mas há outras questões pelas quais um analista do discurso interessado em significação pode interessar-se em piadas como esta. É que uma análise mais "trivial" (dita imanente) mostraria como se pode fazer render a ambigüidade entre uso e menção; ambigüidade, mas necessariamente percebida por quem entende a piada, coisa que a maioria dos falantes consegue; vale ressaltar as eventuais diferenças que faria uma versão escrita contra a oral desta mesma piada: isto é, a capacidade intuitiva de representar certas condições materiais de realização de cada parte deste diálogo em situações reais num mundo como o nosso tem-se que supor uma intencionalidade na fala da babá, o que implicará uma possibilidade de representar sua fala como se houvesse ênfase no "eu", caso em que há coincidência exata no modo de enunciação que serve tanto para corrigir uma forma quanto para desmentir um evento: "eu dormi" (com ênfase no "eu") tanto serve como paráfrase de "quem dormiu fui eu" quanto como paráfrase "não se diz 'mim', mas 'eu'". Numa interpretação, a babá compromete-se com a verdade do que diz, na outra, apenas corrige uma forma lingüística típica da linguagem infantil. Numa realiza-se uma operação metalingüística, na outra, ato de fala de asserção, e mais, de contraposição a uma afirmação prévia, que se quer desmentir. Esta descrição somária do percurso necessário para a compreensão da piada pode ser considerada trivial, e pode ser que o seja para analisar a relação entre linguagem e veiculação de discursos (i. é, crenças, ideologias, posições de falantes). Mas está longe de ser trivial no uso efetivo da linguagem, que exige também o domínio de um conjunto de regras e das hipóteses heurísticas mais prováveis, por parte dos falantes envolvidos. Pergunto-me se uma AD pode efetivamente dispensar um "componente pragmático", se todas estas informações podem ser tratadas sob o abrigo do interdiscurso.

Estranhamente, os analistas do discurso interessam-se pouco por problemas como os da compreensão, isto é, os ligados ao saber necessário do falante para que os textos produzam os efeitos ideológicos que produzem. Piadas como estas interessam por várias razões. A primeira é que ela põe a nu a manipulação feita entre falar como sujeito da enunciação e citar ou mencionar; além disso, tematiza a capacidade adquirida ou não de fazer esta manipulação. Creio que uma questão como esta deveria interessar à AD, por colocar problemas relativos à subjetividade, à relação do enunciador com o enunciado, etc.

Existem textos com efeitos semelhantes ao acima, isto é, chistes, baseados na exploração de praticamente todos os "níveis" lingüísticos. Cada um deles podeira

mostrar claramente a complexidade do funcionamento da linguagem. Primeiro, porque evidencia que os falantes devem ser ativos, não apenas conhecedores, isto é, devem fazer com que os recursos expressivos produzam todos os efeitos que possam produzir. Segundo, porque estes textos mostram o funcionamento heterogêneo da linguagem, no sentido de que cada "texto" pode, em geral, remeter a mais de um discurso, isto é, ter mais de uma interpretação. Curiosamente, no entanto, tem sempre uma preferencial (para outros exemplos de descrições lingüísticas do percurso necessário para a compreensão de piadas, ver Possenti 1991).

Mencionei AF acima. Veja-se, em outro caso, o tipo de dificuldade que ele tem e a peculiaridade do exemplo. O caso talvez seja ainda mais interessante em relação às dificuldades interpretativas de AF. O investigador contou-lhe a seguinte piada:

4. "Um menino falou assim para o tio dele:
- Tio, é verdade que você não é casado?
O tio responde:
- É sim, eu não tenho mulher.
- Então, quem é que manda em você?"

AF tenta explicar a piada de várias maneiras. Dois problemas ficam mais ou menos claros na sua tentativa: a) uma possível confusão entre o tio e o menino como coreferente de "ele" na pergunta do investigador "quem manda nele?". Apesar da insistência do investigador de que se trata de saber quem manda no tio segundo a estória, AF diz: "... ele não é casado, quem manda nele acho que é a mãe dele, né?". O investigador insiste ainda mais: "E se ele fosse casado, ele ia mandar na mulher ou a mulher ia mandar nele?". E AF responde: "Seria ele... ele, combina com macho".

O que há de mais interessante neste caso é que AF interpreta a piada com base em suas crenças pessoais (ou que podem ser-lhe atribuídas, em função de seu lugar social), que podem ser assim resumidas: *se o cara é solteiro, quem manda nele é a mãe; se é casado, manda ele*. O que o texto dá a entender, embora indiretamente, AF não apreende. E não apreende porque o sentido da piada é veiculado indiretamente. Ora, este exemplo é interessante porque nele fica muito claro que a interpretação do texto (inferida, indireta) só pode ser uma: "há sempre uma mulher mandando num homem", mas este é um "discurso" contra-ideológico, que circula contra ou ao lado do discurso machista, e este discurso contra-ideológico escapa a AF; o discurso que AF apreende é aquele ao qual adere, ou melhor conhece, ou que faz parte de sua experiência mais pessoal. É com base nela que interpreta, não com base no texto.

Eis um caso em que a compreensão e a ideologia andam de par, em que fica difícil distinguir a compreensão da interpretação, diferença que, no entanto, é mais claramente perceptível em outros textos. Para rir de uma piada é preciso que seja compreendida, mesmo que não seja interpretada, isto é, mesmo que não se chegue, conscientemente, a perceber que discurso ela veicula. O exemplo que acabamos de

BIBLIOGRAFIA

- Authier-Révuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: DRLAV 26, pp. 91-151.
- Coudry, M. I. H. e Possenti, S. (1991). Do que riem os afásicos? Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem. Campinas. Unicamp. Agosto de 1991. Inédito.
- Eco, U (1979). Lector in fabula. São Paulo, Perspectiva.
- Lakatos, I. (1970). O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: Lakatos, I. e Musgrave, A. (org.) A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo, EDUSP - Cultrix. pp. 109-243.
- Pêcheux, M. e Fuchs, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: Gadet, F. e Hak, T. (org.) Por uma análise automática do discurso. Campinas, Editora da Unicamp. pp. 163-252.
- Possenti, S. e Coudry, M. I. H. (1991). A relevância de piadas em protocolos de afasia. In: Estudos Lingüísticos: anais de seminários do GEL, XX. Franca, Unifran. pp. 725-732.
- Possenti, S. (1991). Pelo humor na lingüística. In: DELTA, 7 (2), pp. 491-519.
- Sperber, D. e Wilson, D. (1986). Relevance. Oxford, Basil Blackwell.

Reny Maria Gregolin Guindaste
UNICAMP

Este trabalho se insere num contexto maior: nasceu num grupo de pesquisadores da área de neurolinguística que vem se estabelecendo na UNICAMP, especialmente no Instituto de Estudos da Linguagem, a partir do trabalho de Maria Irma H. Coudry.

Num curto espaço de tempo, principalmente a partir de 1988, se integraram ao grupo um número considerável de estudantes de pós-graduação, dentre os quais me incluo, que desenvolvem teses sobre alterações linguístico-cognitivas em pacientes com afasia e demência.

A peculiaridade da pesquisa do grupo de neurolinguística da UNICAMP, em relação à maioria dos trabalhos publicados, está nas linhas gerais das pesquisas de acompanhamento longitudinal dos pacientes, orientadas por princípios protocolares que delimitam a avaliação da linguagem e o programa terapêutico: a linguagem é sempre tomada como lugar sócio-histórico de produção de significações em que pesa o processo de interação.

Cada trabalho serve de reflexão ao outro e são teorias da linguística que iluminam os diagnósticos e encaminhamento terapêutico. Nos estudos de casos, através de dados, procura-se descobrir qual o nível linguístico afetado, em cada manifestação de afasia.

Tratarei aqui de um caso de agramatismo, afasia que se distingue das demais por problemas essencialmente sintáticos. Sua menção data de 1819, mas sua caracterização ainda é vaga devido à falta de um estudo rigoroso de dados, com acompanhamento dos pacientes à luz de teorias da linguística.

Poucos são os pontos de contato da afasiologia com a linguística, embora esta já fosse a preocupação de Jakobson, em 1939.

Devido ao indutivismo presente na neuropsicologia, os estudos sobre agramatismo têm-se reduzido a listagens taxionômicas de sintomas sintáticos e a preocupação ainda tem sido a medida estatística do comportamento de linguagem.

Superado esse programa estruturalista, o interesse do estudo da afasia por uma teoria da linguística é de duas ordens: primeiramente a linguística conta com teorias para análise de dados; em segundo lugar os dados patológicos podem refutar, confirmar ou iluminar reformulações de teorias linguísticas.

As reflexões sobre o caso que apresentarei aqui dividem-se em duas partes, pois focalizam dois aspectos da linguagem de maneiras diferentes. São os dados que obrigam a isso. O problema é que a linguística não dispõe de uma teoria única para tratar de dois lados de uma única moeda: o sistema da língua afetado e a realização discursiva dessa linguagem patológica.

As reflexões aqui serão baseadas em um caso: o do paciente (P). Trata-se de um sujeito de 57 anos, funcionário público aposentado que sofreu dois episódios neurológicos caracterizados como acidente vascular cerebral. O diagnóstico tomográfico revela área de infarto temporoparieto-occipital esquerdo.

Devido à metodologia utilizada, os dados para a reflexão sintática foram recortados da atividade discursiva do paciente com o investigador. Tendo sido acionado todo o processo verbal, eliminou-se o artificialismo dos estudos clássicos.

Embora a afasia tenha sido definida como um problema de fala e não de língua (Callegaro e Nirini), no caso particular do agramatismo temos um problema de língua, especificamente no nível sintático. Não se trata de um problema no conhecimento da língua e sim no processamento sintático da construção de estruturas.

Não se trata de um problema de escolha lexical e nem de semântica; os argumentos dos verbos são bem selecionados, portanto as funções semânticas estão preservadas. Isso é responsável pela sintaxe elementar restante.

Para evitar listagens taxionômicas de sintomas de linguagem, mostrarei, através de dados, algumas peculiaridades do caso de agramatismo. É uma análise linguística sintaticamente orientada, mas uma análise superficial. Não investigarei aqui as hipóteses sobre quais mecanismos sintáticos estão envolvidos. Apenas apresentarei os fatos para não fazer uma digressão ao tema desta mesa.

Primeiramente refletirei sobre um episódio do início do acompanhamento longitudinal (1984) no qual fica evidente a predominância de nomes e a falta de item verbal.

(13/09/84)

Inv. - Conta para mim o que o senhor precisa fazer para mandar uma carta para alguém?

P. - Marília. Marília.

Inv. - O senhor vai mandar uma carta para Marília? É amiga do senhor? É cidade ou pessoa? Ela mora em Marília ou se chama Marília?

P. - Sônia.

Inv. - Acabou de escrever faz o quê?

P. - Envelope.

Inv. - O que faz com o envelope?

P. - Correio.

Inv. - O que faz aqui?

P. - Selo.

Inv. - É de graça?

P. - Dinheiro?

Inv. - Prá que o senhor dá dinheiro?

P. - Selo.

Apesar da predominância de nomes e da falta de estruturas sintáticas nas respostas, fica evidente que o paciente compreende as perguntas feitas. Suas respostas não têm anco-ragem sintática nas perguntas do investigador e suas escolhas lexicais são relevantes, significativas, adequadas.

O acompanhamento longitudinal evidencia a reconstrução gradativa dos verbos e o aparecimento da sintaxe, no momento em que as respostas do paciente se acoplam ao verbo da estrutura usada pelo investigador, completando-o. No episódio abaixo já há um esboço da estrutura sintática: há escolha adequada dos verbos e seus devidos argumentos.

Mesmo quando o item verbal não se realiza, o que se realiza de modo coerente é seu argumento.

O mesmo ocorre com "tocar piano".

(14.06.84)

Inv. - O homem e a mulher e o que estão fazendo na frente da televisão.

P. - Filme..

Inv. - É filme, mas o que eles estão fazendo?

P. - Assistindo.

Inv. - E essa menina?

P. - Piano. Piano é tocar.

No percurso longitudinal observei que a categoria verbal ao ser reconstituída passava primeiro pelas formas nominais do verbo. Até a estabilidade das marcas de flexão verbal o paciente faz uma seleção descombinada de flexões nominais para itens verbais. Nos dados abaixo, tal seleção descombinada leva até a regressão ao infinitivo onde marcas de tempo e concordância estão ausentes.

O dado abaixo mostra um desses percursos em que o paciente busca a reorganização da categoria verbal desestruturada na flexão.

(21.03.86)

Inv. - O que aconteceu?

P. - Quase caiu.

Inv. - Quase ou caiu?

P. - Caiu.

Inv. - O que caiu?

P. - Fotos.

Inv. - Então fala... as três fotos caíram.

P. - Três fotos.

Inv. - Caíram.

P. - Caidos, cairos, caindo, cair.

Dada a dificuldade com as flexões em geral, em muitas ocasiões o paciente preenche a marca de tempo passado com o passado do verbo ser, fato este que se repete na linguagem de outro paciente em acompanhamento (W. R.), do qual não tratarei aqui.

(07.02.86)

Inv. - O que o senhor marcou na agenda?

P. - Chuva. Ontem não foi.

Inv. - Ontem não choveu?

P. - Em casa não.

Logo no início do acompanhamento ficou evidente, pela tendência geral da linguagem do paciente, que as listas taxionômicas presentes na literatura sobre o assunto, não eram suficientes para explicar o agramatismo.

Além de não dar conta dos fatos sintáticos problemáticos na linguagem de (P), as listas reunidas não faziam menção a detalhes sintáticos relevantes, evidentes nos dados empíricos e nem estabeleciam uma caracterização uniforme para essa afasia, isto é, mencionavam os sintomas sintáticos isoladamente.

Tais listas nem mesmo deram conta da estrutura sintática elementar (NVN), que, preservada, sustentava sintaticamente a linguagem do paciente.

Os problemas sintáticos se confirmaram também através da repetição, em situações dialógicas, em que essa atividade se integrava no expediente lingüístico em questão. Isso confirma o que já estabeleceu Goldstein (1984): que a repetição é algo complexo. Os dados abaixo mostram que a dificuldade que os pacientes acometidos de agramatismo têm com passivas confirma-se na atividade da repetição e também da leitura. O mesmo ocorre com relativas e interrogativas.

(07.02.87)

Inv. - O que o fogo fez no Eldorado?

P. - O fogo queimou o Eldorado.

Inv. - O Eldorado?...

P. - Queimou.

Inv. - Foi... quei...

P. - Queimou.

Inv. - Foi queimou, não dá.

P. - Foi queimou.

Apesar de não produzir e não repetir, (P) não tem problemas com compreensão de passivas.

(02.06.89)

Inv. - O cachorro foi alimentado pelo menino. Quem alimentou?

- P. - Rapaz.
- Inv. - Quem comeu?
- P. - Cão.

A dificuldade da construção da estrutura relativa fica evidente nas diversas tentativas abaixo, numa situação de avaliação (integrada ao acompanhamento) em que o paciente deveria montar sentenças recortadas em cartões. A cada montagem o investigador lia a sentença e o paciente, que mantém a sensibilidade para estruturas bem formadas, rejeita a estrutura que ele mesmo havia feito. Abaixo temos a seqüência de tentativas que o paciente faz para montar, com cartões dados, a sentença: "A criança que a professora está ensinando é pequena".

(10.07.90)

- A criança é professora está pequena a ensinando que
- A criança é professora ensinando está pequena a que
- A criança que professora ensinando está
- A criança pequena professora está ensinando
- A criança pequena professora que ensinando
- A criança pequena é a professora.
- A professora está ensinando a que
- A professora que criança está pequena ensinando é a.

O investigador ajuda o paciente colocando o "que" logo depois de professora. Isso facilita e ele então completa com cartões: "a professora que a criança está ensinando é pequena". O paciente se satisfaz com esse arranjo, apesar da inversão de papéis e o investigador dá a atividade por encerrada. Verifiquei que a dificuldade para montagem da estrutura sintática é a mesma com ou sem contextualização. Porém, o mesmo não ocorre na interpretação ou compreensão de relativas: as contextualizadas são mais facilmente processadas do que as descontextualizadas.

A hipótese de que alguma estratégia não sintática entra em jogo para compensar o déficit de linguagem, camuflando uma suposta operação sintática para compreensão, é confirmada em vários episódios do acompanhamento do sujeito (P), como, por exemplo, o cumprimento de ordens. Tendo o investigador colocado três garrafas de vinho, em três lugares diferentes (uma em cima da mesa, outra sobre a cadeira e outra sobre o chão), e tendo pedido ao paciente para pegar a garrafa de vinho que estava em cima da mesa, o paciente primeiro fica perplexo, mostra três com os dedos e pega corretamente a garrafa que estava em cima da mesa.

O que pode ter ocorrido é que ele ignorou a relativa encaixada e operou com a estrutura "Pegue a garrafa em cima da mesa" sem problemas para ele. Essa interpretação contextual não invalida a hipótese de que o agramatismo é uma afasia que se caracteriza por problemas sintáticos. Isso fica evidente com a montagem da mesma estrutura em cartões, logo após o episódio. O paciente fez o seguinte arranjo:

(10.07.90)

Inv. - Pegue o vinho que está em cima da mesa.

Ao ler estruturas como essa, (P) não lê "que" e sim "e", apesar da insistência do investigador. Isso mostra que a estrutura relativa supõe outras estruturas coordenadas.

A dificuldade de compreensão das relativas ocorre quando o adjetivo pode predicar dois nomes das diferentes estruturas.

(18.12.88)

Inv. - O guarda que vigia o bêbado é alto. Quem é alto?

P. - Bêbado.

(23.03.90)

Inv. - O boi que o homem está segurando é esperto?

P. - (pede para repetir e responde): Homem e boi.

Quando o adjetivo é adequado semanticamente para apenas um dos nomes, o paciente acerta.

(23.03.90)

Inv. - O homem que segura o boi é rico. Quem é rico?

P. - Homem.

Com as interrogativas os problemas são os mesmos quanto à repetição e à produção. Porém (P) compreende as interrogações e sua tendência é colocar o elemento "QU" à direita do verbo, como vemos nos últimos exemplos da seqüência abaixo, o que representa um grande passo na reconstrução dessa linguagem.

(05.06.87)

Inv. - Faz tempo que a gente não se vê. Eu fui prá... O senhor não vai perguntar onde eu fui?

P. - Você foi lá, não. Foi.

(23.03.90)

Inv. - Pergunta prá mim prá onde eu fui.

P. - Você viajou onde?

(13.06.89)

Inv. - Pergunta para ela do que ela vai?

P. - Ônibus.

Inv. - Não.

P. - Você vai como?

(24.11.89)

Inv. - Suponhamos que o senhor seja secretário da escola. Eu apareço. O que o senhor pergunta?

P. - Bom dia! Você quer o quê?

Também as operações sintáticas que envolvem reciprocidade são problemáticas para (P). Testadas, foram difíceis de repetir e de montar com cartões sentenças onde aparecem recíprocos.

(13.06.89)

Inv. - O que estas mulheres estão fazendo?

P. - Trauma.

Inv. - Ch...

P. - Chorando

Inv. - Elas estão se abraçando. Repete.

P. - Elas...elas...ela...ela.

Inv. - Elas estão se abraçando.

P. - Elas estão abraçando.

Inv. - Quem está abraçando?

P. - Mulher.

Inv. - Uma só?

P. - São duas.

Esses dados mostram que o problema de (P) está no estabelecimento de relações sintáticas e sua limitação no nível de uma sentença evidencia sua dificuldade de operar com categorias gramaticais.

Apesar dos problemas essencialmente sintáticos, ficou constatado que o paciente opera significativamente com estruturas que ele não constrói sintaticamente: ele não constrói (nem com cartões, nem via repetição) estruturas passivas, relativas, interrogativas e recíprocas, mas as interpreta.

Então, algum outro mecanismo heurístico entra em jogo para compensar o déficit sintático, na compreensão de estruturas.

Algumas regras podem ser abolidas porque o contexto permite recuperá-las, mas o paciente precisa de recursos pragmáticos e da orientação discursiva do investigador para se dispensar do rigor da sintaxe.

Evidência da orientação discursiva de sua linguagem são as inúmeras sentenças com tópico, produzidas espontaneamente e encontradas em grande número no conjunto de dados. É apenas nas construções com topicalização de objeto que (P) rompe a ordem SVO, fixa e canônica em sua linguagem. É uma comprovação empírica

da afirmação de OSGOOD para quem as sentenças com tópico são mais naturais do que as outras.

(30.05.86)

P. - Água ainda não tem. Mangueira tá aí.

(08.05.86)

P. - Dinheiro não dá mais.

(26.09.86)

P. - Giz não tem.

(05.12.86)

P. - Muita gente não tinha não.

(23.03.90)

P. - Dinheiro não tem mais, né?

(13.06.89)

P. - Esta revista eu vi.

Os problemas sintáticos se manifestam claramente quando as estruturas sintáticas são impossíveis de serem interpretadas contextualmente nas repetições e montagem de sentenças com cartões.

É preciso fazer o recorte sintático para explicar o funcionamento discursivo da linguagem patológica do agratamismo e justificá-lo. Nessa perspectiva a noção de discurso não pode ser incompatível com a presença de sistemas autônomos na linguagem.

Assim, a falta de categorias funcionais na linguagem de (P) é um problema de ordem sintática: acarreta problemas de construção nas estruturas sintáticas, onde tais categorias são exigidas. Isso quer dizer que problemas discursivos do paciente são acarretados por problemas sintáticos, com categorias funcionais, portanto, problemas originários do sistema da língua.

Mas, apesar da limitação sintática, (P) faz uso significativo da linguagem em situações discursivas, diferentemente do que ocorre nos quadros degenerativos do tipo Alzheimer.

Esse fato torna lícita a reflexão dos dados pela proposta de Mainguenu (1989:130) que abre a possibilidade de considerar-se articuladamente o sintático-enunciativo.

É preciso então privilegiar a enunciação porque o material lingüístico que a possibilita é fundamental na caracterização do déficit. Afinal a sintaxe é parte integrante do sistema da língua: inclui o léxico e se articula à situação de produção nas

quais as seqüências de língua ocorrem.

A análise sintática auxilia no desvendamento dos mistérios discursivos. Ao mesmo tempo é a enunciação que expõe o material lingüístico e passamos a ver em câmara lenta o processamento da linguagem.

Assim o estudo do significado e do uso da linguagem ocorre simultaneamente ao das estruturas imperfeitas empregadas e os princípios de organização da língua são considerados levando-se em conta a interação com o investigador e o contexto.

É justamente a interlocução, em verdadeira parceria, entre investigador e paciente e o efeito significativo dos recursos sintáticos disponíveis, quando postos em funcionamento, que tornam lícito considerar a linguagem de (P) um discurso.

São os próprios dados que guiam essa opção. A análise lingüística sintaticamente orientada não deu (e não pretendia dar) conta de como a linguagem significativa se tece durante o processo terapêutico. É nesse processo de tecitura da linguagem o discurso patológico expôs os mecanismos gerais e elementares do funcionamento discursivo; expôs o funcionamento da linguagem através da interlocução.

Convém lembrar que nesse processo iterativo de constituição do sujeito e da linguagem o paciente foi sempre considerado tendo em vista o quadro patológico. É a área médico-lingüística que serve de pano de fundo.

O que nos interessa é a própria organização da linguagem enquanto significação. O episódio a seguir nos mostra como a significação é constituída no processo discursivo, através do qual também se reconstrói parte do sistema sintático.

(30.05.86)

Inv. - O que essa menina vai fazer?

P. - Água, né

Inv. - Já tem água aqui? O que ela vai fazer?

P. - Água ainda não tem. Mangueira tá aí.

Inv. - O que sai da mangueira?

P. - Água.

Inv. - O que que a água vai fazer?

P. - Água.

Inv. - O que que a água vai fazer?

P. - Tira... tirando.

Inv. - A gente foi lá atrás, abrimos a torneira. O senhor molhou a mão. O que esta menina vai fazer?

P. - Molhada.

Inv. - O que esta menina vai fazer? Como chama? ela não fez ainda. Ela já molhou?

P. - Ela vai molhá.

Inv. - Quando a gente abriu a torneira a gente molhou a mão, não molhou?

() contrato social entre investigador e paciente se renova em cada episódio terapêutico.

Investigador e paciente participam das mesmas cenas enunciativas, havendo sempre clareza nas regras do jogo e trocas constantes em que o uso da linguagem é genuíno e despojado de artificialidade.

O investigador, de posse do diagnóstico do problema de linguagem do paciente e sabedor do que está afetado, e em que nível lingüístico, provoca a enunciação e/ou realização lingüística do paciente, que sozinho não fala quase nada, devido à apatia característica do quadro neurológico.

Essa provocação é necessária e constitutiva. É através dela que se estrutura a sintaxe e o discurso.

Assim, o investigador age sobre o paciente e sobre suas dificuldades lingüístico-cognitivas: provoca perguntas, conscientiza-o dos problemas.

No jogo interdiscursivo o paciente é respeitado também em relação a sua lentidão e passividade, mas o trabalho terapêutico já lhe deu autonomia enunciativa e iniciativa para interlocução. Ele diz sem ajuda:

- Café?
- Cadê o carro?
- Onde estão as chaves?

A esse respeito é importante destacar que, à medida que (P) reconstituiu (em parte) a linguagem, foi se reconstituindo enquanto sujeito, submentendo-se ao seu próprio controle.

O que se observa nos dados é que o paciente depende das perguntas do investigador, mas vai além, fazendo sempre uma seleção relevante.

Desde o início, no episódio de como se faz para pôr uma carta no correio, a ausência de sintaxe não o impediu de contribuir com informações, fazendo sempre a progressão semântica.

Assim, ao ser perguntado:

Inv - O senhor prefere o Lula ou o Brizola?

O paciente responde:

P. - Ninguém.

Ao responder ninguém (no lugar de "nenhum dos dois"), (P) deixa transparecer seu posicionamento, confirmado por outra passagem:

Inv - Em quem o senhor vai votar?

P - Maluf estrada.

Como vemos, (P) usa significativamente a linguagem e de modo relevante, considerado o contexto em que essa linguagem é processada, contexto este tomado como todo construto psicológico no qual o discurso se realiza.

Outro episódio que demonstra o uso significativo da linguagem em situações discursivas é o que se segue.

Numa situação de avaliação destinada a verificar o processamento das construções comparativas, foi dado ao paciente uma caixa de fita-cassete e uma pedra de sabão. (P) sabe e confirma que a caixa é leve e a pedra é pesada. Sabe também que a pedra é mais pesada que a caixa.

Ao dizermos a ele que estava ventando e que ele tinha que escolher ou a pedra ou a caixa para pôr em cima do papel, para que não voasse, o paciente imediatamente diz "vento" e põe a pedra dizendo "pedra". Seguiu-se o diálogo:

Inv. - Por que o senhor pôs a pedra e não a caixa?

P. - Vento.

Inv. - Mas por que o senhor pôs a pedra e não a caixa?

P. - Porque... a caixa não... é... pedra. Não dá... é como chama é... chama... vento... né.

(P) entende a relação estabelecida por uma construção comparativa alterada, mas não a controla porque o déficit sintático o impede.

Isto demonstra que há processos lingüísticos de construção da significação que vão além dos limites da lingüística da forma.

Este estudo de dados leva à conclusão de que não podemos considerar a linguagem como um sistema aberto, totalmente dependente do contexto, nem como um sistema fechado, independente.

Se fosse um sistema aberto, que não precisasse de processamento sintático, o paciente não seria afásico.

Se fosse um sistema fechado, independente do contexto, a linguagem de (P) não seria significativa e relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coudry, M. I. H. Diário de Narciso. Discurso e afasia. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- _____ & Morato, E. M. Alterações neurolingüísticas na demência tipo Alzheimer. UNICAMP, 1990, mimeo.
- Mainguenu, D. Novas tendências em Análise do Discurso. Campinas, Pontes, 1988.
- Possenti, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- Sperber, D. & Wilson, D. Relevance. London, Basil Blackwell, 1988.

CAMINHOS E DESCAMINHOS NA PESQUISA DA ORALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES

Regina Leite Garcia (UFF)

Cláudia Roncarati (UFF)

1. Considerações sobre o fracasso escolar das crianças de classes populares¹

Desde que a escola se modificou, com abertura para um grupo novo, oriundo das classes populares, vêm sendo investigadas as chamadas "dificuldades de aprendizagem".

Já a denominação - dificuldades de aprendizagem - evidencia uma determinada concepção do mundo, de homem, de educação e de aprendizagem.

Considerar que o aluno não aprende por apresentar dificuldades de aprendizagem isenta de responsabilidade o professor que ensina, a escola onde se dá o processo de ensino-aprendizagem e o contexto social em que se inserem a escola, o professor e o aluno, superdimensionando-se um dos pólos da relação professor-aluno fragmentando-se processo dual de ensino-aprendizagem e descontextualizando-se o fato pedagógico.

As explicações podem ser graduadas, com a relatividade com que deve ser considerada qualquer simplificação deste tipo, mas apenas para efeito de maior compreensão do quadro global dos estudos que vêm sendo realizados, em:

1. aquelas que enfatizam o fracasso dos alunos;
2. aquelas que enfatizam o fracasso do professor;
3. aquelas que enfatizam o fracasso da escola; e
4. aquelas que enfatizam o fracasso de um sistema social, econômico e político.

Em seu esforço por garantir sua hegemonia, a burguesia tenta controlar e mediatizar as relações constitutivas da sociedade, limitando as possibilidades de participação dos grupos subalternos, por exemplo, aos escolarizados, ou melhor dizendo, aos capazes de ler e escrever. Daí que as forças populares contra-hegemônicas, em sua luta por construir um novo bloco histórico, lutem pelo direito de acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado e, portanto, pelo direito à escola, locus de socialização desse conhecimento. Para apropriação da cultura global é imprescindível a aprendizagem da escrita, já que o conhecimento se registra historicamente através da linguagem escrita.

2. Propostas de uma pesquisa sobre alfabetização de classes populares

Desde 1987 vimos desenvolvendo a pesquisa "Alfabetização das crianças de classes populares - um desafio à competência da escola". A partir dela e para subsidiá-la é que foi pensado, três anos depois, o subprojeto "Busca de alternativas para

alfabetização das crianças em idade pré-escolar, a partir da definição do intervalo entre a fala da criança e a fala do alfabetizador". Tentava-se demonstrar a existência de tal distância concretamente, além de discutir os seus múltiplos fatores e a intervenção que tal conhecimento poderia possibilitar no cotidiano da escola.

Pretendíamos nesse subprojeto demonstrar a existência de um hiato entre a fala da criança que se alfabetiza e a fala do professor alfabetizador e, se confirmada nossa hipótese, levar os resultados da pesquisa às professoras com as quais trabalhamos por força da pesquisa-mãe, se assim podemos denominar a pesquisa que deu origem a esse subprojeto.

A prática, porém, estabeleceu logo um movimento circular entre a pesquisa e o subprojeto. Não só este último trazia contribuições à pesquisa-mãe, como era através dela transformado. Leve-se em conta que, ao estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, discutindo os trabalhos de campo à luz do referencial teórico, a pesquisa já avançara consideravelmente na construção do conhecimento sobre o processo de alfabetização.

3. Um intervalo onde se daria a alfabetização?

A escola vem negando o direito à palavra à classe trabalhadora, ao afirmar como errô as diversidades lingüísticas e como norma a língua-padrão, variedade lingüística instituída norma, por ser a falada e a escrita pela classe dominante. Ao desqualificar a fala do aluno das classes populares, desqualifica-o globalmente, impedindo-o de avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, no processo de apropriação crítica da totalidade do conhecimento e do uso criativo deste na elaboração de novas concepções de mundo que atendam aos interesses transformadores da classe trabalhadora.

Ao não validar a fala do aluno, a escola descarta a possibilidade de recuperar a trajetória histórica e de classe social de seu aluno.

A prática escolar reforça e aprofunda a distância entre realidades em si diversas - a do discente e a do docente. Situada neste mirante, a escola ignora a distância que medeia entre a realidade lingüística do alfabetizador e a do alfabetizando.

Admitidas e respeitadas essas distâncias, caberia à escola, como sugere Abaurre (1983), definir, a partir da situação lingüística particular dos alunos, o intervalo onde se daria a alfabetização.

Um crescente número de pesquisadores com formação lingüística (Cf. Gnerre 1983 e 1985, Abaurre 1983, Soares 1986 e 1988, Lemle 1987 e Tarallo 1985, entre outros) vem denunciando a dificuldade e o desinteresse da escola em definir esse intervalo. Não obstante, ainda são insuficientes as contribuições das pesquisas empíricas neste campo.

Ao tratarmos da questão do "intervalo entre a fala das crianças da pré-escola e a fala da professora", propomo-nos a uma reconsideração da própria categoria "intervalo". Sob o nosso olhar atual, tal categoria denota um sentimento estático,

mente, o recurso da orientação, introduzindo o contexto situacional e as personagens em cena, frequentemente emprega orientações sucessivas, analisando as cenas do enredo com toda a propriedade. Islene também introduz o elemento de clímax, ancorado na complicação, de modo adequado. Essa evidência é reforçada pela apresentação dos personagens antagonísticos, que, a rigor, devem entrar em cena sem o suporte da orientação, uma vez que eles simbolizam entidades externas de status diferentes daquelas indicadas na orientação. Islene também faz uso apropriado da resolução, como elemento indicativo de um efeito originado pela complicação (a uma complicação, um efeito correspondente). Tais observações também se confirmam na pesquisa empírica, fruto da experiência docente dos integrantes deste projeto, na interação cotidiana com seus alunos de classes populares. Porém, tais confirmações, obtidas através da análise das narrativas, ganham nova força, sobretudo quando se constata que, em níveis ulteriores, a criança tende a se inibir (relegando a variedade de que dispunha, sem chegar a se apropriar do padrão lingüístico da escola). Ou abdica do prazer de criar em função do dever de reproduzir ou inventa meios e modos de desenvolver uma resistência ao poder da linguagem da escola.

As unidades entonacionais em vários momentos foram materialmente marcadas pelas crianças. Digna de nota é a marcação do corpo da criança, acompanhando a marcação entonacional: nas narrativas, Islene pontua com a batida da mão no joelho a cadência melódica do fluxo narrativo. Quanto aos fatores suprasegmentais, as narrativas de Islene contêm ênfase ilocutória - alongamento de segmentos, incidência de acento primário no pico silábico, vocábulos pronunciados enfaticamente com elevação de tom, como em: "Era uma vez", jogou ele LÁ = Á = Á = Á = Á na vala, quando brinCOU, CHEIO DE PIMENTA).

As crianças de classes populares entrevistadas, instadas a contar histórias, manifestaram nítida preferência pelas inventadas na interface do real com o imaginário. Já a única entrevista gravada com a criança de classe média apontou para histórias reproduzidas. Não reunimos, entretanto, elementos suficientes para generalizar tais observações.

Recursos expressivos tais como as pausas suspensivas e as modulações entonacionais já aparecem com freqüência nas narrativas, indiciando a emergência de uma competência comunicativa, interessada em segurar a atenção do auditório.

O universo das crianças entrevistadas aflora nas suas narrativas, através de marcas mais ou menos explícitas, cujo sentido é possível inferir através das diferentes leituras feitas pelos pesquisadores deste projeto, em confronto com a observação da realidade onde a criança vive.

As narrativas documentadas apontam a falta de perspectiva de futuro (qualquer um pode morrer a qualquer momento, vítima da violência) como elemento do cotidiano das crianças de classes populares. Tal evidência contrasta com a forma com que a escola lida com objetivos a serem alcançados a médio e a longo prazos. Ou seja, a criança de classe popular precisa aprender a ler em curtíssimo prazo, dentro de um horizonte em que só existe o hoje, enquanto a escola trabalha permanentemente

com categorias que devem ser aprendidas a longo prazo. Razão suficientemente forte, portanto, para instigar a escola a criar estratégias de intervenção pedagógica que tragam para o presente a razão de ser do aprendizado.

O modo de elaboração dos conflitos que se tecem nas narrativas das crianças de classes populares conduzem, freqüentemente, à impossibilidade de finais felizes. As alternativas de saídas para os conflitos presentes nas narrativas são tão escassas quanto aquelas existentes no cotidiano em que a criança vive. Da mesma forma como no cotidiano da criança, o aprendizado da escrita tem significado andar em círculos, onde o aluno se enreda em perigosas armadilhas sem encontrar sentido.

A análise das narrativas permitiu-nos, mais uma vez, ratificar o intervalo entre a escola e a vida. O ritmo atemporal, a esquematização reprodutora e acrítica, a atividade fragmentada e descontextualizada que caracterizam a primeira; a par da prevalência do presente, a urgência de respostas criativas para o desafio de sobreviver, a inserção na rede de interrelações do cotidiano, próprias da segunda.

Pelo menos uma entrevista fugiu completamente ao previsível. Carla, uma criança de 5 anos exatos, aluna do 2º período do Jardim de Infância Julieta Botelho, produziu uma narrativa interminavelmente circular e recorrente. Mesmo não chegando a aprofundar a análise de sua narrativa, o estranhamento diante dela suscitou algumas questões. Por que aquela enunciação derramada e incoerente incomodava? Seria exatamente por contrariar a expectativa dentro de um esquema narrativo que completasse um princípio, meio e fim? Como se daria a inserção dessa criança no grupo social (família e escola)? Encontraria ela um auditório tão atento quanto aquele representado pelas pesquisadoras? Que reflexos do seu real estariam disseminados naquela narrativa pontilhada de referências à morte e à violência? Que formas de resistência estaria sinalizando? Essas e outras questões não chegaram a ser aprofundadas nesse subprojeto, mas, no entanto, guardam, inquestionavelmente, uma grande riqueza apenas entrevista.

Em suma, a análise das narrativas pôde constituir-se em recurso produtivo para o estudo das relações do imaginário da criança com os conteúdos ideológicos e as condições sócio-históricas geradoras de conflito em que tais conteúdos se inscrevem. No entanto, as gravações de narrativas semi-informais, associadas às categorias de análise que serviram de pontos de ancoragem da pesquisa como um todo, não desvelam o ponto crucial do conflito que interessa à pesquisa: os embates no domínio da linguagem entre a fala da criança e a fala da professora. Daí a necessidade de uma criteriosa avaliação crítica que amplie e alcance tal campo de investigação.

5. Em busca de uma metodologia interdisciplinar

Os caminhos e descaminhos do processo de investigação realizado apontaram uma contradição que se foi explicitando ao longo do trabalho, através de formas variadas de entendimento e desentendimento do objeto de pesquisa que o grupo ia construindo. A partir de um referencial teórico no campo do pedagógico, fundado no sócio-histórico e no método dialético, o grupo reconheceu a insuficiência

de uma análise lingüística que não dava conta das relações macrosociais, onde se inscreve, necessariamente, o educativo.

Enfatizando o nosso objeto específico de trabalho - a interação verbal e pedagógica entre professores e alunos no processo de alfabetização, esta pesquisa, em sua continuidade, deverá se voltar para o exame, cada vez mais intenso, da natureza das dificuldades lingüísticas e educacionais das crianças em interação com os professores na sala de aula, como expressão de relações de poder próprias às relações sócio-culturais que estão além da escola.

O que se busca, pois, é um modelo teórico interdisciplinar, capaz não apenas de evidenciar conflitos interculturais subjacentes ao fracasso dos alunos pertencentes às classes populares, como, também, de discutir as formas de intervenção educacional possíveis para contemplá-los em suas diferenças e, ao mesmo tempo, favorecer o seu processo de apropriação de novos códigos lingüísticos e culturais.

Nossa hipótese é de que o fracasso escolar desses alunos deve ser analisado como função da extensão (intenção) com que a escola reflete (ou reage) as relações de poder peculiares à sociedade como um todo. Assim é que o fracasso ou o progresso dos alunos das classes populares é amplamente determinado pela forma como o educador interage com seus alunos no enfraquecimento/fortalecimento de sua competência lingüística, na valorização de sua cultura e na compreensão de seu processo de construção de conhecimento.

Situar-se num mirante que permita abarcar os múltiplos aspectos que interagem no processo de alfabetização (o político, o pedagógico, o lingüístico) não constitui tarefa simples. Implica experimentar um processo de construção que se faz a partir da formulação e testagem de hipóteses. Um percurso que inclui "erros construtivos" que se fazem instrumentos de superação de hipóteses que o curso do projeto terminou por desequilibrar. Implica, sobretudo, traduzir numa práxis coerente o diálogo teoria-prática, uma vez que só um referencial metodológico dialético pode viabilizar a investigação de um objeto igualmente dialético - a linguagem.

Anexo I - Gravações de Islene, 5 anos, Mutirão de Nova Aurora

Entrevistadora: Irene

Criança: Islene

Escola: Mutirão de Nova Aurora (Escola Comunitária Terra Branca)

Data: 29.06.90

N1:

- | | |
|----|--|
| 01 | 'Era uma "VEZ, |
| 02 | ..a "princesa, |
| 03 | .."tava, |
| 04 | .."tava "brincando com _as "menininha, |
| 05 | .."Aí, |
| 06 | ..o _ _ |

07 ..o _ _
 08 o "príncipe 'tava,
 09 ..'tava 'brincando com'ela "também,
 10 ..e _ _
 11 ..e _ _
 12 ..e _ _
 13 ..e_o "bicho- 'lobo,
 14 ..o "lobo 'mau 'pegou "ela,
 15 .."Aí,
 16 ..aí 'ela,
 17 .."ela,
 18 .."ela 'ficou,
 19 ..'ficou com_o "príncipe.

N2:

01 'Era uma vez= ((tom muito baixo))
 02 ..um "papagaio,
 03 ..'tava 'voando "lá,
 04 .."lá,
 05 ..no "céu,
 06 .. e 'depois "ele,
 07 ..'ele _ _
 08 ..'ele _ _
 09 'ele 'tava 'indo "lá,
 10 .."lá,
 11 ..pra "lagoa ((risos de crianças))
 12 ..pra"lagoa, ((risos de crianças))
 13 ..e _ _ ((risos de crianças))
 14 ..e _ _ ((risos de crianças))
 15 ..e o 'moço 'tava "vendo, ((risos de crianças))
 16 ..'vendo o "papagaio,
 17 ..é=
 18 ..'avoando,
 19 ..e _ _
 20 ..e o 'avião 'tava ' atrás "dele,
 21 ..'matou o "papagaio!

N3:

01 O "menino 'tava "brincando "com a,
 02 ..com as "criancinha,
 03 ..é,

04 ..aí 'tava o 'sapato caiu na 'vala,
 05 ..aí 'depois 'sujou a _ _
 06 ..a 'camisa do 'irmãozinho 'dele,
 07 aí a ['mãinha] 'ficou 'batendo no 'garoto ((fala mais rápida))
 08 ..aí 'ele 'ficou de 'castigo,
 09 ...(1.5) aí o 'filho _ ,
 10 .. o 'filinho 'tava 'bri-
 11 ..tava 'brincano.

N4:

01 'Era uma 'VEZ,
 02 ...(1.0) um 'menino 'tava _ ino pra 'casa,
 03 ..e 'depois, ((MR))
 04 ..o 'favo, ((MR))
 05 ..de 'mel, ((MR))
 06 ..'tava 'pegano 'ele, ((MR))
 07 ..e 'CORTOU, ((MR))
 08 ..a 'cabeça 'dele, ((MR))
 09 e bo _ _
 10 ..e 'jogou 'ele 'LÁ = Á = Á = Á = Á ((MR))
 11 ..lá na 'vala, ((MR))
 12 ..e depois a 'mãe 'dele 'CORTOU 'ele, ((MR))
 13 ..CHEIO de a, ((MR))
 14 ..'CHEIO de 'sangue, ((MR))
 15 e ((risos))
 {
 16 e o 'favo de mel 'tava 'cortando ele de 'novo
 17 e a 'mãe dele 'cortou 'ELE,
 18 e 'ele ficou com -
 19 'com _
 20 'com a 'cabeça pra 'baixo
 21 e a 'comida 'dele 'tava 'CHEIO de 'PIMENTA.

N5

01 O 'ursinho 'tava,
 02 ..'tava,
 03 ..'lá = longe,
 04 ..'ele 'tava,
 05 ..'brincando 'também,
 06 ..e _ _
 07 ..e _ _ o coi _
 08 ..e o _ _

- 09 .e_ o _ _
 10 .e _ _
 11 .e_ o 'filinho do 'papagaio "tava,
 12 .."tava "brincando com "ele,
 13 ..e o 'papagaio "falou "assim, (((fala mais rápida))
 14 .."ERA uma "VEZ, ((mudança para tom mais agudo))
 15 .. que "era uma "fauta, ((tom menos agudo))
 16 .. a 'fruta 'tava "bey,
 17 ..'tava "brincano de ["mate],
 18 ..aí,
 19 ..o 'Pininho 'ficou com o ["marche],
 20 ..e o ["marcho]
 21 ..'ficou "todas,
 22 ..'todo,
 23 ..'['firinho].

ANEXO 2 - Sistema de transcrição das narrativas

- ((MR)) marcação rítmica pela criança
- = alongamento de segmentos
- " acento primário
- ' acento secundário
- ...(1.0) pausa longa (acima de 1.0 segundo)
- ... pausa média
- .. pausa curta
- LETRA MAIÚSCULA (ênfase em palavra(s) e/ou sentenças)
- [] dúvida quanto à palavra enunciada
- | sobreposição
- ~ palavra incompleta, truncada, fim de palavra não pronunciado
- ~ ~ unidade entonacional truncada (falso começo: o falante abandona o que ainda tinha por dizer)
- (est) estímulo do entrevistador
- ? entonação ascendente (contorno de pergunta)
- , entonação contínua
- . contorno de entonação final (entonação descendente; queda na entonação final de uma unidade entonacional)
- (()) comentário do analista (registro de ruídos, barulhos, movimentação corporal, gestualidade, comentário elicitor de um evento relevante da interação verbal e/ou não-verbal)
- ' entonação de exclamação

- SOARES, M. Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.
- _____. "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (orgs.), Leitura - perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988. p. 18-29.
- SMOLKA, A. L. B. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". Cadernos Cedex, nº 24, 1991. p. 51-65.
- TARALLO, F. A sociolinguística na (e da) alfabetização. São Paulo, Campinas, UNICAMP, 1985. Mimeo.

Em primeira instância, parece necessário explicitar e organizar alguns conceitos que gravitam em torno do tema desta comunicação. O termo "alfabetização" representa na literatura especializada em português, mais especificamente, a introdução de um indivíduo no domínio das habilidades da leitura e da escrita, isto é, a inserção dele no sistema da escrita, sem distinguir lexicalmente o fator idade. Em espanhol, por exemplo, "alfabetización" está reservado exclusivamente para os adultos e, quando se trata de crianças, existe uma terminologia específica: *lecto-escritura*, o que ocorreu sobretudo após as reformas educativas em muitos países da A.L. na década dos 70, para evitar distorções metodológicas e confusões de interpretação na esfera burocrático-administrativa da rede dos sistemas educativos.

Porém, o ponto importante que queremos debater não se restringe ao processo individual, nem à natureza destas habilidades. O nosso interesse principal está no sentido que tem esta inserção e sobretudo no significado deste processo, que é um caminho, talvez uma rede complexa de caminhos para a literacidade, muito mais que uma simples iniciação à leitura e escrita. Queremos entender este processo de literacidade como um conjunto de práticas sociais e concepções da leitura e da escrita sujeitas a fatores culturais e a projetos políticos.

A questão terminológica é somente incômoda porque parece desviar a discussão da questão central, mas há algo de pontual e limitado no termo alfabetização que parece apontar para os aspectos mais funcionais e acaba deixando de lado as implicações culturais e históricas que fazem parte deste debate. Por isto vamos desdobrar o processo em "alfabetização" e "literacidade", entendendo esta última como um processo que se define em contraste com a oralidade e que está sustentada pela base "material" da cultura escrita; ela constitui o objetivo implícito ou explícito dos projetos de alfabetização.

Sobre a literacidade há um longo e interessante debate. Street (1984) analisa os principais projetos de alfabetização nas últimas décadas e, em função dos pressupostos teóricos e dos resultados práticos, agrupa em dois os modelos que ele contrapõe como dois enfoques da questão: o "autônomo" e o "ideológico".

O modelo "Autônomo"

O modelo "autônomo" relaciona a alfabetização à racionalidade e, portanto, atinge a estrutura cognoscitiva. O modelo "ideológico" assume a sua função política e se vincula às instituições sociais e aos interesses de classe que ele representa.

A versão mais forte do modelo "autônomo" fundamenta a sua posição nas diferenças entre a língua falada e a língua escrita, outorgando a esta última um "status" privilegiado em virtude da sua independência do contexto, e em consequência com o

poder da abstração que a língua oral, por natureza, não conseguiria atingir. Haveria, portanto, uma correspondência: alfabetização é igual à lógica; não-alfabetização igual à pré-lógica, inerente à natureza da palavra escrita.

Este modelo se pretende "neuro" e "objetivo" em função, sobre tudo, das pesquisas empíricas em diversas sociedades agrárias, especialmente na África, onde se estudam, por exemplo, indivíduos escolarizados e não-escolarizados, atribuindo-lhes as diferenças entre a língua oral e a escrita. Estas constituiriam as bases, modernizadas, do pré-conceito ocidental para julgar as culturas agrárias como "incapazes" de construir o pensamento abstrato, base do pensamento científico.

A distinção entre lógica e pré-lógica, assim como as distinções primitivo/moderno e concreto/científico são um eufemismo para justificar a grande divisão entre os procedimentos do pensamento dos diferentes grupos sociais, atribuindo ao critério divisor de alfabeto/pré-alfabeto o "status" de ser o principal deles, ou pelo menos aquele que configura a prova "empírica" desta taxonomia "objetiva".

A implicação da distinção lógica/pré-lógica significa fundamentalmente uma falta de rigor nas análises e uma generalização apressada a partir das formas da lógica das línguas e culturas ocidentais. Para obter a evidência que estas sociedades orais têm uma prática científica, testam hipóteses através de experimentos genéticos plantando e selecionando sementes, e classificam o mundo natural de uma maneira tão complexa como a taxonomia de um biólogo universitário. Basta estudar as línguas dos povos da floresta amazônica que têm, na sua estrutura léxica, um sistema de classificação. Do mesmo modo, as formas como domesticam a mandioca e processam a extração dos seus derivados mostram o domínio de técnicas sofisticadas que exigem a manipulação de um veneno poderosíssimo (Lévi-Strauss, 1972).

A sociolinguística, a partir da divulgação do estudo clássico de Labov (1973), abriu novos rúms à questão, e posteriormente na formalização dos conceitos de texto e na recuperação da confiabilidade do texto oral. Isto é, esta perspectiva recoloca a natureza dos canais comunicativos independente da valorização social dos grupos envolvidos.

É importante sublinhar que outro dos principais argumentos para a "superioridade" da escrita frente aos recursos orais reside na consideração de que a oralidade não armazena o saber com a mesma fidelidade e o mesmo poder acumulativo da documentação escrita, fundamental na memória coletiva. Desta forma não se consideram os recursos mnemotécnicos sofisticados desenvolvidos de maneiras variadas pelas sociedades orais que se revelaram eficientes para a sua organização social, tal como tem sido demonstrado por recentes estudos.

Um exemplo típico deste etnocentrismo é o comportamento tradicional da historiografia ocidental contemporânea. Ela desdenhou, desde o seu início, qualquer documentação verbal que não fosse escrita, padronizando este traço, ou melhor, universalizando o seu modelo de confiabilidade nos documentos escritos, fazendo extensiva esta qualidade ao "resto" do mundo que foi encontrando no processo colonizador.

No entanto, é interessante destacar que há em curso um processo de recuperação da tradição oral feita não só nas sociedades chamadas ágrafas, mas também naquelas que têm uma longa e forte tradição literária. Existem pesquisas importantes sobre o processo de literalização das sociedades hoje altamente letradas/literalizadas, no interior das quais a oralidade disputou prestígio por muito tempo. Uma evidência histórica disto é a função da palavra dos cidadãos honoráveis em oposição aos documentos escritos - susceptíveis de serem adulterados - na estruturação da propriedade das terras na Inglaterra medieval.

Durante muito tempo a historiografia oficial considerou os povos ágrafos como povos sem história ou ainda povos pré-históricos, isto, em função exclusiva da "falta" de literacidade. Os documentos da cultura material construíram as principais pistas para o frágil levantamento da história desses povos. Nas últimas décadas (70-80), a tradição oral vem sendo considerada tão relevante que a etno-história fundamenta seus métodos de trabalho nas fontes orais. A conclusão dos historiadores africanos mostra como "a tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral cuja metodologia já se encontra bem estabelecida". (J.Ki-Zerbo, 1980).

Na África, onde se realizam campanhas de coleta da tradição oral, e onde se criaram centros regionais de documentação oral, existem inúmeros casos em que esta tradição orientou escavações arqueológicas, fornecendo informação paralela à crônica escrita. No Brasil há um trabalho importante de Robin Wright (1980) sobre os Baniwa, onde constata que, decorridos 250 anos da passagem das tropas de resgate, a tradição ainda guarda a sua memória viva, sem datas, mas conserva a estrutura cronológica com fidelidade. Na Venezuela existe o trabalho de Marie Claude Müller que combina fontes escritas e orais para reconstruir a participação dos índios Mapoyo nas lutas pela independência.

Portanto, a recuperação do discurso oral vem se dando mesmo no interior de grupos sociais, inclusive os já letrados, questionando as versões da historiografia oficial.

Por último, para responder a esta tipologia sociedade letrada/não-letrada, cabe assinalar que todas, ou quase todas as sociedades são sociedades mistas, onde convivem as duas formas em proporções e em posições diversas, devendo-se, portanto, considerar as funções da tradição oral nesta diversidade de situações.

O modelo "Ideológico"

O modelo "ideológico" analisa que tanto a alfabetização quanto a literacidade envolvem, é claro, questões técnicas, mas não se limitam a elas, porque têm implicações de natureza política. Os projetos assumem o seu papel de práticas sociais e, portanto, a análise deve se fazer em termos da ideologia na qual estão inseridos.

O grande problema que se coloca é o da democratização da literacidade. Existem diferentes práticas nos projetos de literacidade, mas existe uma questão

política real: a literacidez acadêmica é uma fonte de bem-estar e de poder na cultura particular em que vivemos, e ela está aí exercendo hegemonia sobre o processo. Basta analisar o fracasso da escolaridade e parte da própria crise universitária - com uma especial menção às provas do vestibular - para constatar que a avaliação gira em torno deste tipo de literacidez.

Por outro lado, certos programas governamentais da América Latina dissociam os projetos de alfabetização da escolaridade. É mais perigoso ainda, se dissocia a escolaridade da literacidez. O que é politicamente importante destacar é que o acesso à escrita na língua oficial é o caminho mais direto para o cidadão desenvolver a sua capacidade de exercer o poder e a sua cidadania.

Devemos assumir que a alfabetização e a literacidez não são uma questão simplesmente tecnológica; elas contêm a filosofia moral/política de uma sociedade particular com todo seu sistema educativo.

As Populações Indígenas

Quando Fco^C Pizarro encontrou-se com o Inca Atahualpa em Cajamarca (1532), na praça da cidade, segundo uma versão andina, o padre dominicano Vicente Valverde, com uma Bíblia na mão, exigiu ao Inca que aceitasse a palavra divina contida no livro. Atahualpa pediu o estranho objeto e ficou esperando a dita palavra; como nada ouvira, jogou longe o livro. O padre indignado apelou a seus soldados, e, aos gritos de "... os Evangelhos estão por terra...". A tropa disparou os canhões e arcabuzes, e lançou os seus cavalos sobre o exército de Atahualpa.

O Inca como prisioneiro dos conquistadores, seqüestrado e negociando seu resgate, conviveu por um ano com seus raptores. Foi aprendendo o espanhol, a jogar xadrez - não perdia uma partida - e assim foi compreendendo a importância que aquele objeto estranho (o livro) tinha na vida dos seus conquistadores. O conceito de autoridade, no mundo andino, estava vinculado ao saber. Ele então decidiu fazer um teste com o chefe máximo dos conquistadores; um dia pediu para um dos seus seqüestradores que escrevesse na unha do seu dedo a palavra DEUS e então, mostrando-o a Pizarro, pediu-lhe que lesse. Pizarro era analfabeto. Este episódio ilustra o conjunto de contradições que caracterizam o processo de colonização.

A chegada do europeu - ibérico - e a sua política colonizadora, causaram nas populações aborígenes da América, um dos maiores traumas que se conhece na História. Os grupos sociais foram totalmente desestruturados, com conseqüências graves sobre os processos de unificação lingüística que estavam em curso nas diferentes áreas do continente e com a extinção de muitos grupos. Tudo isto era marcado por uma única vontade política: a hegemonia que teve conseqüências específicas no campo lingüístico - uma política de "reducionismo" para enfrentar a ferro e fogo a pluralidade das famílias lingüísticas encontradas.

É difícil caracterizar com precisão as sociedades que habitavam a América, não só pela desestruturação a que foram submetidas, mas especialmente pela destruição de grande parte do acervo contido na sua cultura material. Um exemplo

BIBLIOGRAFIA

KI-ZERBO, J. (coord). História Geral da África. São Paulo. Ática-Unesco, 1980.

LABOU, W. *The Logic of Non-Standard English*. In: Keddie, Nell. (ed.) 1973.

LÉVI-STRAUSS, Claude. La Pensée Sauvage. Paris, Plon, 1972.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge, University Press, 1984.

WRIGHT, Robin M. History and Religion of the Baniwa People of the Uper Rio Negro Valley. Tese de Doutorado (Mimco), Stanford University, 1980.

INTRODUÇÃO

Há alguma décadas, vem-se afirmando na área de linguagem e surdez que uma abordagem bilingüe possibilita desenvolvimento lingüístico (e concomitantemente cognitivo) mais apropriado ao surdo.

Como as línguas de sinais se apoiam em uma modalidade de língua mais acessível às pessoas que não ouvem, elas são consideradas língua materna, ou seja, língua nativa do surdo. As línguas orais¹, embora os surdos estejam rodeados por elas, são aprendidas através de métodos semelhantes aos utilizados para o ensino de segunda língua devido ao bloqueio sensorial que tais pessoas apresentam com relação ao "input" lingüístico sonoro que as circunda.

Assim sendo, a LSCB (Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) deve ser considerada a língua materna dos surdos usuários dessa língua. Mesmo que ela seja adquirida cronologicamente depois da língua portuguesa, o fato de os surdos conseguirem ter pleno domínio sobre ela - o que não ocorre com o português - justifica essa afirmação. Por outro lado, o português é a segunda língua dos surdos brasileiros e ênfase especial seria dada à leitura e à escrita, posto que o "input" gráfico é também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão.

A esta altura da argumentação poder-se-ia questionar a razão da necessidade de uma língua de sinais para os surdos. Não poderia a escrita substituí-la?

A resposta seria, obviamente, que, como uma língua de sinais corresponde à fala da língua oral e como fala e escrita se distinguem consideravelmente, a língua dos sinais é insubstituível. Assim a aquisição de uma língua gestual-visual tem, para a criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma "leitura do mundo", nos termos de Paulo Freire (1991). Levantaremos a seguir algumas questões a respeito de a escrita ser considerada por alguns um sistema isomórfico à fala, enquanto outros a consideram um sistema autônomo. O posicionamento diante desses dois pontos de vista é que vai permitir identificar o papel e a mediação da fala na aquisição da escrita.

Escrita e fala

Muito se fala atualmente a respeito das diferenças existentes entre escrita e fala. Pensava-se antigamente que a primeira não passava de notação ou transcrição da

* agradeço as sugestões de Helena Gryner

1 Oral aqui deve ser entendido como oposto a gestual-visual.

segunda. Haveria, portanto, isomorfismo perfeito entre ambas.

No entanto, na fala, devido ao tipo de interação entre os interlocutores, constata-se algumas especificidades: maior dependência contextual, maior uso de repetição lexical e a ausência de certas estruturas morfosintáticas tais como subordinadas, passivas, nominalizações, entre outras. Essas estruturas morfosintáticas são próprias da escrita.

Certamente, existem diferentes níveis de escrita e de fala dependendo do gênero e registro da linguagem. Naturalmente, a escrita formal se distancia mais da fala informal do que a fala formal. Segundo Karo (1987), escrita e fala são parcialmente isomórficas. O maior uso da escrita influenciaria a fala que por sua vez passaria a influenciar a escrita, e assim por diante. Nesse caso, a autora parece sugerir que a aprendizagem de escrita passa pela fala. Porém, qual seria o papel da fala nesse processo? Limitar-se-ia a fornecer um modelo para a escrita ou constituiria um suporte para a cognição?

Segundo Allsede Costa (1981), especialista em aquisição da língua escrita por surdos, a consideração da escrita como sistema autônomo com relação à fala foi uma grande conquista. Para ela, a língua escrita veicula o significado independentemente da fala e não é apenas uma técnica de transcrição da língua falada. Se essa posição for verdadeira, deveríamos postular a língua oral escrita como segunda língua do surdo e a língua oral falada como sua terceira língua?

Um fato é certo: um surdo pode aprender a ler português sem aprender a pronunciá-lo, da mesma forma que aprendemos uma língua estrangeira escrita sem saber pronunciar suas palavras.

A intermediação da fala na aprendizagem da escrita

Do ponto de vista da correlação letra-som, a interferência da fala na aquisição de escrita só ocorre tardiamente mesmo em crianças ouvintes. No início do processo de aprendizagem da escrita as crianças não têm conhecimento algum sobre o valor sonoro convencional de letras específicas. Segundo Ferreiro (1991: p.70), pode-se mostrar que "estas crianças poderiam ser, todavia, sensíveis a algumas propriedades de textos escritos que não têm nada em comum com correspondências letra-som: as propriedades quantitativas".

Estas propriedades quantitativas estão relacionadas, no início da aprendizagem, com processos cognitivos, tais como o princípio da quantidade mínima de letras que uma palavra deve ter (duas ou três letras) e o número de letras dependendo do tamanho do objeto referencial. Por exemplo, a palavra para o conceito "pato" é maior do que aquela para "patinho".

Esses processos cognitivos ou hipóteses e estratégias cognitivas são construídas pela criança a partir dos estímulos escritos que ela recebe.

Só em fase posterior é que, para Ferreiro (1991), as crianças escreverão tantas letras quantas forem as sílabas e mesmo os fonemas da palavra. É apenas em uma última etapa que se estabelece a correspondência letra-som. Seria essa uma

correspondência espontânea e necessária? Ou seria decorrência dos métodos de ensino que pressupõem que tal correspondência deva se efetuar? Com efeito, observa-se na prática que os leitores surdos geralmente traduzem o texto escrito para língua dos sinais, confirmando a não necessidade da análise dos elementos fônicos. No que concerne à leitura, parece que esta é muito mais dependente de fatores de ordem cognitiva, sendo a relação letra-som um aspecto secundário. Se essa hipótese for correta, a criança surda, mesmo não sabendo falar, poderia aprender, de forma efetiva a ler e a escrever o que dependeria apenas de apresentar um desenvolvimento cognitivo normal. Ora, isto só pode ocorrer se esta criança tiver um suporte lingüístico para o pensamento, o que depende essencialmente do aprendizado, desde o início de vida, de uma língua natural. E uma língua natural sobre a qual a criança surda pode ter pleno domínio é uma língua de sinais.

A relação língua de sinais e desenvolvimento da leitura já foi amplamente considerada e alguns estudiosos da questão afirmam que, dentre os surdos, os melhores leitores são os surdos filhos de pais surdos. Isto porque, no contexto familiar destas crianças, não há bloqueio na comunicação nem no desenvolvimento cognitivo, uma vez que aprendem de forma natural uma língua de sinais que serve plenamente a esses propósitos (Conrad, 1979).

Parece indiscutível, portanto, a vital importância, para o surdo, de uma língua de sinais na primeira fase de sua vida. Dada a função mediadora que desempenha nos processos de aquisição da escrita, é na língua dos sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura de palavra escrita. Nestes termos têm-se que reconhecer que há intermediação da "fala" no processo de aprendizagem da escrita. E a "fala" para o surdo seria sua língua de sinais, importante na interpretação de textos, na criação de expectativas e na recriação do discurso escrito. Porque o ato de ler "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire, 1991: p.11-12).

Para o surdo, esse elo entre contexto e texto, entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita só pode se efetuar através do domínio de uma língua gestual-visual. A língua oral falada dificilmente permitiria ao surdo esse tipo de leitura anterior à escrita.

Alguns oralistas² disseram ter constatado que, no processo de leitura silenciosa, o cérebro dá comandos ao órgão fonador, levando o leitor a pronunciar mentalmente imagens sonoras dos fonemas correspondentes às letras. Se o texto for de difícil compreensão, há tendência de o leitor pronunciar efetivamente a palavra.

2 O termo oralista é um termo técnico que diz respeito às pessoas cujo objetivo é levar, antes de mais nada, o surdo a aprender a língua oral-auditiva, proibindo-o de aprender uma língua de sinais.

Assim, a palavra seria mediadora entre o texto escrito e a interpretação do mesmo. Isto ocorre com as pessoas que ouvem e aprendem uma língua oral. O surdo cuja língua materna é uma língua de sinais freqüentemente usa sinais quando lê um texto.

Para ele, a intermediação da fala na aprendizagem da escrita seria melhor compreendida com a interferência de uma língua de sinais na aquisição da escrita. No caso do surdo brasileiro haveria intermediação da LSCB na aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

O conhecimento da LSCB, pois, será mais importante para a aquisição do português escrito do que o conhecimento parcial do português falado. Obviamente, certos problemas ocorrerão como, por exemplo, a influência da estrutura da LSCB na escrita do português. Contudo, mesmo assim, as vantagens de ordem cognitiva devem prevalecer quando se trata do ato de ler e escrever. Isto é, é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias ou o conteúdo do que lê ou escreve do que saber estruturar com detalhes frases do português, sem que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente. É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma linguagem de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente, embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito, embora saibam estruturar gramaticalmente frases escritas. Os erros gramaticais cometidos pelos surdos usuários da LSCB são, em geral, decorrentes da interferência da língua dos sinais sobre o português, pois, a primeira usa muito menos preposições, não apresenta flexões de tempo verbal nem de pessoa e número no verbo e outras especificidades que a língua portuguesa apresenta. Estes erros são similares aos erros encontrados na escrita em português por estrangeiros, e isso confirma a idéia de que a língua portuguesa para o surdo brasileiro funciona como segunda língua.

O papel da escrita para o surdo

O surdo não apenas interpreta textos escritos em língua portuguesa se servindo de sinais de uma língua materna. Ele também sonha em língua de sinais. A modalidade gestual-visual de língua preenche para ele todas as funções que as línguas orais-auditivas têm para o ouvinte.

No entanto, não há escrita correspondente às línguas de sinais e a escrita nas sociedades ocidentais desempenha um papel de grande relevância. Essas sociedades são, segundo Allsede-Costa (1981), civilizações "visuais da escrita". Novas técnicas são, dia após dia, inventadas, assegurando a promoção da escrita. Os filmes são legendados, inventou-se telefone que escreve, computadores cujos comandos são por escrito, tradutores eletrônicos, etc.

Embora algumas culturas sejam mais orais (aqui o termo oral em oposição a escrita) do que outras, há de reconhecer-se que, em nossa sociedade, o valor da escrita é inegável.

Assim sendo, em geral, apenas as línguas de sinais não bastam aos surdos.

Os surdos Urubus-Kaapor, por exemplo, demonstraram, durante minha pesquisa junto a eles, em 1982, não ter necessidade da escrita para se integrarem à sua cultura. Eles são monolíngues: sabem apenas a língua de sinais Kaapor Brasileira. Mas os surdos brasileiros usuários da LSCB dependem enormemente da escrita e, nesse sentido, são obrigados a serem bilíngües. Como aprendem, geralmente, a língua portuguesa falada de forma parcial, a escrita torna-se para eles mais importante ainda que para os ouvintes.

Entretanto, por não dominarem o português falado, os surdos têm que receber instruções em língua escrita diferentemente daquela que é dada às pessoas ouvintes. Têm que ser alfabetizados sem que haja intermediação da fala portuguesa. Nossos argumentos no item anterior sugerem que isso é possível e, além do mais, experiências em outros países tais como Suécia já demonstraram que isto é factível.

Ser alfabetizado para os surdos representa uma ponte a mais no seu difícil trajeto para a integração social.

De posse da LSCB e da língua portuguesa escrita o surdo brasileiro poderá ser consciente de sua função na sociedade como cidadão participante.

Saber o português falado é também importante para a pessoa surda no Brasil porque isso lhe permitirá comunicar-se com as pessoas ouvintes que não conhecem a LSCB. Porém, que esse objetivo não prevaleça aos anteriores, pois o surdo não nasceu para comungar sua vida com os ouvintes apenas. Sua integração social passa primeiro pela sua realização como cidadão autoconfiante e respeitado se respeitarem sua língua de sinais. Além do mais, o exercício de socialização o surdo já trará consigo desde que tenha interagido em LSCB como outros surdo.

Não quero, com isso, dizer que a comunicação do surdo com o ouvinte não seja importante, porém, que isso não seja como era, na época do Oralismo, objetivo primeiro do surdo. Antes de se preparar lingüisticamente para interagir com os ouvintes, o surdo tem o direito à realização pessoal, ao desenvolvimento cognitivo e intelectual e à socialização com seus semelhantes surdos.

Por outro lado, os ouvintes envolvidos com pessoas surdas podem perfeitamente fazer algum esforço para que essa integração social do surdo se dê. Eles podem aprender a língua de sinais. Assim, o esforço será bilateral e não apenas unilateral como era na época do Oralismo.

Conclusão

O processo de alfabetização do surdo é mais complexo do que a dos ouvintes falantes nativos da língua escrita a ser aprendida. Terá que ser um ensino especial uma vez que depende do domínio de uma língua dos sinais pelo professor e, sobretudo, pelo surdo.

Dadas as diferenças estruturais entre fala e escrita, parece mais adequado tratá-las como duas línguas diferentes do ponto de vista formal. Do ponto de vista cognitivo, entretanto, a fala e a escrita não constituem sistemas inteiramente autônomos, posto que a aprendizagem eficaz da segunda pressupõe a instalação

anterior da primeira no aprendiz. Porém, a fala será perfeitamente substituível por uma língua de sinais que desempenhará no surdo todas as funções cognitivas necessárias à alfabetização, isto é, ao aprendizado da leitura e da escrita. Isto porque esse trabalho considerou que a aquisição da escrita é essencialmente um processo cognitivo. A relação letra-som só se processa tardiamente na criança ouvinte e a necessidade dessa operação é questionável. A intermediação da fala é relevante apenas se ela propiciar à criança um desenvolvimento cognitivo que favoreça a aquisição da escrita. Nesse caso, a "fala" para o surdo é a sua língua de sinais.

Assim sendo, por mais contraditório que possa parecer, o domínio de uma língua gestual-visual pelo surdo é mais importante para o objetivo de aprendizagem da escrita (por exemplo, portuguesa) do que um desempenho razoável de fala da mesma língua.

A escrita e a língua de sinais são instrumentos imprescindíveis ao desenvolvimento e integração social do surdo. Isto quer dizer que o Oralismo deve ser abolido do sistema educacional do surdo, adotando-se, em seu lugar, uma abordagem bilíngüe.

BIBLIOGRAFIA

- ALISEDO-COSTA, G. (1981). Parler par écrit. Santé Mentale: L'oeil Ecoute, 85:37-39, Ligue Française d'Hygiène Mentale, Paris.
- (1987). *Fundamentos Semiológicos para uma pedagogia de la lectoescritura en el niño sordo*. Lectura y Vida.
Junio:15-21.
- CALDA, B e SOUZA, L. C. (a sair). Educação Bilingue e Alfabetização de Surdos. SBPC, Rio de Janeiro, 1991.
- CONRAD, B. (1979). The Deaf School Child. Harper and Row Ltd. London.
- FERREIRA BRITO, L. (1989). *Necessidade Psicossocial e Cognitiva de um Bilingüismo para o Surdo*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 14:90-100, UNICAMP.
- FERREIRA, E. (1991). Alfabetização em Processo. (6a ed. Cortez Editora, São Paulo.
- FREIRE, P. (1991). A importância do Ato de Ler. (25a ed.). Cortez Editora, São Paulo.
- KATO, M. (1987). No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística (25a ed.). Ática, São Paulo.

materna já não é a indígena, e sim o português. Falta também pesquisa abrangente sobre as distintas situações de bilingüismo e multilingüismo no Brasil indígena atual.

O que interessa é que os índios não estão satisfeitos com essa situação. Querem aprender bem o português. Precisam disso na prática: "para entender a cabeça do branco", "para se defender dele", "para fazer documentos de reivindicações à justiça", "para exigir oficialmente a demarcação de suas terras" etc, etc. Querem, por outro lado, continuar vivendo sua vida em paz, se possível com todas as melhorias que a tecnologia do mundo moderno permite aos seres humanos (embora não saibam que três quartas partes dos seres humanos do planeta estão excluídos dessas benesses, como eles).

Tudo isso sem deixar de serem índios - povos diferenciados, com culturas, línguas, usos, crenças e tradições diferentes entre si e das da sociedade dominante não indígena. Até aí, aliás, já chegou a consciência discursiva do Estado brasileiro, ao incluir isso mesmo em sua Constituição atual. Só que, como sempre, na prática a teoria é outra. A começar pela aparente incapacidade do mundo oficial que lida diretamente com as questões indígenas, ou sua dificuldade de acreditar que se possa querer ser índio - leia-se selvagem, atrasado, incapaz, ou, noutra perspectiva, preguiçoso, ineficiente, latifundiário, "para que tanta terra para tão poucos, quando o povo brasileiro está precisando tanto delas?". Mas, admitimos que, com o tempo, o povo em geral, e os governantes em particular, consigam compreender porque é tão importante ser-se aquilo que se é, com orgulho e alegria, como é privilegiado o país que pode desfrutar da riqueza e das possibilidades inexauríveis decorrentes da diversidade étnica e da pluralidade de culturas, línguas e tradições.

Pessoas e grupos ligados a Universidades e a entidades de apoio aos índios, ou mesmo a órgãos oficiais, têm plena consciência dessa importância e vêm participando de ações que contribuem para o avanço do processo, principalmente junto aos povos indígenas, pois somente a consciência e a luta deles é que pode tornar real para o país a riqueza possibilitada por sua diversidade.

Aqui, a meu ver, entra a delicada questão do papel da língua escrita indígena nesse processo, dentro do qual os índios precisam do português - sinônimo de mundo-envolvente-brasileiro-não-indígena - e, ao mesmo tempo, querem e têm o direito de continuar sendo índios. Aparentemente, a língua escrita indígena não é necessária nem num, nem noutro caso. A não ser, no primeiro, para funcionar como ponte psicológica ou tecnicamente necessária na passagem para o português escrito. Quanto ao segundo caso, não se poderia, afinal, continuar a ser índio, como se foi até agora, só falando a própria língua, sem necessidade de tê-la escrita?

De fato, reconhecamos sem maiores rodeios que precisar, precisar, para sobreviver fisicamente, ninguém precisa de língua escrita, nem os índios nem ninguém. Haja vista a maioria da população brasileira de segunda classe sobrevivida ao "round" da mortalidade infantil e que está no mercado de trabalho formal ou informal: é analfabeta, e nem por isso deixa de viver, trabalhar e "enriquecer o Brasil". Até, ao contrário dos que estão por cima - muito bem "alfabetizados", donos da literacidade

nacional - , essa imensa maioria revela criatividade e inventividade para sobreviver na vida e no trabalho, de se tirar o chapéu.

Como é que pode?

Então vamos começar mais embaixo, que o furo é sempre lá. No caso dos índios, eles já disseram porque precisam do português escrito. Quanto à própria língua escrita, eles de fato não podem dizer nada, pelo simples fato de que ela não existe: existem, sim, em vários casos, alfabetos, algumas regras de ortografia, cartilhas, textos, dicionários, gramáticas, produzidos especialmente para uma dada língua indígena. Só que isso tudo ainda não constitui mundo escrito, literacidade. Falta o uso social dessa escrita, condicionado pela existência de uma função social para ela, coisa que até agora não se tinha imposto como fundamental para as comunidades indígenas. Coisa que agora se está impondo como fundamental, embora indiretamente, pela pressão do mundo letrado em português que as engolia à sua revelia.

Será, então, que se correr o bicho pega, se ficar o bicho come? Ou será, muito pelo contrário, que instituição imaginária da sociedade significa isso mesmo - criar, criar e mais criar: sonhos, projetos de vida, ferramentas, arte, filhos, e também, quando necessário, a função da escrita, aqui e agora, para cada um dos povos da terra?

Estamos chegando ao ponto: atabalhoadamente, sem aparente compromisso com tal busca e tal tipo de argumentos, é nesta direção que os índios de todo o mundo estão começando a se mover. Um sintoma disso, aqui mesmo no Brasil, para gente que têm olhos de ver e ouvidos de ouvir: na inquietação e efervescência dos encontros, cursos e manifestações indígenas, cada vez mais frequentes, uma das reivindicações mais insistentes tem sido a de que as próprias comunidades indígenas devem conduzir seus processos educacionais escolares - "o índio mesmo ser professor", na fórmula sucinta e sintética de muitos deles.

No entanto, para que os índios mesmos possam ser os professores - ou melhor, os intermediários entre culturas, -- dentro de processos educativos escolarizados indígenas (e não para indígenas), utilizando suas línguas maternas e processos próprios de ensino/aprendizagem, é necessário antes que eles aprendam a ser professores. Tal aprendizado só pode ser feito (e isso já está começando a acontecer) por meio de modalidades de formação especializada, com o concurso de equipes multi/inter/disciplinares de assessores indígenas e não indígenas, e com grande investimento em desejo e em energia por parte dos futuros professores. E, principalmente, tal aprendizado requer sua auto-conscientização lingüística, passo obrigatório para a "recuperação da palavra" indígena, que implica - como muito bem salientou Stefano Varese - todo "um trabalho sistemático de reflexão e análise crítica da própria língua e das categorias de pensamento e ordenação do mundo que esta contém, expressa e reproduz criativamente. (...) A língua (é) a matriz mais importante de todo processo de civilização. E os conhecimentos, a imaginação e o futuro e os sonhos de um povo estão e se expressam em sua língua. Recuperar a confiança no poder gerador e criativo da própria língua indígena é começar o processo de mobilização

EDUCAÇÃO BIDIALETAL E A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

José Carlos Gonçalves
UFRJ

Resumo

O objetivo deste trabalho é triplo. Primeiramente ele visa a resenhar algumas propostas de educação bidialetal no contexto educacional brasileiro.

Em segundo lugar, o trabalho enfatiza a importância da pesquisa microetnográfica da interação em salas de aulas bilingües e bidialetais para uma melhor compreensão da natureza do trabalho interacional de professores e alunos na aquisição e demonstração de conhecimento acadêmico.

Finalmente, o trabalho discute a necessidade da convergência de pesquisas macro e microetnográficas e da análise do discurso e/ou conversação na interação em sala de aula para a proposta de programas e/ou currículos bilingües dialetais.

Introdução

Uma proposta de educação bidialetal

Bortoni (1992) discute uma proposta de currículo bidialetal de língua portuguesa para o primeiro grau(1). Após justificar, tanto filosófica quanto cientificamente a proposta de educação bidialetal, a autora resenha um pouco da história da educação bidialetal para daí focalizar os problemas da implementação de uma educação bidialetal possível e operacionalizável no contexto educacional brasileiro. A solução de tais problemas envolve duas questões básicas para educação bidialetal:

1) O que ensinar?

2) Como implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e lingüísticos dos educandos?

Em resposta a estas duas perguntas, Bortoni resenha, como "background" teórico, um pouco da evolução da sociolingüística com os trabalhos de dialetologia social americana e as suas contribuições aos direitos lingüísticos e educacionais, principalmente dos falantes das minorias étnicas, em estudos do final da década de 60 e início de 70, tais como Shuy, R. W. & Riley, W. (1967), Shuy, R. W. (1972), entre muitos outros. Tais trabalhos, em áreas, como por exemplo, a interferência da língua e dialetos maternos na aquisição da leitura e escrita do inglês padrão, foram seminais para combater as distorções da tese do déficit genérico e cultural imposto às crianças de minorias étnicas e de classes trabalhadoras e implementar os direitos lingüístico-educacionais das minorias lingüísticas.

I. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada durante o VII Encontro Nacional da ANPOLL, Porto Alegre, R. S., 17-21/05/92, na forma de debate do texto de Bortoni (1992) Educação Bidialetal: O que é? É possível? As demais opiniões exaradas são, contudo, de inteira responsabilidade do autor.

Além da dialetologia social, Bortoni (1992) sumariza as contribuições dos estudos dos processos comunicativos na sala de aula, entre outros, os estudos de Cazden, C., John and D. Hymes (orgs.) (1972), e Mehan, H. (1979), mostrando a importância de se entenderem as diferenças em estilos conversacionais e as falhas de compreensão devidas às diferentes expectativas implícitas que o comportamento interacional de professores e alunos gera, provocando falhas de interpretação mútua.

Estudos microetnográficos, tais como os de Mehan (1979) e Erickson, et al (1982) têm sobejamente demonstrado as dificuldades de aprendizagem impostas pela dupla aprendizagem a que as outras crianças de outros dialetos e línguas estão sujeitas no contexto escolar, onde se que fala uma língua estranha à delas. Às dificuldades de aprendizagem do conteúdo, somam-se as dificuldades de aprendizagem das normas de interação e de interpretação, das diferentes estruturas de participação, que as crianças têm que aprender para poder interagir com sucesso no contexto escolar.

A pergunta que se poderia fazer é: qual a importância de se conhecer a estrutura da interação em sala de aula para a elaboração, proposta e implementação de currículos bidialetais?

Currículos bidialetais devem conter, no seu conteúdo programático, não só o código lingüístico e os conteúdos específicos de cada disciplina, mas também devem contemplar itens como os que Bortoni (op. cit.) aponta para uma proposta de treinamento de professores de escolas rurais:

- 1) Processos de aquisição da linguagem
- 2) Noções de competência comunicativa (gramatical, interacional, estratégica e discursiva)
- 3) Variação diastrática (= socialétos) e diatópica (= dialetos regionais)
- 4) Estratégias heurísticas dos alunos

Programa de treinamento de professores bidialetais

Tais preocupações são encapsuladas nas perguntas-chave que encabeçam cada unidade do programa proposto:

- 1) Quem são os nossos alunos? (= O perfil sociolingüístico e os antecedentes socioculturais dos alunos)
- 2) Existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa? (= Variação fonológica e morfossintática)
- 3) Falar e escrever são a mesma coisa? (= Diferenças formais e funcionais entre linguagem oral e escrita)
- 4) Eu falo e vocês escutam (= Interação professor/alunos na sala de aula. Assimetria, papéis interacionais, estruturas de participação, negociação da interação).

A resposta às três primeiras perguntas do programa envolve a delimitação de comunidades de fala e repertórios comunicativos, a variação regional e social na fala, e o continuum sociolingüístico da língua oral e escrita. Uma referência bibliográfica para ter uma compreensão mais abrangente de tópicos de tamanha importância são as séries *Dialects and Educational Equity* e *Language in Education*:

Theory and Practice, publicadas pelo centro de Linguística Aplicada de Washington, D. C. Entre outros títulos de interesse: "Dialogue on Dialects"; "Reading and Dialect Differences"; "Social Dialects: Differences X Disorders" e "Teacher Talk: Language in the Classroom".

Mas o que ensinar é apenas um dos problemas, se já não fosse o bastante. Um problema ainda maior é a segunda questão levantada no começo deste trabalho **COMO IMPLEMENTAR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL SENSÍVEL AOS PADRÕES CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS DOS ALUNOS?** Uma pedagogia que respeite as peculiaridades culturais, promova o acesso à língua padrão e garanta a mobilidade social, é que ao mesmo tempo seja operacionalizável?

Bortoni (1981) conclui que a operacionalização de uma política igualitária e democrática requer estudo criterioso dos fenômenos sociolingüísticos, analisados em suas peculiaridades, por métodos adequados. É preciso, portanto, criatividade, em vez de mera importação de pacotes metodológicos inadequados, porque a comunidade de fala brasileira possui características próprias de sociedades tradicionais e de sociedades modernas. Primeiramente, o acesso de uma imensa maioria de falantes à língua padrão (tanto real quanto referencial) é muito limitado. Porque a língua padrão é associada ao prestígio socioeconômico e político-educacional, a língua não-padrão é estigmatizada, principalmente nos seus traços descontínuos. Em segundo lugar, um outro complicador na operacionalização de uma política educacional ecológica (que respeite os ecossistemas socioculturais dos falantes) é o fato de a língua não-padrão compartilhar os traços graduais de estratificação com a linguagem coloquial.

Um terceiro aspecto característico de nossa situação dialetal é que as variedades sociais se sobrepõem às variedades funcionais. Desta forma, a consciência dos brasileiros de um *continuum* lingüístico é muito fraca. Vítima de uma colonização lingüística gramatical e prescritivista, nossa cultura (autoritária e reacionária) internalizou uma forte noção de erro gramatical. Em vez da consciência pluralista de variação dialetal e social e adequação da linguagem ao contexto, os falantes se arvoram em árbitros do Português correto ou do Português errado. Assim, além do estigma impingido aos estereótipos regionais, tais como dialeto "nordestino", dialeto "caipira", a escola e a sociedade pressionam em direção a uma educação lingüística assimilatória, onde as diferenças regionais e sociais, bem como os traços graduais da fala coloquial têm que se submeter ao domínio do Português padrão. Porque na situação sociolingüística educacional brasileira a língua padrão está relacionada com a classe social e não com o contexto (funcional) de uso, o acesso aos registros é função da posição social dos indivíduos.

Atitude lingüística e cidadania

Uma variável social complicadora adicional nesse mosaico educacional brasileiro é a própria atitude das comunidades em relação a sua própria fala e cultura. Existe um preconceito generalizado, tanto da parte da sociedade letrada quanto da parte da sociedade iletrada em relação à língua e à cultura não-padrão de que a língua dos analfabetos é ruim e de que eles não têm cultura. Falar bem é falar a língua da escola e ter cultura é ter a cultura das classes dominantes, o que quer que isso significue. Em decorrência desse preconceito, altamente veiculado e perpetuado pela escola e pelas agências normatizadoras, tais como a imprensa falada e a escrita, as comunidades carentes podem não querer seus filhos falando o dialeto da casa e da rua, mas sim a língua padrão da escola, se quiserem ter mobilidade social. É o sonho do pobre, de ficar rico, subir na vida, falar bonito. Vejam as novelas e a manipulação dessa perigosa fantasia. Isso já elegeu até presidente.

Vista sob um outro ângulo, a educação bidialetal é uma questão de cidadania. Não só a própria noção de cidadania é muito limitada para os brasileiros, mas ainda mais gravemente, os direitos e deveres dos cidadãos, incluindo aí os direitos sócio-político-educacionais e lingüísticos, são privilégio da exígua classe social situada no vértice da pirâmide sócioeconômica. E como no resto da vida do país, embora na teoria os direitos do cidadão estejam garantidos no papel da constituição, na prática educacional assiste-se a uma educação lingüística supressora e assimilatória, em nome do mito da uniformidade lingüística e cultural, embora se pregue o mito do pluralismo cultural. (Comemora-se o dia do Índio, mesmo no currículo das reservas indígenas, onde todo dia não deveria ser dia de índio?)

A interação em sala de aula

Temos aqui, então, a primeira parte da resposta à primeira pergunta O QUE ENSINAR? Em outras palavras, além do conhecimento da variação social na fala e das conseqüências que esta variação pode trazer para os interagientes do discurso da sala de aulas, é necessário fazer da sala de aulas não o local da investigação sociolingüística mas o próprio objeto desta investigação, se quisermos ter uma visão mais global dos problemas envolvidos na educação bilíngüe e/ou bidialetal. Desta forma, para dar conta do item 4 do programa de treinamento proposto (Eu falo e vocês escutam) é de vital importância conhecer a natureza da interação entre professores e alunos na sala de aula para se adquirir uma visão mais crítica dos processos envolvidos na educação bilíngüe e/ou bidialetal.

A interação na sala de aulas é caracterizada por uma estrutura tríplice de início/resposta/seqüência (Coulthard, 1987), na qual a tarefa de desenvolver o discurso fica inteiramente por conta do professor. Senhores absolutos do discurso, os professores mantêm o controle lingüístico durante a aula e se encarregam de dirigir a interação, assinalando o começo, o meio e o fim de diversos estágios e/ou atividades, bem como começo e fim dos diálogos, o controle da vez de falar, aceitando ou sancionando as respostas dos alunos.

Os papéis do professor

O esquema tripartite da estrutura organizacional do discurso da sala de aulas reflete o triplice papel do professor:

- 1) O papel de vetor da informação, isto é, o professor é o informante, o gerador do *input* lingüístico para o aprendiz; é o professor que explicita os conteúdos, explica e faz os aprendizes se apropriarem dos dados, através da metalingua;
- 2) O papel de animador, líder do jogo interacional, com a incumbência de organizar, estruturar e dirigir a interação;
- 3) O papel de avaliador, encarregado de arbitrar a produção e verificar a aprendizagem, sancionando ou recompensando o desempenho dos alunos.

O paradoxo do aprendiz

Como outros tipos de discurso institucionalizado, tais como a consulta médica, um julgamento no tribunal ou uma cerimônia religiosa, a interação na sala de aulas é um evento de fala regulado por muitos fatores, entre os quais a assimetria de poder entre o professor e os alunos constitui o eixo central da relação e tem efeitos profundos no processo. Entre muitos outros atributos, o status profissional do professor, derivado de sua identidade organizacional ou burocrática, aliada aos diferentes objetivos que o professor e os alunos trazem para a aula, torna a aula uma interação tensa e conflituante em termos de quadros referenciais para os participantes.

Paradoxalmente, os aprendizes de segundas línguas e/ou dialetos devem adquirir uma competência comunicativa natural expostos ao ambiente artificial da sala de aula. Gonçalves (1983) sugere que ao ensinar o discurso natural na sala de aula, os professores abdicuem do seu papel centralizador de diretores do discurso para um papel de facilitadores da aquisição e parceiros conversacionais reais. Essa mudança na qualidade da interação na sala de aula pode gerar uma maior proficiência conversacional nos interactantes enquanto os expõe a padrões de organização e produção discursivas mais naturais.

Erickson (1982) levanta uma dupla questão que resume o objetivo da pesquisa centrada na sala de aula:

"What is the content of each individual's practical knowledge of how to interact (communicative competence) and how does that knowledge get realized in patterned performance of face to face interaction?"

Parafraseando a dupla questão de Erickson, poder-se-ia então perguntar: 1) O que está envolvido na participação competente da comunidade da sala de aula, i. e., em termos gerais, qual é o conteúdo do conhecimento prático dos interactantes sobre como interagir na comunidade da sala de aula?

2) Como este conhecimento se realiza no desenrolar da interação face a face no contexto da sala de aula?

Ullichny (1991) afirma que, em estudos etnográficos da sala de aula, entre

outras coisas, o conhecimento compartilhado e não-compartilhado, as crenças, expectativas e os respectivos papéis de professores e alunos têm de ser levados em consideração na investigação sistemática das atividades sociais que constituem uma aula (de língua) para se chegar a uma compreensão do significado que essas atividades têm para os verdadeiros participantes do discurso da sala de aula.

Tipos de conhecimento

Que tipos de conhecimento estão, então, envolvidos na participação competente na comunidade da sala de aula?

Participação efetiva na comunidade da sala de aula requer ao menos dois tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. Esta distinção corresponde aproximadamente à tipologia que Faerch e Kasper (1983b) estabeleceram entre conhecimento declarativo e conhecimento processual. O conhecimento sistêmico (= declarativo) envolve o conhecimento do sistema linguístico, conhecimento das regras de gramática e de vocabulário, por exemplo, que os aprendizes têm que saber para participar efetivamente da interação. O conhecimento esquemático (= processual) envolve o conhecimento dos processos sociais cognitivos e das estratégias para conduzir a interação, para a aprendizagem e o uso da língua, tais como regras, normas e convenções metaconversacionais, i. e., a organização tática da interação, com aspectos como as estruturas de participação, o sistema de troca de turnos e de desenvolvimento do tópico.

O conhecimento esquemático é também o conhecimento das regras, normas e convenções metassociais embutidas nos eventos e situações de fala, tais como o contexto, os instrumentos, finalidades, participantes e gêneros discursivos, etc.

A dupla aprendizagem

Mehan (1979) mostra como a interação face a face na sala de aula é reflexiva, i. e., mutuamente constitutiva, com professores e alunos conjuntamente responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. Desta forma o encontro da sala de aula é uma rede de interações mutuamente constitutivas.

Por causa da natureza dupla do conhecimento que tem que ser adquirido para a participação competente na comunidade da sala de aula, Mehan (1979) refere-se à dupla aprendizagem que tem que ocorrer no contexto da sala de aula: a aprendizagem da forma e a aprendizagem do conteúdo. No caso da aula de língua, isto envolve a aprendizagem da língua e a aprendizagem da própria interação no contexto escolar. No caso de aprendizagem de língua estrangeira, de segunda língua e de diferentes dialetos, esta dupla aprendizagem se torna ainda mais complicada pelo fato não só de os aprendizes estarem aprendendo uma língua estranha a sua língua e/ou dialeto maternos, mas também pelo fato de estes mesmos aprendizes estarem também sendo simultaneamente avaliados quanto à correção e à propriedade do uso destas variedades linguísticas por parte do professor que atua mais como um avaliador do que como um parceiro conversacional. Acrescente-se a esta dificuldade acadêmica e

interacional o fato de a escola ser um ambiente geralmente agressivo e estranho à cultura das crianças de outras comunidades. Desta forma, além das dificuldades lingüísticas de comunicação e de interpretação e das dificuldades de aquisição do conteúdo específico das matérias escolares, os falantes de outras línguas e dialetos não-padrão, diferentes, portanto, da língua e do dialeto da escola, têm ainda um outro fator complicador que são as diferentes normas, regras e convenções metaconversacionais e metassociais que a interação na sala de aula impõe aos participantes, como demonstra o trabalho de Erickson et al (1982) *Where's the floor?* na descrição da organização cultural das relações sociais na comunicação em casa e na escola. A simples estrutura de participação diferente daquela a que os aprendizes estão habituados nas redes fechadas de sua relações do dia-a-dia podem ser um fator complicador na interação tensa da sala de aula.

Tanto no trabalho pioneiro de Labov (1972), com os adolescentes negros, quanto o trabalho de Erickson et al (1982) com crianças italo-americanas evidenciam que diferenças lingüísticas, dialetais e interacionais podem fornecer farta munição para a discriminação, o preconceito e a marginalização das minorias étnicas. Desta forma, por causa das exigências sociais e cognitivas adicionais que a interação assimétrica da sala de aula coloca para os interagentes, a participação competente e eficiente na comunidade e no discurso institucionalizado da sala de aula exige da parte dos interagentes muito trabalho interacional para a aquisição e a demonstração do conhecimento acadêmico.

Hegemonia interacional e o papel dos marcadores

Para ilustrar a natureza do trabalho interacional necessário para a negociação do significado da interação entre professores e alunos, vamos examinar um dos aspectos envolvidos neste tipo de discurso. Por causa da hegemonia interacional do professor no discurso da sala de aula, entre as muitas conseqüências, resulta a insatisfação interacional e comunicativa dos demais participantes do discurso. Esta insatisfação interacional e comunicativa decorre de muitos fatores que controlam a interação na sala de aulas. Entre os muitos fatores que caracterizam o discurso institucionalizado, se destacam o controle do tópico, não só em termos de conteúdo (informacional, isto é, do que se pode falar), mas também da progressão temática (isto é, padrões de início, continuação, mudança, reciclagem e término de tópicos, em outras palavras, o como e quando se fala) aliado ao direcionamento da organização tática da interação, com o professor controlando a seu bel-prazer a tomada de turnos, a vez de falar, através da escolha, nomeação de falantes, o que determina uma rígida estrutura de participação no discurso. Para uma descrição mais detalhada dos padrões de desenvolvimento de tópico em interações dentro e fora da sala de aula, ver o estudo de Gonçalves (1983), onde o autor desenvolve uma macro e micro análise do tópico no discurso institucionalizado da sala de aula. Em um trabalho mais recente, Gonçalves (1992) discute o papel dos marcadores conversacionais e discursivos na aquisição de estratégias discursivo-interacionais pelos aprendizes no contexto da sala de aula (de

1982) e co-ocorrerem com mudanças de comportamento cinésico, paralingüístico e verbal dos interactantes, evitando o desencontro de estilos conversacionais e facilitando desta forma a construção conjunta do discurso da sala de aula.

Floência nativa

Estudos sobre as funções dos marcadores do discurso e da conversação como os conduzidos por Marcuschi (1986), Schiffrin (1987) e Gonçalves (1988) têm evidenciado o papel que os marcadores exercem na estruturação, funcionamento e organização da interação no discurso natural. A chamada floência nativa ou quase nativa, é caracterizada em grande parte pelo domínio, por parte dos falantes, da linguagem formulaica de rotinas conversacionais, frases feitas, expressões idiomáticas e outras expressões holísticas que caracterizam o discurso natural. A falta desses mecanismos ocasiona o assim chamado 'soaque discursivo' de estrangeiros e de aprendizes de línguas estrangeiras e/ou segunda(s) língua(s). Estudos como os de Gonçalves (1988) demonstram como pode haver variação dialetal no uso de marcadores conversacionais. O autor documenta o uso de marcadores do tipo *sim*, pois tá, pois num é e diga, em contextos interacionais na fala de falantes cearenses. Tais ocorrências caracterizam usos típicos de fala dialetal cearense não encontradas na fala de dialetos do sul do país. Por esta razão, o conhecimento, por parte dos professores, do importante papel dos marcadores como um componente da competência comunicativa dos falantes é imprescindível na sua formação lingüística e profissional, principalmente no contexto da sala de aula de segunda(s) língua(s) e de educação bidialetal. Desta forma, a sensibilização de professores de currículos bidialetais para a variação lingüística no nível do discurso é necessária para ajudar a minimizar as falhas de interpretação mútua que podem ocorrer nos contextos de comunicação intercultural e interdialetal.

Conclusão: uma perspectiva interdisciplinar

Com base no exposto acima, em resposta ao quarto item da proposta de treinamento de professores bidialetais feita por Bortoni (1992), isto é, a interação em sala de aula, parece que, para se ter uma noção global da complexidade deste tema, mais e mais se torna imperiosa a convergência das perspectivas intercomplementares da Sociolingüística Interacional, da Análise do Discurso/Conversação, da etnografia da sala de aula e da pesquisa ação, pois estas abordagens acrescentam facetas diferentes para a descrição e a explicação da interação entre professores e alunos no contexto da sala de aula. Mais importante ainda que a adoção desta perspectiva interdisciplinar é a mudança de atitude de pesquisadores e professores. Longe de representarem dois pólos distintos da teoria e da prática, pesquisadores e professores devem se juntar em pesquisas colaborativas, pois, como observa Ann Meek em *Educational Leadership* (1991:34):

"The main thing wrong with the world of education is that there's this one group of people who do it - the teachers - and then there's another group who think they know about it - the researchers. The group who think they know about teaching try to find out more about it in order to tell the teachers about teaching - and that is total reversal. Teachers are the ones who do it and, therefore, are the ones who know about it. It's worth getting teachers to build on what they know, to build on what questions they have, because that's what matters - what teachers know and what questions they have. And so anybody who wants to be a helpful researcher should value what the teachers know and help them develop that."

O apelo de Ann Meek nos alerta para a necessidade de incorporar as vozes e a sabedoria tradicionalmente ignoradas e subestimadas dos professores (e alunos), através de pesquisas colaborativas, não só na produção de dados, mas também na análise e no retorno dos resultados às comunidades pesquisadas, tornando-as as beneficiárias imediatas das descobertas.

Em conclusão, a adoção de uma perspectiva intercomplementar com a convergência da Análise do discurso e da conversação, da sociolinguística interacional e da etnografia da comunicação em sala de aula acrescenta à proposta de um currículo bidialetal e ao treinamento e formação de professores bilingües e/ou bidialetais uma visão mais global das complexidades do discurso da sala de aula. A sociolinguística descreve e explica, além da variação diatópica e diastrática, os múltiplos componentes da competência comunicativa dos falantes. A Sociolinguística Interacional acrescenta as regras, normas e convenções de uso das variedades linguísticas no contexto social, descrevendo e explicando as complexidades do trabalho interacional de professores e alunos para a aquisição e a demonstração do conhecimento acadêmico na sala de aula. A Análise do Discurso e da conversação explicitam o trabalho conjunto de criação da coerência e coesão do discurso da sala de aula, e evidenciam o papel multifuncional dos marcadores do discurso e da conversação na organização tática e na estruturação da conversação. Finalmente, é imprescindível a contribuição da etnografia da comunicação porque, nas palavras de Ulichny (1991):

"... ethnography tends to point to the complexities that generate a particular classroom activity or outcome, rather than proffer good and bad practices... inasmuch as it can inform practioners about teaching and learning - and I believe it can very effectively - it will point out the underlying conditions, or structural barriers that must be addressed in order to change classroom practices and, ultimately, learning."

Quanto mais e profundamente professores e pesquisadores conhecerem sobre a complexa e intrincada tarefa de ensinar e aprender, mais provável será o seu engajamento como agentes de transformação da realidade do ensino/aprendizagem no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bortoni-Ricardo, S. (1981). Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. *Revista Brasileira de tecnologia*. 12(4), 33-38.
- Bortoni, S. (1992). *Educação bidialetal - O que é? É possível? VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Porto A., R S 17-20/05/92.
- Cazden, C., V. John & D. Hymes (orgs.) (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Coulthard, M. (ed.) (1987). *Discussing Discourse. Discourse analysis monographs*. 14, ELR, Birmingham:UK.
- Erickson, F., Shultz, J. & Florio, S. (1982). Where's the Floor? Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and in School. Children in and out of School. *Ethnography and Education*. Edited by Peery Gilmore and Allan A. Glatthorn. *Language and Ethnography Series/2*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Gonçalves, J. C. (1983). A Study of Topic Management in the Acquisition of Portuguese as a Second Language in Classroom Interaction and Natural Conversations. Tese de doutorado em Sociolinguística. School of Languages and Linguistics, Georgetown University, Washington, DC.
- _____ (1985). Patterns of Topical Development in the Acquisition of Portuguese as a Second Language: from Teacher-dominance to Student Participation. *Anais do V ENPULI*. Depto. de Lingüística e Inglês, PUC-SP. São Paulo, SP.
- _____ (1988). Marcadores conversacionais dialetais: dêiticos, discursivos e sociais na fala cearense. Projeto Dialetos Sociais Cearenses. *Relatório Final à FINEP*. Convênio FINEP/FCPC 41.85.0650.00. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE.
- _____ (1992). *Discourse Markers and the Learner's Acquisition of Interactional Strategies in Classroom Interaction*. *Ethnography in Education Forum*. Philadelphia: University of Pennsylvania. Graduate School of Education. 19-21/02/92.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia:

University of Pennsylvania Press.

- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da Conversação*. São Paulo. Ed. Ática Ltda.
- Meek, A. (1981). *On Thinking about Teaching: a Conversation with Eleanor Duckworth*. *Educational Leadership*. 03/91: 34.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Shuy, R. Wolfram, W. & W., Riley (1967). *A Study of Social Dialects in Detroit*. Report on project 6-1347. Washington, DC: Office of Education.
- Shuy, R. W. & Fasold, R. W. (eds.) (1973). *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington, DC: Georgetown University Press.