

Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos *versus* análise discursiva de episódios dialógicos¹

Rosana do Carmo Novaes Pinto (UNICAMP)*

RESUMO: O presente trabalho confronta resultados obtidos em uma bateria de testes neuropsicológicos aos dados obtidos em episódios dialógicos, na avaliação da compreensão de sujeitos afásicos, apontando para os limites de um tratamento estritamente formal do fenômeno. A análise das dificuldades de compreensão em situações interativas reais torna possível uma abordagem mais adequada dos processos envolvidos, ao considerar também aspectos pragmáticos que não podem ser excluídos da avaliação.

Palavras-chave. Neurolinguística; Compreensão; Afasia; Linguagem e Cognição; Conceitos Bakhtinianos

Introdução

A dicotomia clássica *produção x compreensão* tem orientado a maioria dos estudos que se interessa pela relação entre linguagem e cognição, seja para avaliar e orientar procedimentos terapêuticos nas patologias ou para tratar do chamado *processamento normal da linguagem*. Em consonância com essa concepção dicotômica, as baterias de testes neuropsicológicos ainda adotam modelos que privilegiam apenas os aspectos estruturais da língua. Tal dicotomia revela-se, inclusive, na terminologia adotada para tratar o fenômeno em termos de *decodificação* feita pelo *ouvinte* ou *destinatário* de uma *mensagem* proferida por um *emissor*, formulada em um *código* – a língua. As unidades de análise são, na maioria das vezes, as *sentenças* ou as listas de *palavras*. Fundamentadas em uma teoria discursiva, sobretudo em conceitos bakhtinianos a respeito da chamada *compreensão-ativo-responsiva*, as análises dos episódios dialógicos possibilitam uma avaliação mais adequada das questões relacionadas à compreensão, uma vez que, como afirma Geraldi (GERALDI, 1997, p. 17), “quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas”.

1. Definições em termos de *decodificação* na literatura neuropsicológica

Os estudos das afasias sempre se interessaram mais pelos fenômenos de produção. As questões de compreensão foram relegadas a um segundo plano e eram, há até pouco tempo atrás, creditadas às alterações da consciência ou da memória. Segundo Morato (2002)¹, os primeiros esforços em torno de fenômenos receptivos sequer mencionavam a compreensão como um problema teórico vinculado à linguagem ou à percepção do mundo. Eram descritos como *alienação da mente* ou como sendo exclusivamente ligados à memória, como uma

* ronovaes@terra.com.br

amnésia verbal. A autora afirma que “timidamente se inscreviam no rol de preocupações dos afasiólogos do século XIX”, havendo apenas a partir dos trabalhos de Wernicke, no final do século XIX, um aumento do interesse nesses estudos e pelo que há de lingüístico nos fenômenos. Por outro lado, as descrições de Wernicke, contrapostas àquelas feitas por Broca, com relação às afasias motoras, deram origem às fortes dicotomias que até hoje marcam os estudos neuropsicológicos e neurolingüísticos das afasias. Uma das mais fortes, sem dúvida, é a classificação centrada nos distúrbios de produção ou de compreensão. Esta dicotomia corresponde, em termos de processamento lingüístico, a operações independentes e que seriam realizadas por diferentes áreas do cérebro. Por isso, a crença de que possam ser afetadas isoladamente e gerar os dois grandes tipos de afasia. Os resultados obtidos em tarefas metalingüísticas descontextualizadas têm corroborado esses estudos, como veremos mais adiante.

Segundo Luria (1976), nem mesmo o desenvolvimento tecnológico ocorrido no século XX mudou a forma de se compreender tais processos. Cita, por exemplo, a realização dos exames radiológicos do cérebro, tomografias computadorizadas e angiografias que permitiram o desenvolvimento da Neurologia Clínica e da Neurocirurgia. A criação da Neuropsicologia como área de conhecimento foi essencial para o estudo das relações entre os mecanismos cerebrais e as funções complexas do sistema cognitivo. Apesar desse avanço, entretanto, questões relativas ao *working brain* – ao cérebro em ação – estão ainda por desejar melhor tratamento teórico, como observamos na passagem a seguir:

Contemporary approaches to aphasia do not differ significantly from those formerly described by classical neurologists; Broca's and Wernicke's basic views have remained unchanged up to our time. (...) These basic concepts continue to be used, without significant changes, in modern neurological clinics, and although no one now takes the idea of separate centers of higher mental functions and their inter-connexions seriously, no real attempts have been made to revise these tenets of classical neurology (LURIA, 1976, p. 67)²

Damasio (1997) afirma que a década de 1990 – conhecida como a década do cérebro – , com o desenvolvimento dos experimentos cognitivos, trouxe novas descobertas ao campo e ajudaram a esclarecer e transformar a visão clássica a respeito do funcionamento cerebral. O autor afirma que os resultados “have unequivocally shown that processing language is not dependent on Wernicke and Broca areas alone, but rather is the job of many sites linked as systems and working in concert”³.

Entretanto, os trabalhos na área ainda mantêm a forte dicotomia entre compreensão e produção, concebendo-as em oposição. Nos modelos componenciais, o princípio da dissociação diz que se podemos observar, num único sujeito, problemas de compreensão enquanto a produção está preservada e *vice-versa*, essa já é uma evidência de que se trata de dois processos distintos. Compreender que são distintos, entretanto, não leva necessariamente

a concebê-los como independentes e opostos, como afirmam, dentre outros, Kolk *et al.* (1985).

Neste texto, apresento uma reflexão a respeito da questão, respaldada pelas reflexões de Bakhtin sobre a *compreensão ativo-responsiva*, na busca da superação da dicotomia, uma vez que a compreensão não se apresenta como mera decodificação dos recursos da língua.

2. O conceito de *compreensão ativo-responsiva*, segundo Bakhtin

Bakhtin (1997, p.290) criticou a Lingüística do início do século XX, que relegou a função comunicativa da linguagem a um segundo plano e elegeu a *língua* e não a *fala* como seu objeto de estudo. A essa corrente Bakhtin denominou *objetivismo abstrato de Saussure*. Criticou também o chamado *subjetivismo idealista*, que via o fenômeno lingüístico como um ato significativo de criação individual. Segundo o autor, ambos impedem uma compreensão totalizante da linguagem. Propôs a interação verbal como a possibilidade de superação dialética dessas posições dicotômicas. Para ele, o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir.

Tendo a enunciação uma natureza social, não se pode compreendê-la fora de uma situação concreta. Se essa condição não for considerada, diz Bakhtin, então se trata de *ficção científica*. Em várias ocasiões, em especial em *Os Gêneros do Discurso*, escrito por volta de 1952, um dos textos que compõem a *Estética da Criação Verbal*, o autor utiliza esse termo para referir-se às reduções teóricas que se faz sobre a linguagem, especialmente para criticar a divisão do enunciado (unidade real) em unidades da língua como *palavras* e *orações*. Critica também os modelos que vêem a comunicação como um ato passivo entre um *emissor* e um *receptor*. Neles “a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal” (*ibid*, p. 289). Bakhtin afirma que tais funções “dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal”, uma vez que o esquema apresenta processos *ativos* da fala do locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Segundo o autor, “não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica”.

Coudry (1988) aponta para os problemas relacionados à adoção de modelos exclusivamente estruturais na análise dos fenômenos afasiológicos e também para o fato de que, buscando na Lingüística o respaldo teórico para suas análises de linguagem, os pesquisadores acabaram reduzindo o estudo da linguagem a aspectos da língua. Prevaecem, nos estudos neuropsicológicos, nas unidades que servem de base para as análises lingüísticas, aquelas que Bakhtin considera como sendo fictícias para representar a linguagem como um todo – *palavra, oração, frase*, etc. São abstrações que não correspondem, de forma alguma, à natureza *real* da comunicação. A esse respeito, ele afirma que:

Este tipo de abstração científica é justificado, mas com a condição expressa de ser concebido como uma abstração e não ser tomado por um fenômeno real e concreto, com o risco de cair na ficção. Ora, não é isso que se passa na lingüística, na medida em que tais esquemas abstratos, embora não sejam apresentados como o reflexo da comunicação verbal, não deixam de omitir a referência à complexidade maior do fenômeno real. O resultado é que o esquema distorce o quadro real da comunicação verbal cujos princípios essenciais são eliminados. O papel ativo do outro no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo. (BAKHTIN, 1997, p. 292).

A unidade que, segundo Bakhtin, supera esses problemas, é a de *enunciado*, definido pelo autor como *a unidade real da comunicação verbal*. Entretanto, esse conceito só pode ser totalmente compreendido juntamente com o de *acabamento*, extremamente importante para a noção de compreensão responsiva ativa:

(...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Bakhtin considera também a compreensão que não se traduz em uma resposta fônica imediata. A compreensão pode ser realizada com um ato – a execução da ordem – e pode ainda permanecer muda em certos gêneros. Em outro trecho, ele afirma:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (ibid, p. 291)

Também a esse respeito, Geraldí (1997) afirma que as ações lingüísticas demandam uma concepção dos processos de produção e compreensão diferente da visão dicotômica normalmente apresentada na literatura. Para o autor,

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer se compreender pelo outro têm a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (...) Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997, p. 17).

As questões colocadas por Geraldi, ao abordar a questão do *tema* no processo de significação, parecem ser também pertinentes para a nossa reflexão. Tendo como ponto de partida os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, a respeito da compreensão ativa e responsiva, o autor afirma que “no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de inevitabilidade de busca de sentido; esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro” e a significação se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos.

Várias críticas têm sido feitas às tarefas de compreensão que são utilizadas nas baterias neuropsicológicas. As tarefas são descontextualizadas, elaboradas de forma ambígua, e muitas vezes apenas com o objetivo de comprovar que o sujeito tem problemas de compreensão, como podemos observar nos dados a seguir, extraídos da Bateria de Boston, de Goodglass & Kaplan (1996).

3. Aplicação de testes de compreensão de linguagem oral em baterias neuropsicológicas

Em primeiro lugar, chamo a atenção para o caráter ambíguo de algumas das instruções presentes em vários testes de linguagem. Para avaliar a compreensão de *ordens*, em um teste de compreensão oral, no teste da Bateria de Boston de Goodglass & Kaplan (1996), pede-se ao sujeito, entre outras coisas, que “dê duas batidinhas em cada ombro, com dois dedos e com os olhos fechados”. Mesmo os sujeitos não-afásicos que realizaram a atividade franziram as sobrancelhas, tentando compreender o que tinham que fazer. Houve grande variação na execução da tarefa: duas batidinhas em cada ombro com os mesmos dedos, duas batidinhas com os dedos invertidos (da mão direita batendo no ombro esquerdo e da mão esquerda batendo no ombro direito), simultaneamente ou não. Além da ambigüidade, é evidente que não há um sentido pragmático nesse comando – nunca se recebe de alguém um comando como este ou como vários dos outros que compõem essa parte da avaliação, como, por exemplo, “ponha o isqueiro do outro lado do lápis e depois dê uma volta no cartão”.

Dentre os testes que pretendem avaliar a compreensão oral, o chamado “material ideativo complexo” – que consiste em apresentar pares de sentenças para os sujeitos, para as quais ele deve responder “sim” ou “não” – é o que apresenta maiores problemas para os afásicos, mas também para muitos não-afásicos. Nesse teste, é atribuído *um ponto* ao sujeito, se ambas as respostas estiverem corretas em cada par. Caso contrário, se apenas uma delas estiver correta, não é atribuído ponto algum. Transcrevo essa parte do teste na íntegra, com as respectivas respostas desejadas, para ilustrar os principais problemas⁴:

- 1) a. Uma tábua afunda na água? **N**
b. Uma pedra afunda na água? **S**
- 2) a. Um martelo serve para cortar madeira? **N**
b. Um martelo serve para pregar pregos? **S**
- 3) a. Dois quilos de farinha pesam mais que um? **S**
b. Um quilo de farinha pesa mais que dois? **N**
- 4) a. Um bom par de botas de borracha deixa molhar os pés? **N**
b. Serve um bom par de botas de borracha para não molhar os pés? **S**

A seguir, são apresentadas algumas histórias curtas, das quais cito duas, que devem ser lidas com *velocidade normal*, segundo as instruções do teste, para as quais os sujeitos também têm que responder “sim” ou “não”.

1) Uma mulher entra em uma sapataria e diz ao atendente: “Boa tarde, vim comprar uns sapatos”. O atendente começou a trazer os modelos e a mulher os experimentava. Depois de um bom tempo, ela por fim decidiu-se e disse: “O que eu quero são uns sapatos de crocodilo”. O atendente, já desesperado, lhe perguntou: “Mas, a senhora não sabia que os crocodilos não usam sapatos?”

- 1) a) Demorou muito tempo para a mulher decidir-se? **S**
b) Quando ela entrou na sapataria, ela sabia o tipo de sapatos que queria? **N**
- 2) a) A mulher comprou os sapatos que queria? **N**
b) Ela acabou ficando sem os seus sapatos de crocodilo? **S**

2) Encontraram-se pela rua dois amigos. Um deles, Pedro, estava muito triste. O outro, João, lhe perguntou: “Que está acontecendo, homem?” e Pedro respondeu: “É que ando muito mal de dinheiro. Se você pudesse me emprestar um pouco...”. João tirou a carteira e lhe deu 100 reais, mas Pedro, em vez de se alegrar, começou a chorar. Estranhando, João lhe perguntou: “Mas o que é agora?” e Pedro respondeu: “É que tenho a impressão de que não nos veremos nunca mais”.

- 1) a) Pedro estava triste? **S**
b) Pedro estava contente? **N**
- 2) a) Quando João deu dinheiro a seu amigo, ele ficou contente? **N**
b) Quando João deu dinheiro a seu amigo, ele começou a chorar? **S**

Podemos perceber, primeiramente, que a compreensão dos pares de sentenças isoladas demanda, além da análise lingüística das sentenças, um conhecimento específico de alguns fenômenos do mundo. Em 1, por exemplo, a relação entre *densidade* da água e do objeto; em 2, a *função* de um instrumento – o martelo; em 3 – que mais parece uma pegadinha - o fato de que “dois quilos” de alguma coisa sempre pesam mais do que “um quilo” e em 4, sobre as propriedades impermeabilizantes da borracha. Normalmente, o tempo dado ao sujeito antes que responda não é suficiente para que ele passe do nível da decodificação da frase para sua efetiva compreensão – ou seja, para que reflita sobre as relações que estão sendo propostas pelo teste.

Já nas construções seguintes, além do fato de serem histórias redigidas na variedade culta, mesmo quando se trata de anedotas, as questões elaboradas demandam informações que também não dependem apenas da compreensão das estruturas, daquilo que foi dito explicitamente. Na primeira história, o sujeito **SM** comentou que não sabia que se pode fazer calçados com couro de crocodilo. As repostas para a segunda questão da segunda história, que ele acertou respondendo **S** e **N** respectivamente, poderiam significar que ele compreendeu adequadamente. Entretanto, quando lhe perguntei por que Pedro chorou, **SM** respondeu que eles não iam mais se ver. O tipo de conhecimento que provoca em alguns a conclusão de que o *amigo* nunca iria pagar aquele empréstimo deriva de um conhecimento cultural e pragmaticamente construído. O teste não apontaria, neste caso, para algumas dificuldades dos sujeitos em lidar com inferências, que são imprescindíveis para a compreensão efetiva, na vida real.

Na história da mulher que queria comprar “sapatos de crocodilo”, a *ambigüidade* só existe fora do mundo real, num mundo imaginário, no qual se possa conceber que os sapatos sejam “para” o crocodilo e não “feitos de” couro de crocodilo. Daí é que vem o tom de estranhamento que causa o humor. Foi possível, por exemplo, concluir que dois sujeitos afásicos – **JB** e **AGR** – logo perceberam que se tratava de uma piada, tanto é que riram ao final. Entretanto, na hora de responder as questões, tiveram dúvidas. **JB** disse que não sabia se quando a mulher entrou na sapataria ela já sabia o que queria. Afinal, ela pode ter decidido a respeito dos sapatos de crocodilo após ter visto tantos outros pares. Até mesmo um sujeito não-afásico, com nível superior de escolarização, respondeu “não sei”, quando lhe perguntei se a mulher afinal comprou ou não os sapatos que queria. Não se pode inferir, pela história, que ela tenha ou não comprado. Não podemos nos esquecer ainda de que a pontuação – o *score* – é atribuída somente quando se acerta o *par* de sentenças. Vemos, portanto, que as perguntas feitas para avaliar a compreensão não são adequadas, ou pelo menos não ajudam a perceber o quanto e o quê foi compreendido pelo sujeito.

Geralmente, depois da segunda história, eu perguntava aos sujeitos afásicos e não-afásicos “por que” Pedro começou a chorar. **JB**, por exemplo, disse: “emprestar o dinheiro...vai...” (e faz o gesto de *sumir*). Pergunto se o choro foi sincero e ele diz que não.

Corrêa (1995) afirma que os testes elaborados para testar a compreensão nos processos de aquisição de linguagem seguem orientações metodológicas específicas, com vistas a eliminar a interferência de variáveis de natureza contextual, ou mesmo semântica, nas estratégias de processamento, adotadas pela criança. Parte-se do pressuposto de que a criança

fará a análise do enunciado somente com base em seu conhecimento gramatical. Essa visão é consequência das diretivas metodológicas ditadas por Chomsky, afirma Corrêa (*ibid*, p. 31):

Quando se manifesta céptico quanto à relevância da descrição do desempenho lingüístico de crianças para uma avaliação de sua competência lingüística e sugere que o estudo do desenvolvimento lingüístico deva despir o uso da língua de quaisquer fatores cuja atuação possa levar a criança a um desempenho satisfatório, independentemente do conhecimento gramatical que possua.

A autora questiona se isso é possível, ou seja, se o acesso ao conhecimento lingüístico é factível. A técnica mais comumente adotada na área é a da manipulação de brinquedos a partir da apresentação de sentenças descontextualizadas como, por exemplo, em: “O leão empurrou a girafa que chutou o porco”.

Essas questões apresentadas por Corrêa devem ser, sem dúvida, colocadas também para nossa reflexão a respeito do processo de compreensão nas afasias. As questões sobre as dificuldades de compreensão nas afasias demandam ainda muitas pesquisas. Somente abordando a relação entre os dois processos – produção e compreensão – em íntima relação é que se poderá avançar nessas questões.

4. Dados em situações dialógicas: resultados que questionam as definições tradicionais a respeito da compreensão

O dado que será apresentado a seguir foi analisado em estudos dedicados à jargonafasia, de Morato & Novaes-Pinto (1997; 1998). Uma das questões abordadas naqueles trabalhos diz respeito ao fato de que uma senhora com uma afasia posterior, classificada tradicionalmente como jargonafasia – síndrome definida em função de um conjunto de sintomas dentre os quais a dificuldade de compreensão – não apresenta problemas tão graves quando participa ativamente de atividades dialógicas. Em outras palavras, as dificuldades são menores do que quando foi avaliada em tarefas metalingüísticas.

Apresento a seguir um dado de **EV** em que há, aparentemente, muitas dificuldades de compreensão. Entretanto, devidamente contextualizado, o dado revela que desde o início da conversa ela estava totalmente engajada no assunto e compreendendo do que se tratava.

Dado: Trata-se de uma sessão de acompanhamento individual, realizada em 30/11/95, entre o sujeito **EV** – jargonafásica, **SK** – fonoaudióloga (doravante **Isk**), estando presente também a filha de EV, **Fe**. Nesse episódio, **SK** procura reconstituir com **EV** um fato ocorrido na sessão do grupo daquele mesmo dia. Havíamos sorteado o nome do “amigo secreto”, que seria revelado na data de encerramento das atividades do CCA. (Obs: As letras maiúsculas neste dado representam o tom de voz da filha, **Fe**, quando se alterava com a mãe, impaciente.)⁵

01. Isk: a festa... a FESTA aqui do grupo quarta-feira, a FESTA...
02. EV: ah, eu num sei aonde ela pôs.
03. Fe: TAMBÉM
04. EV: ela /lo/ dessa /'lapa/ dentro daquela casa /'dare/
05. Fe: NÃO IMPORTA MAMÃE esquece LARGA LARGA não importa
06. EV: mas tava /'nase/
07. Fe: Não importa, nós estamos falando de outra coisa, presta atenção com a Susana!
08. // Isk insiste no tema da festa e das atividades do CCA//
09. Isk: é isso aqui... então, tô querendo explicar pra sua filha da festa, a senhora não sorteou um papelzinho, com um nome?
10. Isk : //perguntando a Fe// Você sabe quem ela tirou?
11. Fe: Não
12. EV: [iz'mardiz/] eu sai [sabidiñu] desse tamanho é assim...
//Faz o gesto de "pequeno", aproximando os dedos polegar e indicador da mão direita//
13. Fe: Ela continua no outro canal...O AMIGO SECRETO, A FESTA... nós estamos falando da FEEEEESTA que vai...
14. EV: sei
15. Fe: Festa de Natal, FESTA , você contou que ia ter festa...
16. EV: Num sei.
17. Fe: É disso que ela tá falando
18. EV: Num sei.
19. Fe: Ela não vai...
20. EV: Num sei, num sei, num sei.
21. Fe: Ela tá emperrada!
22. EV: /da:da:da:'gora/
23. Fe: Ela agora emperrou!
24. Isk: Vamos ver se a senhora consegue ler...
25. Fe: Ela não quer se lembrar (...)
26. EV: /é: sê:'sara 'tava mi'rara/ //mostrando um dos objetos//
27. Isk : tinha no grupo...
28. EV: tinha sim!
29. // Isk continua tentando explicar a respeito da festa //
30. Isk : então, ontem a gente sorteou um papelzinho, que cada um olhou, viu o nome pra trocar o cartão na festa lá no grupo, com a Maza...
31. EV: Sei

32. Isk : Então a gente vai semana que vem fazer esse cartão aqui.
A Maza vai dar o cartão, aí a gente vai fazer uma festa (...) Vai trocar o
cartão...do amigo secreto.

33. EV: Vai ter festa, né?

Em Morato & Novaes-Pinto (1997; 1998), apontamos para a questão da *constituição do sujeito* nos processos dialógicos. No exemplo acima, podemos observar que **SK** e **Fe** constituem-se como interlocutoras de **EV** de formas bastante diferentes. Enquanto **Fe** interpreta as dificuldades de **EV** como se ela não “quisesse” se lembrar (linha 25), **SK**, ao contrário, procura reconstituir um fato anterior – o de tirar o papelzinho para a brincadeira de amigo secreto no CCA (linhas 9, 24, 29, 30 e 32), respeitando os turnos de **EV**, mesmo quando ininteligíveis, buscando a reorganização dos seus enunciados. É interessante observar como **EV** marca seus turnos, mesmo que seja para recusar-se a interagir com **Fe**. Passa a dizer “*num sei*” (linhas 16 e 18) e depois, enfaticamente, diz: “*num sei num sei num sei*” (linha 20). **SK**, ao contrário, demonstra um esforço contínuo para interpretá-la, retomando sempre a explicação e incorporando as tentativas de **EV**.

Uma análise mais cuidadosa, que possa avaliar as condições em que a interação se dá, pode revelar que, desde o início, **EV** sabia do que se tratava. Nesse caso contribuiu também para a interpretação do episódio o fato de que havia sido eu mesma quem havia guardado o papelzinho dentro de sua agenda, na sessão do CCA. Pude, portanto, interpretar a referência de “ela” nos seus enunciados iniciais (linhas 2 e 4). **EV** havia esquecido “onde” eu o havia guardado, mas certamente, sabia do que falavam. Ela não estava, como insistia a filha, *em outro canal* (linha 13), e muito menos *emperrada* (linhas 21 e 23). O fato é que nem **SK** e nem **Fe** perceberam isso. Nessa interação, portanto, parece não ser só **EV** quem apresenta *problemas de compreensão*. A literatura neuropsicológica atribui os problemas de compreensão dos jargonafásicos à “anosognosia”, ou seja, à falta de consciência do sujeito com relação às suas dificuldades. Entretanto, o dado revela que a maior dificuldade de **EV**, neste exemplo, é a de fazer com que suas interlocutoras percebam que ela sabe do que se está falando. Ela só começou a dizer “*num sei*” depois que percebeu que não estavam lhe compreendendo e deve, inclusive, ter ficado ainda mais confusa, pensando que era ela quem realmente não estava compreendendo. Tentando interpretar os enunciados de **EV**, muitas vezes as interlocutoras precipitaram-se nos *acabamentos*. É nessas situações que as autoras perceberam que **EV** se torna mais jargonafásica e que há um aumento de enunciados ininteligíveis.

Evidências anátomo-clínicas dos casos ajudam a corroborar a hipótese da dissociação, ao *localizar* os problemas de compreensão principalmente nas lesões posteriores. Entretanto, dificuldades com a compreensão podem estar relacionadas aos graus de severidade de diversas formas de afasias – também nas chamadas afasias motoras – e podem aumentar significativamente, dependendo das condições de interação do sujeito, além de serem muitas vezes *agravadas* pelos resultados dos testes metalingüísticos.

Considerações Finais

Este trabalho não considera, evidentemente, que a discussão apresentada acima seja suficiente para o tratamento das questões acerca da avaliação da compreensão nas afasias. O objetivo foi o de apontar para a inadequação de se tratar o fenômeno como sendo o reverso dos fenômenos de produção, a mera recepção e decodificação das estruturas da língua. Se a compreensão é necessariamente ativa e responsiva, como afirma Bakhtin, a aplicação de testes metalingüísticos parece não ser o único caminho, nem o melhor, para o estudo dos processos alterados nas afasias.

Se nos interessamos pelo *processamento* lingüístico, o que já implica concebê-lo como a linguagem *em funcionamento*, a dissociação entre produção e compreensão mais uma vez fará com que tenhamos um modelo “idealizado”, não correspondente ao real. Citando novamente Bakhtin, há que se considerar o equilíbrio entre o valor que têm as formas estruturantes da língua, inclusive suas organizações lexicais e sintáticas e o fato de que essas unidades e regras não foram aprendidas fora da experiência com a própria língua.

Clark & Holquist (1998) dizem que Bakhtin não exclui a sistematicidade que caracteriza a lingüística pós-saussuriana, mas procura compreender a complexidade que o sistema tem em relação ao enunciado. Trata-se, segundo os autores, de uma sistematicidade diferente, porém não menos ordenada, de “compreender como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais, mas não repetíveis das proferições reais”. Isso nos leva a afirmar que os modelos teóricos elaborados para explicar a linguagem e seu funcionamento também precisam considerar esse equilíbrio.

ABSTRACT: The present paper confronts the results obtained in neuropsychological test batteries with data obtained in dialogical episodes, in the evaluation of language comprehension in aphasic subjects, pointing to the limits of a strictly formal conception of the linguistic phenomena. The dialogical episodes, on the other hand, make it possible to give a more adequate treatment of the processes involved in comprehension, once it considers the pragmatic aspects, which can not be left aside in the analysis of real interactions among aphasic subjects.

Keywords: Neurolinguistics; Comprehension; Aphasia; Language and Cognition; Bakhtinian Concepts

Notas

¹ Este artigo origina-se da minha participação na II Conferência Lingüística e Cognição, realizada em Juiz de Fora em abril de 2004.

¹ A respeito de uma breve história da afasiologia, ver Morato (2002).

² As abordagens contemporâneas não diferem significativamente daquelas primeiramente descritas pelos afasiologistas clássicos. As concepções básicas de Broca e de Wernicke têm permanecido as mesmas até os dias

de hoje. Esses conceitos básicos continuam a ser usados sem mudanças significativas nas clínicas neurológicas modernas e apesar de ninguém mais levar a sério a idéia de centros separados para as funções mentais superiores e suas inter-conexões, nenhuma tentativa real foi feita para revisar esses princípios da neurologia clássica. (Tradução minha).

³ Os resultados “têm mostrado sem equívocos que o processamento da linguagem não depende das áreas de Broca e Wernicke sozinhas, mas do trabalho de muitas áreas, ligadas em sistemas e trabalhando em concerto”. (Tradução minha).

⁴ As traduções foram feitas por mim, a partir da edição da Bateria de Boston de Goodglass & Kaplan, de 1996, adaptada para o espanhol. Ver Referências Bibliográficas para maiores informações.

⁵ A transcrição é baseada nas normas do Projeto NURC. As pausas são marcadas pelas reticências, as maiúsculas indicam um aumento no volume da voz, os trechos entre barras duplas indicam comentários do transcritor; os trechos entre barras simples indicam que a transcrição é fonética.

Referências

BAKHTIN, M. *Os Gêneros do Discurso*. In *Estética da Criação Verbal*, 2ª. edição. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Ed.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1977.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

CORREIA, L. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. (Ed.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DAMASIO, A. What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, n. 20, Iowa: Rapid Science Publishers, 1997, p. 177-178.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODGLASS, H.; KAPLAN, E. *Evaluación de La Afasia y de Transtornos Relacionados*. Madrid: Editorial Medica Panamericana, 1996.

KOLK, H., van GRUNSVEN, M.; KEISER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: KEAN, M. (Org.). *Agrammatism*. Academic Press. New York, 1985.

LURIA, A.R. *Basic problems in Neurolinguistics*. The Hague: Mouton, 1976.

MORATO, E. M. Neurolingüística. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. (Ed). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

____ & NOVAES-PINTO. O estatuto do Neologismo na Jargonafasia: Implicações Neurolingüísticas. *Anais do II Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul – CELSUL*. Florianópolis, SC, 1997.

____ & NOVAES-PINTO, R. Aspectos enunciativos das Jargonafasias. *Anais dos XLV Seminários do GEL, XXVII*. Campinas, SP, 1998.

NOVAES-PINTO, R. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1992.

_____. *Uma contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos. *Revista Linguagem*, v. 1. n. 1, Macapá: Ed. ILAPEC, 2004 (a)

_____. As práticas lingüísticas como lócus para a avaliação de compreensão em sujeitos afásicos. *Revista do Gelne*. João Pessoa, 2004 (b)