

AS PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS COMO LÓCUS PARA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO EM SUJEITOS AFÁSICOS

Rosana do C. Novaes Pinto*

1. AS QUESTÕES DE COMPREENSÃO NA LITERATURA NEUROPSICOLÓGICA: DEFINIÇÕES EM TERMOS DE *DECODIFICAÇÃO*

Segundo MORATO¹, os estudos das afasias são marcados, desde o início, por um maior interesse pelos fenômenos de *output*, ou seja, aqueles que tratam das questões de produção. Há, segundo a autora, uma certa negligência com relação às questões de compreensão. Creditados às alterações da consciência ou da memória, não foi antes do começo do século XX que os problemas de compreensão passaram a ser estudados pela Neurolingüística.

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 *amnésia verbal*. Segundo MORATO, “*timidamente se inscreviam no rol de preocupações dos afasiólogos do século XIX*”, havendo apenas a partir dos trabalhos de Wernicke (1874) 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 totalmente 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*”² – ao cérebro em ação – estão ainda por desejar melhor tratamento teórico, como observamos na passagem a seguir:

* Departamento de Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP

¹ Anotações de aulas, Curso de Neurolingüística – IEL/ UNICAMP.

² Luria, A. R. (1973). *Working Brain: uma introdução à Neuropsicologia*. Penguin Books Ltd. New York.

“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, 1977:67)

DAMASIO (1997) afirma que a década de 90 - 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”*.

Entretanto, os trabalhos na área ainda mantêm a forte dicotomia entre compreensão e produção, concebendo-as em oposição. Trabalhos recentes, como o de Lesser (1978) ou Kolk & Friederici (1985), destacam-se dentre os poucos que questionam tal dicotomia. 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.

Neste texto, apresento uma reflexão lingüística 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. A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE *COMPREENSÃO ATIVO-RESPONSIVA*

BAKHTIN (1929/1988: 90) 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* (retomando a dicotomia saussureana) 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. Tanto um como outro impedem uma compreensão totalizante da linguagem. Como superação dialética dessas posições dicotômicas propôs a interação verbal. 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 trata-se de *ficção científica*. Em várias ocasiões, em especial em *Os Gêneros do Discurso*, escrito por volta de 1952, o autor utiliza esse termo para referir-se às reduções teóricas que se fazem 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: 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 (1986/88) 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 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:

“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”.
(ibid.: 292)

A unidade que, segundo BAKHTIN, supera esses problemas, é a de *enunciado*, 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 defendida pelo autor.

“(...) 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 trata ainda da 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 que 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... (...)*

Também a esse respeito, GERALDI (1990:17)³, 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 tem 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, 1990: 17)

As questões colocadas por GERALDI (1990), 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 que se seguem, extraídos da Bateria de Boston, de Goodglass & Kaplan.⁴

³ Esta reflexão já foi apresentada em minha Dissertação de Mestrado (1992:114-115), a respeito da dicotomia “produção x compreensão, incluindo as citações de Geraldi (1990).

⁴ Goodglass, H. & Kaplan, E. (1996). **Evaluación de la Afasia y de trastornos relacionados**. Ed. Panamericana, Madrid.

3. APLICAÇÃO DE TESTES DE COMPREENSÃO DE LINGUAGEM ORAL

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 oral⁵, 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, e nem 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 todos os testes que pretendem avaliar 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 para ilustrar os principais problemas:

Sentenças testadas:

Respostas aceitas:

| | |
|--|---|
| 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 kilos de farinha pesam mais que um? | S |
| b. Um kilo 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”, 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 respondeu: “Mas a senhora não sabe que os crocodilos não usam sapatos?”

⁵ Teste de Compreensão Oral da Bateria de Boston, de Goodglass & Kaplan.

- 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
- c) A mulher comprou os sapatos que queria? N
- d) Ela acabou ficando sem os seus sapatos de crocodilo? S

2) Encontraram-se pela rua dois amigos. Um era mineiro e outro era um gaúcho⁶, que estava muito triste. O mineiro lhe perguntou: “Que está acontecendo, homem?” e o gaúcho respondeu: “É que ando muito mal de dinheiro. Se você pudesse me emprestar um pouco...”. O mineiro tirou a carteira e lhe deu 100 reais, mas o gaúcho, em vez de se alegrar, começou a chorar. O mineiro, estranhando, lhe perguntou: “Mas o que é, agora?” e o gaúcho respondeu: “É que tenho a impressão de que não nos veremos mais”.

- a) O gaúcho estava triste? S
- b) Estava contente o gaúcho? N

- a) Quando o mineiro deu dinheiro a seu amigo, ele ficou contente? N
- b) Quando o mineiro deu dinheiro a seu amigo, este começou a chorar? S

Podemos perceber, primeiramente, que a compreensão dos primeiros pares 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 kilos” de alguma coisa sempre pesam mais do que “um kilo” e em 4, sobre as propriedades impermeabilizantes da borracha.

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, a dos sapatos de crocodilo, o sujeito **SM** disse que não sabia que se pode fazer calçados com couro de crocodilo. Na segunda, quando lhe perguntei por que o gaúcho chorou, ele respondeu que é porque eles não iam mais se ver. Interessante notar que a maioria das crianças para as quais apliquei o teste responderam o mesmo. 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. A compreensão, portanto, vai muito além da interpretação das perguntas feitas pelo texto.

Na estória 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

⁶ Os autores, dizem, no texto original que “se encontraron por la calle dos amigos. Uno era andaluz y el outro era um gallego que estaba muy apenado”. Utilizei-me de “mineiro” e “gaúcho” apenas para não complicar ainda mais o teste para os sujeitos.

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 perguntei: “A mulher comprou 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” o gaúcho começava 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.

CORREA (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, pois 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*: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. A meu ver, somente compreendendo os dois processos – produção e compreensão – como duas faces de um mesmo mecanismo 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 um estudo dedicado à jargonafasia, de MORATO & NOVAES-PINTO (1997, 1998). Uma das questões abordadas naqueles trabalhos diz respeito ao fato de que um sujeito com afasia posterior, classificada como jargonafásica, que poderíamos considerar como sendo o grau máximo de severidade de uma afasia de compreensão, não apresenta de problemas de compreensão tão graves quando participa ativamente de atividades dialógicas. Tomo um dado de uma conversa com EV que, considerada fora das condições de produção, até poderia ser reveladora de dificuldades de compreensão. Entretanto, o conhecimento que temos da

situação nos revela que desde o início da conversa ela estava totalmente engajada no assunto e, portanto, 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.)

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...⁷
13. Fe: Ela continua no outro canal...O AMIGO SECRETO, A FESTA... nós estamos falando da FEEEESTA 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!

⁷ Muito provavelmente EV deve ter feito o gesto mostrando que tratava-se de um pedacinho de papel, “pequeninho”, “(sabidiñu) desse tamanho é assim”, pois o nome do amigo secreto realmente tinha sido escrito num pedacinho de papel. A atividade não foi filmada. Dessa forma, é impossível *afirmar* que ela tenha feito o gesto.

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?

O exemplo acima será explorado para ilustrar vários aspectos relacionados às concepções teóricas (e também questões de ordem metodológica) utilizadas para a descrição e análise de sintomas lingüísticos e cognitivos (por exemplo, a questão da *compreensão*, e a própria concepção da categoria clínica da jargonafasia). Neste primeiro momento, entretanto, gostaria de chamar a atenção para a atividade lingüística (e cognitiva, já que envolve também a questão da *memória* de um fato) do *sujeito EV*.

Em MORATO & NOVAES-PINTO (1997; 1998), um estudo a respeito da categoria tradicionalmente chamada de *jargonafasia*, 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 no *dado*, pode revelar que, desde o início, EV sabia do que se tratava. Nesse caso contribuiu também 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 MORATO & NOVAES-PINTO (1997) 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,

Se nos interessamos pelo *processamento* linguístico, o que já implica concebê-lo como a linguagem *em funcionamento*, a dissociação mais uma vez fará com que tenhamos um modelo “idealizado”, não correspondente ao real, como vimos acima com BAKHTIN. De qualquer modo, esse é dos temas que ainda demandam muitas pesquisas na área de Neurolingüística.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução feita a partir do francês por PEREIRA, M. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, Beth. “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. In BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- CORRÊA, L. “Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem”. In CASTRO, Maria Fausta. **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- COUDRY, Maria Irma H. **Diário de Narciso – discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DAMASIO, Antonio. “What a difference a decade makes”. In **Current Opinion in Neurology**, 20. Iowa, USA: Rapid Science Publishers, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOODGLASS, Harold & KAPLAN, Edith . *Evaluación de La Afasia y de Transtornos Relacionados*. Madrid, España: Editorial Medica Panamericana, 1996.
- LURIA, A.R. *Traumatic Aphasia*. The Hague: Mouton, 1970.
- MORATO, Edwiges Maria. “Neurolingüística”. In MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Ana Cristina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- MORATO, Edwiges M. & NOVAES-PINTO, Rosana. “Aspectos enunciativos das Jargonafasias”. In **Anais dos XLV Seminários do GEL, XXVII**. Campinas, SP, 1997.
- MORATO, Edwiges M. & NOVAES-PINTO, Rosana “O estatuto do Neologismo na Jargonafasia: Implicações Neurolingüísticas”. In **Anais do CELSUL**. Florianópolis, S.C., 1998.
- NOVAES-PINTO, Rosana. **Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem**. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1992.
- NOVAES-PINTO, Rosana. “Agramatismo e Processamento Normal da Linguagem”. In **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Vol. 32. Campinas: IEL/UNICAMP, 1997.
- NOVAES-PINTO, Rosana. “Indeterminação da linguagem e afasia”, In **Anais dos Seminários do GEL**, Vol. XXVIII, 1999.
- NOVAES-PINTO, Rosana. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.