

Cad.Est.Ling., Campinas, (33):51-60, Jul./Dez. 1997

“REFORMULAÇÃO” OU “RESSIGNIFICAÇÃO”?

MARIA FRANCISCA LIER-DE VITTO
SUZANA CARIELO DA FONSECA
(PUC/SP)

Na área de Aquisição da Linguagem, as reformulações/correções/auto-correções são, em regra, tomadas como evidências empíricas de uma capacidade que se diz metalingüística. Tal expressão é utilizada para designar um momento na história do desenvolvimento em que a criança dá sinais de estar “monitorando” a linguagem. Em outras palavras, reformulações/correções/auto-correções seriam sintomas de “ganho”. Acredita-se que a criança passa a assumir uma **atitude consciente** diante da linguagem: ela parece dar-se conta da impropriedade ou da inadequação da fala.

No caso das afasias, a capacidade metalingüística é também assunto nuclear. Aqui, a dificuldade do paciente em reformular, parafrasear, auto-corriger é “perda” ou perturbação da capacidade de recorrer à metalinguagem. O comprometimento da capacidade metalingüística estaria, então, relacionado à incapacidade do paciente analisar o que diz porque comprometida estaria sua capacidade metacognitiva. Aqui e ali, “ganho” e “perda” têm a ver com cognição, mais precisamente, com uma assumida distância cognitiva do sujeito em relação à linguagem. Embora se trate de aquisição, no caso da criança, e de perda, no dos afásicos, reconhece-se, no pano de fundo, um mesmo quadro teórico. Em ambos os casos está em cena um sujeito diante da linguagem, sujeito com a “atitude mental” consciente frente ao lingüístico.

Será nesse espaço, assim configurado, que procuraremos introduzir uma reflexão outra que questiona o que se tem designado como “capacidade metalingüística” ou “procedimento metalingüístico”. Em foco estará o sujeito psicológico, que é a pedra de toque das propostas vigentes.

Em Aquisição de Linguagem, os trabalhos que fazem referência à metalinguagem são, em grande parte, aqueles produzidos nos anos 70, que sucederam a proposta inatista e a discussão de Chomsky com as teorias de aprendizagem. A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt, organizadores do livro **The Child’s Conception of Language** (1978) - em que se encontram os artigos dos psicólogos e lingüistas, acima mencionados - lê-se já na apresentação que “em todas as crianças há um **lingüista em construção**” (p.cit., pg.2), desabrochando. Os termos que pomos em destaque exprimem bem o estado da arte e traz em si a divergência irreconciliável com a proposta inatista. Isso porque, em Chomsky, trata-se de uma capacidade prévia, que faz a descoberta da linguagem obedecer a um processo governado por um saber qualificado como tácito, implícito e, portanto, não-consciente.

A situação é bem outra nos trabalhos dos autores que comparecem no livro acima mencionado. Nele, a “descoberta da linguagem” é revestida de um viés desenvolvimentista e consciente. Reveladora disso é a própria questão que norteia suas investigações, qual seja: “*what does it mean to be aware of a linguistic state of affairs*”? A presença de “aware” nessa indagação é esclarecedora. Localiza-se, também, a etapa ou estágio desse “estado de consciência” numa sucessão ontogenética. Do ponto de vista empírico, ele estaria em correlação à emergência de certos acontecimentos interpretados como de autocorreção.

O lingüista “em construção” é a criança em quem desabrocha a capacidade de analisar a linguagem. Convém chamar a atenção para o fato de que o “em construção” promove o deslocamento do indivíduo biológico, regido por leis da natureza e estritamente universal, para um sujeito psicológico que, embora desprovido de uma faculdade específica para a linguagem, desenvolve recursos mentais (cognitivos) para “ir aprendendo”, “ir destrinchando” as regras da linguagem, **que vão se tornando gradualmente conscientes**. Nas palavras de Levelt, W. (et alli), “*quanto mais velha a criança, mais facilidade ela terá para refletir sobre a linguagem*” (op.cit., pg.4).

Entende-se porque em Chomsky não se lerá a expressão “metalingüístico”. Antes de qualquer consideração, deve-se ter claro que a gramática universal é prévia, quer dizer, que ela não será construída a partir da experiência. A rigor, ‘construção’ não está envolvida aí. Para ele, a aquisição da linguagem “is something that happens to child” e não “something that the child does” (Chomsky, 1988:134). Vê-se que aquisição nada tem a ver com comportamento (a questão do uso não se coloca para Chomsky) ou conhecimento (a criança chomskyana não “sabe sobre”, ela sabe sem saber sobre)¹. Nesse caso, não se pode mesmo esperar encontrar na obra desse autor a expressão “meta”.

Diferentemente, para os pesquisadores dos anos 70, o julgamento lingüístico de Chomsky é subvertido e identificado a uma forma de comportamento “*which should be explained in its own right, just like any other form of linguistic behavior*” (op. cit., pg. 6). Quer dizer, “linguistic awareness” deve ser reconhecida no comportamento lingüístico. É habilidade/comportamento particular transformada em questão independente: independente da problemática chomskyana do julgamento de gramaticalidade/aceitabilidade. De fato, a intuição implicada nos julgamentos **não é conhecimento** que se torna explícito, é apenas **reconhecimento** de que aquilo que se produz é gramatical e aceitável na língua do falante².

Esse deslocamento teve como conseqüência a aproximação dos pesquisadores à psicologia do desenvolvimento e também à teoria da aprendizagem. A questão que se impôs a eles foi a de, por exemplo, dar conta da **causação** do comportamento metalingüístico, ou seja, de dizer como processos lingüísticos inconscientes se tornam conscientes (“*awareness is implicit knowledge that has become explicit*”)(Levelt. W., 1978:5). É nesse passo, da intuição para comportamento e comportamento consciente, que a questão da causação se transforma numa questão de “tomada de consciência”.

¹ Em **Aspectos da Teoria da Sintaxe** lê-se que o falante/ouvinte “não tem consciência das regras da gramática e, nem sequer, pode vir a ter consciência delas”(Chomsky, 1965/75:89).

² A distinção entre ‘conhecimento’ e ‘reconhecimento’ é assinalada por Cláudia Lemos, neste volume, e em livro a sair.

Partindo da assunção de que o sujeito não tem consciência do funcionamento de mecanismos cognitivos e muito menos das transformações envolvidas no processo de tomada de consciência, eles afirmam que “awareness” se restringe aos resultados desses processos inconscientes. Chegamos aqui à distinção que os pesquisadores fazem entre capacidade e habilidade, entre transformações cognitivas profundas e inacessíveis ao sujeito mas que são responsáveis pelo redimensionamento de suas habilidades perceptuais e comportamento ou capacidade revelada pela habilidade de analisar os resultados dos acima referidos processos.

Se “becoming aware” é o resultado de processos mentais encobertos, ao investigador cabe registrar no comportamento o que ele (também) não pode ver. Formas que são identificadas com habilidades de reformulação ou auto-correção - resultados não desejados que ocorrem. Os pesquisadores concluem de suas observações que, nesses momentos, o falante (mais consciente) monitora a sua fala, monitoração que requer atenção, que requer uma capacidade cognitiva mais desenvolvida.

A palavra “consciente” é aquela que dá sentido à expressão “awareness” em inglês que, por sua vez, está implicada na habilidade metalingüística. Se o termo “metalingüístico” é introduzido para identificar o momento em que “awareness arises” (Marshall e Morton, 1978:237), seria mais apropriado falar, talvez, em “metacognição” e não “metalinguagem” - o que explicitaria, com maior clareza, a presença da psicologia no campo dos estudos sobre a aquisição da linguagem. A questão da metalinguagem, ao deslizar para dentro dos estudos de aquisição da língua materna, pela mão dos estudiosos da área fortemente influenciados pela psicologia, transformou uma questão de linguagem em uma questão cognitiva, qual seja, a da “tomada de consciência”.

A linguagem é desproblematizada porque se torna uma propriedade do sujeito. Ou seja, ela é um objeto como outro qualquer de que o sujeito tem que saber sobre. Linguagem é um material empírico (entre outros) em que se pode (também) localizar mudanças que ocorrem em um espaço imperscrutável. É mesmo disso que se trata, quando se tem em mente a história da área e as referências constantes seja a Piaget seja a Vygotsky. Mais velada é a referência à teoria da aprendizagem, embora seja ela a presença de fundo: “reformular”, “corrigir” são expressões pertinentes a esse campo. Embora não se trate de aprendizagem de comportamento, tratar-se-á, ainda, de aprendizagem a que se imprime matiz cognitivista.

Tem importância, para nós, deixar aparecer o compromisso dos pesquisadores mais com a psicologia (e o sujeito que nela reina) do que com a lingüística - se é que se pode falar em compromisso no segundo caso³.

No entendimento dos autores dos anos 70, os monólogos de Anthony, estudados por Ruth Weir (1962), são tomados como evidências do momento em que a criança começa a monitorar seus próprios enunciados. Se, em momento anterior a esse, a criança **usava** a linguagem, ela, entretanto, **nada sabia sobre** a linguagem. Em outras palavras, se admite-se que, a princípio, a criança está à mercê do outro - é tábua rasa - aceita-se que ela logo se livrará dessa dependência incômoda para assumir o controle de suas produções. Defende-se que a criança aproveita seus momentos de solidão para

³ Sobre os problemas envolvidos na constituição da psicolingüística, ver M. T. Lemos (1994).

“praticar”, para “adestrar-se”. Os monólogos servem, então, para registrar o momento em que a criança fica “fora da comunicação” para manipular a linguagem em seus “exercícios estruturais”. Momento em que o sujeito é situado **diante do lingüístico e fora dele**. Um sujeito propriamente psicológico que, **para aprender**, para exercer controle sobre esse novo objeto, tem que passar do “uso da linguagem” ao “conhecimento sobre a linguagem”.

Nada mais favorável para isso do que estar a sós, na ausência do interlocutor, livre da pressão comunicativa - situação empírica considerada ideal para se observar como a criança “aprende” as categorias e regras da linguagem. Deslocada para a posição de analista, a linguagem se transformaria em objeto-coisa, cujas propriedades devem ser inferidas da observação efetuada. Coloca-se aqui a questão do que é saber uma língua já que, como chama a atenção Cláudia Lemos “*quando se trata de linguagem e, portanto, de língua ou línguas, saber é mesmo algo estranho*” e acrescenta que, quando se fala uma língua, “*o que há ainda a saber?*” (1991:6). O estranho está em supor que quem fala uma língua sabe sobre ela. Saber sobre é tarefa do lingüista, não do falante. Como vimos, também em Chomsky, a criança não sabe sobre, ela sabe sem saber sobre.

Tendo em vista esse estado de coisas, em que os monólogos comparecem como exemplares privilegiados de marca da emergência dos comportamentos metalingüísticos, no curso do desenvolvimento da linguagem, apresentaremos aquilo que do trabalho de Weir deu margem a esse tipo de conclusão. As reformulações foram identificadas ao que a autora designou “*language practice*”, caracterizada por ela como exercícios de “*seleção de um padrão gramatical em que ocorre substituição em uma posição da estrutura ...*” (1976:611).

A idéia de correção, envolvida na de reformulação, não equivale a uma revisão para um melhor dizer, mesmo porque os erros estão excluídos da análise. Supõe-se já, na criança, a capacidade de segmentação ou de seleção “correta” de ítems lexicais que se alternarão numa posição estrutural. E, segmentação é, como pretende Eve Clark, comportamento metalingüístico porque supõe a análise da linguagem em unidades. Esse “ganho” metalingüístico é, então, metacognitivo: um “saber estabelecer analogias corretas”. Essa conclusão é explicitada por Clark, quando assegura que habilidades metalingüísticas têm a ver com “*o papel regulador da metacognição*” (1978:33). O sujeito (a criança) pode, sob a vigência de tal regulação, refletir sobre seus enunciados. *Language practice* é um dos primeiros tipos de comportamentos metalingüísticos regulados por processos metacognitivos.

Um segmento de monólogo de Anthony (filho de Weir), servirá para demonstrar o que foi rotulado como comportamento metalingüístico. Weir dirá que palavras, que são substituídas, pertencem “com frequência” à mesma classe formal:

- (1) *What color*
- (2) *What color blanket*
- (3) *What color mop*
- (4) *What color glass*

Weir dirá que palavras substituídas (“blanket”, “mop”, “glass”) pertencem “com frequência” a mesma classe formal. Nesse caso, a criança estaria exercitando a substituição de substantivos, que se alternam numa mesma posição na estrutura. São “exercícios intencionais” porque envolvem **seleção** (1) de padrões gramaticais e (2) de ítems para substituição. Se intencionais, cabe assinalar que esses exercícios refletiriam o distanciamento cognitivo da criança em relação ao objeto: ela estaria começando a “saber sobre” a linguagem. Foi essa a interpretação de Weir que vingou nos anos subsequentes.

Mas, se a cadeia está previamente segmentada e o léxico que circula numa posição estrutural é o léxico pertinente, difícil é dizer “para que” ou “por que” a criança, ainda assim, tem que praticar. Certamente não é para aprender o que já sabe. Nesse caso, as práticas serviriam mais para **reforçar** o que já se sabe. É nesse jogo sutil entre “conhecer” mas ter que “aprimorar um comportamento” que a composição entre um certo cognitivismo e a teoria de aprendizagem fazem laço e criam uma composição teoricamente inaceitável. Que sujeito se pode apreender nessa imbricação de modelos?

Ao lado disso, há ainda que perguntar sobre “substituições” em que os ítems que se apresentam numa mesma posição não respeitam sua pertinência a uma mesma classe formal? A solução oferecida por Weir, de um lado, a atrela à teoria da aprendizagem quando ela diz, por exemplo, que o erro mostra que “falta praticar para aprender”. É mesmo de “trial and error” que se trata aí. De um lado, o erro mostra que a criança ainda “não sabe sobre” a linguagem e “saber sobre” é o que caracterizaria a capacidade metalingüística. Então, as práticas são necessárias para aprendizagem. Como sustentar as capacidades metalingüísticas de “seleção” e de “segmentação” da cadeia? Problemático é que “acerto” e “erro” são acontecimentos que fazem presença na voz da mesma criança, num mesmo segmento e às vezes num mesmo enunciado. Como compatibilizar “saber” e “não saber” aí?

Na verdade, a criança que se supõe “saber sobre” a linguagem, “erra demais” ... e “não se corrige”. Assim, não é fácil dizer o que ela sabe e o que ela não sabe. Os erros indicam falta de saber e os exercícios com a linguagem são interpretados como muito saber. Mas o que, via de regra, não perturba os pesquisadores é essa convivência solidária entre acertos e erros. Os erros não levam os autores a “suspeitar dos acertos”, como diz Cláudia Lemos. Em outras palavras, os erros não fazem questão sobre o sujeito - eles são eliminados da análise. Os erros também não os levam a suspeitar dos procedimentos “meta”. Mas essa “limpeza” não resolve ou esconde o problema. A “higienização” (expressão de C.Lemos, 1982) se oferece como “sintoma” de algo (ausente) que insiste e faz problema.

No nosso ponto de vista, os erros não são alguma coisa que possa ser naturalizada numa perspectiva desenvolvimentista como acontecimentos superáveis que nada tenham a dizer sobre a aquisição da linguagem. Eles têm um papel decisivo na interpretação alternativa que pretendemos oferecer. Consideremos o segmento abaixo, que está incluído no extenso rol dos fatos empíricos que **não** são levados em conta, que são desprezados na análise de Weir:

- (1) *What the blue blanket*
(2) *What the take the blanket*

Se considerarmos as partes finais de cada um dos enunciados, encontraremos “the blue blanket” e “take the blanket”. Note-se que **ambos são bem construídos do ponto de vista gramatical**. Eles soam desconcertantes porque se articulam com “what” em (1) e “what the”, em (2). Isso permite dizer que o erro aqui não é de uma ordem estritamente gramatical, embora o resultado do arranjo que se apresenta corresponda a uma cadeia cuja seqüenciação se aproxima, em certa medida, de uma sentença. Essas composições indicam que há estrutura à medida em que há fixação de fragmento - “What”. A substituição de ‘blue blanket’ por ‘take the blanket’ indica, contudo, que não há “conhecimento” das restrições que operam em posições estruturais. Portanto, não se pode apelar para operações que envolvam ‘segmentação’ ou “categorização” numa tentativa de explicação para esse tipo de material. A questão é que erros não levam os pesquisadores a questionar seja o estatuto cognitivo das produções corretas seja a compatibilidade de erros com procedimentos “meta”.

Segundo nosso ponto de vista, tanto as montagens (build-up procedures) quanto as desmontagens (break-down procedures) de seqüências refletem o movimento da língua, que interrompe uma cadeia que abre espaço para o imprevisível. Assim, em qualquer lugar da cadeia pode ser aberto espaço para o erro, para o equívoco⁴. Em outras palavras, para aquilo que não obedece a restrições de natureza categorial. Nesse sentido, menos que unidades, os erros mostram que esses enunciados são compostos por pedaços e pedaços não são categorias⁵. Eles não abrem um “slot” categorial. Pedaços são fragmentos não analisados trazidos da voz do outro, de textos. Por isso, eles invocam outros pedaços de textos por onde circularam e fazem trama.

No âmbito da “teoria do valor”, Saussure dirá que categorias não são primitivos lingüísticos. Unidades lingüísticas são derivadas de relações entre elementos concretos da língua. Relações estabelecidas pelo funcionamento de dois eixos: o sintagmático e o associativo que, em Jakobson, serão redimensionados sob as denominações “metonímico” e “metafórico”, respectivamente⁶.

Esse ponto de vista que apresentamos é incompatível com o de Weir. Nos seus “exercícios estruturais”, segmentação é atividade analítica classificatória que designa posições categoriais num “padrão estrutural”. Ou seja, a criança não apenas identifica um padrão estrutural como reconhece, na cadeia, a pertinência categorial dos elementos que a compõe e elege um deles para exercitar. Vale notar que a identificação de unidades precede a possibilidade de substituição. Nesse caso, identificar e reconhecer são capacidades metalingüísticas (metacognitivas?) que caracterizam o sujeito psicológico. Entende-se porque comportamentos metalingüísticos acabam sendo vistos como decorrentes de transformações metacognitivas.

Se há erro, quer dizer, se um item lexical ocupa uma posição que não lhe é pertinente, esse acontecimento é, em nosso entendimento, indicativo exatamente do

⁴ Uma discussão sobre isso pode ser encontrada em Milner, J-C. (1987), cap.7.

⁵ Jakobson (1960) usa também a expressão “pedaços” para se referir a composições poéticas.

⁶ Ver Lemos (1992), sobre releitura de Saussure e Jakobson.

fato de que a categorização (a unidade) não se deu. Elementos são postos em relação **antes** mesmo do instante em que uma unidade se faça. Por esse prisma é que dizemos que produções “erradas” estão submetidas à lei, à lei de fazer relações. Obviamente, quando se descarta o erro, só se vê a unidade.

Se todas as produções da criança são submetidas ao funcionamento da língua, como supor que ela - a criança - possa controlar o que a submete? Colocamos sob suspeição, então, a existência da capacidade metalingüística. O sujeito nem decide acertar nem errar: acerto e erro são ambos efeitos de um funcionamento que implica o sujeito. Funcionamento que assumimos, com Cláudia Lemos (1992), lingüístico-discursivo. Essas estruturas cambiantes, faltosas ou não, iluminam o movimento da língua. Iluminam a reflexividade da linguagem⁷ ou o movimento da linguagem sobre si mesma: relações são postas e repostas.

A interpretação oferecida por mim (Lier-De Vitto, 1994; 1995) para o que Weir denominou “*language practice*” é a de que, nesses exercícios, observam-se operações metafóricas “*in praesentia*”⁸. Relações, como diz a autora, metonimicamente metafóricas ou operações pré-metafóricas entre elementos concretos, presentes. ‘Presença’ que fala contra a hipótese de substituição categorial, no sentido de um espaço abstrato e prévio que regula a inserção de palavras num lugar da estrutura.

Pude assinalar, então, que, nas “*language practice*” de Weir, o que se vê são instanciações de repetições com diferença. Nelas, apreende-se o movimento da língua fazendo espelhamento e implicando um sujeito. Um sujeito que fica propriamente sob efeito desse movimento: preso no que se fixa e à deriva no que se repete. Não se tratam, portanto, de procedimentos de auto-correção ou de procedimentos metalingüísticos.

Nos monólogos, o sujeito fica sob efeito do silêncio do outro, no espaço da presença da não interpretação. Nem por isso o funcionamento cessa. Nesse silêncio, a criança é situada no interior de uma articulação significativa que a aprisiona em redes que se entrecruzam. Redes que têm necessidades, organizações, mas que podem mudar de direção tão logo nelas se faça um buraco para introduzir uma outra possibilidade, um outro destino não menos determinado.

Na afasia, Jakobson dirá que “a carência afásica [...] constitui propriamente uma perda de metalinguagem” (1954:47). O que, então, caracterizaria essa “perda”? A incapacidade do paciente de formular uma proposição a respeito do código da sua língua. Segundo Jakobson, ele não pode selecionar um ítem de um “fichário de representações pré-fabricadas” (1954:37), um ítem lexical de uma classe de “possibilidades pré-concebidas”: aquele que corresponde à produção adequada. Mais uma vez, identificação e seleção estão em jogo.

Se, no caso da criança, a emergência da capacidade metalingüística está relacionada à possibilidade de selecionar ítems lexicais para ocupar uma posição num padrão estrutural, no caso do afásico, é exatamente essa incapacidade que é feita corresponder a uma “perda”: a metalingüística. Nesse caso, a desarticulação das produções do afásico correria por conta de sua impossibilidade/dificuldade de

⁷ Isso, para nos valeremos da expressão de Lyons, J. (1963), que é introduzida na discussão sobre metalinguagem e, exatamente, para se distinguir dela.

⁸ Vale lembrar que, em Saussure, essas relações são sempre “*in absentia*”.

reformular. Isso porque perturbadas estariam as capacidades metacognitivas de seleção e de identificação.

A diferença está no fato de que, no caso da criança, os erros são sistematicamente considerados irrelevantes e descartados da análise. No caso do paciente afásico, eles são praticamente tudo o que resta de linguagem. A questão é: ou se enfrenta o erro ou não se pode falar sobre a afasia.

Por outro lado, se é a emergência da mencionada capacidade metalingüística que caracteriza o nascimento de um sujeito (do psicológico), o que seria plausível dizer sobre esse sujeito quando essa capacidade falta? Que estaria aí um “não sujeito”? Não é, entretanto, a suposição que se faz na afasia. A ausência de “awareness” não retira o afásico da posição de sujeito.

O que estamos colocando em questão é o fato de que a metalinguagem introduz um sujeito que escolhe, abstrai e infere propriedades da língua, ou seja, que a examina e controla “do lado de fora”: **um sujeito diante da linguagem e fora da lei**, em expressão de Lier-De Vitto (1994). O que observamos é que, em ambos os casos - no da criança e no afásico - trata-se de um **sujeito** que, mesmo em suas produções desconcertantes, está **submetido à lei**: à lei do funcionamento da linguagem. Dito de outro modo, não se trata de um sujeito diante da linguagem, que tem distância cognitiva para “selecionar” elementos de um código.

Mas, será que se pode dizer que o modo de presença da criança na linguagem é o mesmo que o do afásico? Certamente que não. O que Lier-De Vitto (1994) pode observar nos monólogos foi o jogo combinatório da língua operando sobre fragmentos discursivo-textuais, movimento cujos efeitos são tanto aqueles analisados como “corretos” como aqueles desprezados porque “incorretos”. Não se pode dizer, contudo, que a criança reconheça acertos e erros, afinal ambos acontecimentos ocorrem em sua fala sem que ela possa ali se apresentar como intérprete. **A criança não estranha o que diz**, ela apenas diz, cede lugar ao movimento da língua. Diferentemente, o que Fonseca (1995) pode ver é que o **afásico estranha o que diz**⁹. Dito de outro modo, ele fica sob efeito do que diz¹⁰. Atentemos para o exemplo abaixo:

- (1) E Alcobaça se ... se formou assim
inclusive tinha um ... um ...
como é que é rapaz?
Co ... Como é que chã ...
Chafariz, não é chafariz
é um ... é antigo ...
.....

⁹ Certamente isso não é regra absoluta nas afasias, mesmo porque o sujeito não é uma instância homogênea: há singularidade. Em todo caso, essa é uma diferença que se pode marcar entre a criança e o afásico.

¹⁰ Queremos esclarecer que, em se tratando da problemática reformulação x ressignificação, estamos nos concentrando nos efeitos da produção do falante sobre ele mesmo. Num certo sentido, daquilo que se pode redizer no espaço da sua própria fala. Não desconhecemos o fato de que muitos afásicos parecem não estar nesta posição, eles “não reformulam”. Choram ao “escutar-se” ou reclamam a intervenção do outro, contudo. Acontecimentos perturbadores que obrigam pensar a presença de um intérprete.

não, não é ...
pera aí ... é um negócio de de de...
amá ...
de amarrar escravos.

Acontecimentos como esses não se observam nos monólogos. O que se vê aí é um sujeito em dialogia no seu dizer, um sujeito entre um “sim” e um “não” e que se questiona sobre um “como é?”. Vê-se aí um sujeito interrogado que, mesmo na “corda bamba”, não abdica da posição de intérprete: um sujeito no intervalo dos significantes. É aqui que chamamos Cláudia Lemos (1993) quando diz que “seleção” tem a ver com a **noção de efeito**, noção que implica um sujeito não diante da linguagem mas instigado por ela. Ou seja, o sujeito pode “querer” ou “não querer”, diz ela, mas, acrescenta a autora, não é o sujeito quem determina o que vem à tona no seu dizer e, muito menos, decide sobre quais elementos devem concorrer para ocupar um lugar na cadeia. Ser intérprete é, então, **estar submetido** a restrições de natureza sintática e discursiva. Insistimos: submetido e não em controle.

Vinculamos aqui a noção de interpretação à de restrição, como faz Cláudia Lemos (1995). Segundo ela, uma unidade textual “é feita a cada passo por um problema de restrição”. Tal restrição diz respeito à necessidade, para o intérprete, de articular elementos num espaço em que eles façam sentido. Passos de leitura, ou seja, de retroação, de ressignificação. O elemento a ser acrescentado é determinado pela leitura do fragmento anterior.

Como já dissemos, não é o sujeito que “decide” o que vem à tona e nem propriamente aquele que o sucederá, uma vez que o que vem à tona é que determinará as possibilidades de apresentação dos fragmentos que o sucederão. Uma palavra circula por muitos textos. Textos que circunscrevem possibilidades combinatórias. Disso o sujeito não pode escapar. Ele pode dizer “sim” ou “não” a uma dessas possibilidades. Mas não pode criar possibilidades. Estamos falando de um sujeito/intérprete assujeitado, capturado nas redes do funcionamento lingüístico-discursivo. É por isso que recusamos explicações que envolvem capacidades/procedimentos “meta” e dizemos que o que se entende por “reformulação” pode ser, de fato, “ressignificação”.

BIBLIOGRAFIA

- CHOMSKY, N. (1965/75). **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Armênio Amado (ed.). Editora Sucessor. Coimbra, Portugal.
- _____. (1988). **Language and Problems of Knowledge**. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass.
- FONSECA, S. C. (1995). **Afasia: A Fala em Sofrimento**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. Inédita.
- JAKOBSON, R. (1954). “Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia”, em **Lingüística e Comunicação**. Editora Cultrix. São Paulo, 1966
- _____. (1960). “Lingüística e Poética”, em **Lingüística e Comunicação**. Editora Cultrix.
- LEMO, C. (1991). **Saber a Língua e o Saber da Língua**. Editora da Unicamp. Campinas.
- _____. (1992). “Los procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio” em **Substratum**, 1, nº 1.

- _____. (1995). “Língua e Discurso na teorização sobre Aquisição da Linguagem”, em **Letras Hoje**, v.30, n°4 (9:28). Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS). Porto Alegre.
- _____. (1993). “**Input vs Interpretação**”. Manuscrito inédito, IEL-Unicamp. Campinas.
- LEMOS, M. T. (1994). **A Língua que me Falta: Uma Análise dos Estudos em Aquisição de Linguagem**. Tese de Doutorado. Unicamp/Campinas. Inédita.
- LEVELT, W. et. alli (1978). “Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition”. **The Child’s Conception of Language**. N.Y.: Springer-Verlag.
- LIER-DE VITTO, M. F. (1994). **Os Monólogos da Criança: “Delírios da Língua”**. Tese de doutorado. Inédita. Unicamp/Campinas.
- _____. (1995). “Língua e Discurso: à luz dos monólogos da criança”, em **Letras Hoje**, v.30, n° 4 (45:56). Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS). Porto Alegre.
- LYONS, J. (1963). **Semantics**. Oxford: Blackwell.
- MARSHAL, J. & MORTON, J. (1978). “On the Mechanics of Emma”. **The Child’s Conception of Language**. N.Y.: Springer-Verlag.
- MILNER, J. C. (1987). **O Amor da Língua**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre.
- SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Lingüística Geral**. C. Bally & A. Sechehaye (orgs.). Editora Cultrix. São Paulo (1989).
- SINCLAIR, A. et. alli (1978). Prefácio em **The Child’s Conception of Language**. N.Y.: Springer-Verlag.
- WEIR, R. (1962). **Language in the Crib**. Holanda: Mouton and Co.