

EXTRALINGÜÍSTICO E EXTRACOGNITIVO: APONTAMENTOS SOBRE O PAPEL DO CONTEXTO NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DA LINGUAGEM

ADAIR BONINI
(UNISUL)

ABSTRACT This article introduces and discusses, from an enactive perspective (autopoiesis theory), the notion of context, in terms of the way it has been presented in semantic and pragmatic theories and in models of language production and reception. The paper also proposes and describes an introductory model of language production and reception, in which the term “extracognitive” appears as a central notion.

1. INTRODUÇÃO

Sob certa perspectiva, todos os fenômenos sociais (incluindo-se aí a linguagem) podem ser entendidos como puramente sociais ou puramente cognitivos. A inclinação a um destes extremos (epistemologicamente possível) desautoriza as distinções, ao menos em um sentido rígido, entre social, cognitivo e lingüístico. Termos como “cognitivo” e “social” não se opõem, ao menos frontalmente, como fenômenos, sendo antes prismas epistemológicos.

No presente trabalho, a partir, principalmente, das noções de intra e extralingüístico (como discutidas em Kleiber, 1994, 1997) e dos conceitos de acoplamento estrutural, clausura operacional e perturbação de Maturana e Varela (1995), procuro esboçar as noções de intra e extracognitivo. O foco da discussão está direcionado para a noção de contexto e para os processos de produção e recepção da linguagem.

Os objetivos específicos deste artigo são: 1) analisar algumas teorias de linguagem e modelos de produção e recepção da linguagem, com vias a uma reflexão sobre o modo como o contexto tem sido concebido; e 2) esboçar um modelo geral de produção e recepção da linguagem em que o termo *extracognitivo* se justifica como uma noção chave.

2. INTRA E EXTRALINGÜÍSTICO: A QUESTÃO DO CONTEXTO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tradicionalmente, a língua tem sido concebida como um código, imbuído de um sentido literal, que pode ser estudado isoladamente de condições contextuais. O problema é que nem sempre esta concepção de língua dá conta da significação sem recorrer ao contexto, como podemos observar nos seguinte exemplos:

- (1) O cadáver foi encontrado perto do *banco*. [*Ambigüidade*]
- (2) Fico com *este*. [*Dêixis*]

Ao recorrer ao contexto, contudo, os defensores desta perspectiva (justamente para não romper o modelo) incorporam o contexto como uma categoria geral, estática e não problematizada. O código é visto como o mecanismo básico, através do qual os indivíduos de linguagem operam. Quando o código não se mostra como uma explicação completa, recorre-se ao contexto, como um elemento externo à mente, que intervém na formação da mensagem. O contexto, contudo, não é objeto de teorização, permanece uma entidade vaga e geral (conforme Kleiber, 1994). Alguns estudiosos (Katz e Fodor, 1963, Katz 1972) postulam, inclusive, a possibilidade de se estudar o sentido sem se recorrer à noção de contexto, mesmo reconhecendo que, neste caso, se estará desenvolvendo uma teoria incompleta.

Dentro da noção de contexto, nestes estudos tradicionais, estão amalgamadas várias versões interpretativas: contexto lingüístico, contexto físico, contexto enunciativo, contexto cultural (estes três últimos vistos como extralingüísticos). Neste sentido é que, nos dois exemplos acima, a noção de contexto intervém de forma vaga. No primeiro caso (ex. 1), pode-se visualizar alguma determinação do contexto lingüístico (através da própria lexicalização da palavra “banco”), mas o sentido é estabelecido principalmente de modo extralingüístico (em função da situação de enunciação na qual o destinatário deste enunciado se encontra). No segundo exemplo, a determinação do sentido só pode se dar mediante recorrência ao contexto extralingüístico (físico e enunciativo), pois o vacábulo dêitico (este) não codifica um referente específico.

A incoerência do modelo de código se torna mais nítida com a introdução, por Grice (1967), da noção de implicatura (um tipo de inferência não lógica, já que a conclusão não está expressa potencialmente no enunciado). No exemplo 3, não está em questão somente a intervenção de um contexto lingüístico ou extralingüístico, mas a ocorrência de uma zona de participação mútua externa ao enunciado (o conhecimento compartilhado).

(3) Nossa, como está frio! (Para que alguém feche a janela.) [*Implicatura*]

A partir da proposta de Grice, muitos estudiosos passaram a desenvolver uma concepção de contexto essencialmente cognitiva. Uma das explicações mais conhecidas é a proveniente da teoria da relevância, formulada por Sperber e Wilson (1986). Criticando o caráter estático da noção de “conhecimento compartilhado” defendida por Grice e, portanto, rejeitando o fato de que as inferências são produzidas pela violação de máximas, os autores propõem que o contexto é construído na memória como um conjunto de premissas, sendo, estas premissas, formas de suposição que o sujeito detém a respeito do mundo. Por serem suposições, elas variam de indivíduo para indivíduo, o que implica na concepção de que o sentido é atribuído ao enunciado a partir da suposição mais acessível que o sujeito ouvinte ou leitor dispõe (ou seja, pela taxa de relevância). Deste modo, Sperber e Wilson desenvolvem uma explicação para o modo como o contexto funciona na atribuição do significado aos enunciados. Para eles:

- O contexto específico é mais importante que o geral, pois este último é um conteúdo *default*, ao qual só recorreremos quando não temos um contexto específico (mais acessível);
- O contexto lingüístico é mais importante que o contexto extralingüístico, pois se o sentido se explicita no contexto lingüístico, não há razão para se recorrer a um contexto extralingüístico, uma vez que este último é menos acessível.

Esta posição de Sperber e Wilson tem sido entendida como uma concepção em que o sentido é visto como “instrução pura”. Segundo Kleiber (1994, p. 17), de um “[...] sentido concebido como produto, como composição de partes, nos mesmos moldes (descritivos ou verificacionais) da interpretação global, passa-se a um sentido dinâmico, já que é, antes de tudo, visto como instrucional”. O

sentido é entendido como algo que o falante (escritor) leva o seu interlocutor a fazer. O contexto, então, é construído no decorrer do fluxo discursivo, de modo que uma frase específica não é determinada pelo contexto (em um sentido físico), mas, inversamente, é ela que constrói o contexto, uma vez que fornece as instruções para a construção de um *contexto alvo* a partir de um *contexto fonte*. Segundo Kleiber, ainda: “O contexto não é mais visto como alguma coisa exterior, mas como uma realidade cognitiva: o contexto lingüístico, a situação extralingüística e os conhecimentos gerais passam a ser tratados todos em termos da memória: têm todos o *status* de representação interna, mesmo se eles se diferenciam quanto à origem e ao nível da representação (memória curta, memória longa, etc.)” (p. 19).

Muitos estudiosos têm optado por esta concepção de contexto como representação cognitiva, ao que, além dos estudiosos da relevância, pode-se citar autores como Koch (2002), Mondada e Dubois (1995), representantes de um amplo programa de pesquisas denominado estudos da referência, e Adam (1998), com suas pesquisas sobre pragmática textual e discursiva. Resta, contudo, nos trabalhos que têm utilizado esta noção, uma certa incoerência. Embora todo contexto seja entendido como conteúdo cognitivo, faz menção a um contexto extracognitivo que não encontra definição nas teorias defendidas. Isto é uma consequência do que vou denominar aqui de *problema do sujeito desorientado*.

Em geral, os estudiosos do campo da linguagem, se atendo a um ou outro ponto de especificação – social ou cognitivo –, concebem o sujeito como dividido entre um exterior e um interior. Ou seja, nestes campos teóricos em que a linguagem é pensada para além do código (notadamente a análise do discurso e a pragmática), produziu-se uma concepção de linguagem que mescla, quase que indistintamente, as perspectivas: 1) exterior e interior ao sujeito; 2) exterior e interior à língua. Daí a manutenção da distinção, bastante marcada, lingüístico/ cognitivo/ social.

Na análise do discurso francesa, este problema é visível no modo como o termo *exterioridade* é empregado. Orlandi (1996) afirma:

- 1) “[...] o sujeito é concebido, discursivamente, como ‘posição’ entre outras. [...] O modo pelo qual ele se constitui em sujeito, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (p. 28). [*exterioridade, nesta acepção, é interdiscurso fora do sujeito (extracognitivo)*]
- 2) “Não se separa, nesta perspectiva, sujeito e objeto, interioridade e exterioridade. A exterioridade está no interior (divisão do sujeito e não transparência da linguagem)” (p. 29). [*exterioridade, nesta acepção, é interdiscurso dentro do sujeito (intracognitivo)*]
- 3) “Essa exterioridade da qual falamos não tem a objetividade empírica do ‘fora’ da linguagem. Ela é tomada tal como intervém na textualidade” (p. 31). [*exterioridade, nesta acepção, é o que está fora do texto, mas intervindo nele (extracognitivo/intracognitivo)*]
- 4) “Aí se dá o processo de constituição do discurso, na memória, no domínio dos dizeres já-ditos ou possíveis que garantem a formulação do dizer. É esse jogo entre formulação e constituição dos sentidos que produz o efeito de exterioridade, o sentido-lá” (p. 31). [*exterioridade é o já-dito, externo ao novo dizer (extracognitivo/intracognitivo)*]

A exterioridade, como se visualiza nestes trechos, é ao mesmo tempo externa e interna ao indivíduo (memória), ao texto (evento discursivo ou acontecimento) e ao cristalizado (já-dito). Se o externo se define pela relação entre um e outro algo (externo *versus* interno), na AD francesa (como postulada por Orlandi) não é possível saber quais são e onde estão tais objetos. Não fica claro *o que é externo em relação a quê*, pois os objetos de conhecimento se movem na teoria, desqualificando o termo.

Na pragmática de orientação cognitivista, Sperber e Wilson (1986) afirmam que o contexto está na memória, mas, ao mesmo tempo, recorrem (sem definir) a um tipo de contexto fora da memória. Vejamos os exemplos 4 a 6:

(4) A: você vai à palestra hoje?

B: É sobre lingüística.

(5) A: Sinta o cheiro. Há um vazamento de gás.

(6) A: Sinta o cheiro. O que será?

A interpretação em todos estes exemplos é dependente do contexto. Há, contudo, uma gradação do intracognitivo ao extracognitivo que não tem sido considerada nos trabalhos de Sperber e Wilson. Se em 4 a resposta assertiva ou negativa depende de um contexto determinado pelo conhecimento de A sobre os hábitos de B, em 5, o contexto é formado por uma percepção imediata (um contexto que está, de algum modo, fora da memória). Isto é mais visível ainda em 6, em que a informação é claramente desconhecida. O problema não está em se recorrer a um externo, mas ao fato de este externo estar definido, na teoria, como interno. Afirmam os autores: "A circunstância cognitiva de um indivíduo corresponde ao conjunto de todos os aspectos que lhe são manifestos. Um fenômeno afeta a circunstância cognitiva ao tornar certos aspectos manifestos ou mais manifestos" (p. 190). Nesta perspectiva o sujeito é determinado por uma exterioridade, mas ao mesmo tempo só é visto como interioridade.

Tanto na AD francesa quanto na pragmática, o sujeito é atravessado por uma exterioridade (é cindido). Na primeira, contudo, esta relação não é clara e na segunda, não é explicada. Penso que a pragmática da relevância de Sperber e Wilson (com sua concepção de contexto cognitivo) é um modelo teórico mais produtivo para explicar a produção e a interpretação da linguagem, pois explicita uma noção de mais fácil verificação no quadro dos trabalhos científicos. Falta, contudo, a este modelo uma explicação da exterioridade, que, a meu ver, só pode se realizar mediante a introdução de uma *teoria da aprendizagem*.

O sujeito cognitivo move-se entre um *conhecido* e um *desconhecido*, sempre em direção a este último. Sperber e Wilson se aproximam disto, ao postular o conceito de efeito contextual, pois ele se dá na forma de uma derivação de nova suposição e de fortalecendo ou apagando uma antiga. O modo como isto é implementado nas análises propostas, contudo, faz com que a teoria se enfraqueça. Há uma recorrência constante ao conhecido (mas não ao desconhecido), mesmo na *derivação da nova suposição*. Paredes (2001, p. 40) questiona, neste sentido, o conceito e *força da suposição* que move este mecanismo teórico. Sugere que não há, na teoria da relevância, nem uma explicação de como a força/fraqueza da suposição se constitui, nem de como é implementada no cérebro/mente.

Neste ponto, passo a explicar o que estou entendendo pelo termo "extracognitivo", inspirado nas idéias de Kleiber (1997) e na teoria autopoietica de Maturana e Varela (Maturana, 1978; 1998; Varela *et al.*, 1992; Varela, 1992).

Kleiber (1997) critica a perspectiva instrucional (imanentista) de que o mundo dos indivíduos está referenciado somente em discursos. Diz: "Não há [...] contradição em se afirmar, por um lado, que a linguagem participa da modelagem da realidade, ou seja, do estabelecimento dos seres ou coisas e propriedades disso que nós cremos ser a realidade, e, por outro, que as entidades assim estabelecidas estão presentes como entidades não lingüísticas, ou seja, como tendo uma existência em torno da linguagem". Acredita que, neste mundo construído discursivamente, há uma janela para o real que é acessado através da experiência perceptual. Desse modo, propõe a explicação de que os indivíduos convivem heterogeneamente com dois modelos referenciais: o descritivo (de condições necessárias e suficientes ou prototípicas que devem ser satisfeitas para que algo seja entendido como algo) e o instrucional (que determina os meios de acessar ou construir um referente).

Esta posição de Kleiber é interessante, pois aponta para o fato de que estamos sempre nos deparando com o novo, com o que exige confirmação ou construção. Serve como uma das bases para o que estou entendendo como extracognitivo. A outra base provém da teoria autopoietica.

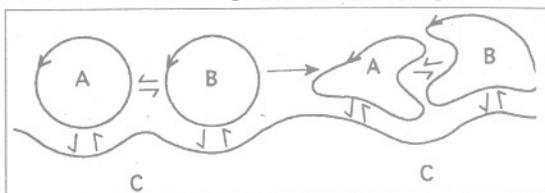


Fig. 1: Dinâmica dos acoplamentos estruturais aos meios físico (C) e social (B) (Maturana, 1998, p. 63).

Nesta teoria, podemos alcançar outros subsídios para a noção de extracognitivo (embora Kleiber, 1997, a veja como baseada em uma perspectiva puramente instrucional). É particularmente interessante, em seu quadro conceitual, o conceito de perturbação. Como a autopoiese é uma propriedade do organismo que, assim, em acoplamento estrutural estável com os meios físico e social (lingüístico) [fig. 1], produz a sua delimitação como unidade e a sua existência autônoma, é atingida constantemente por estes meios na forma de perturbação. Isto equivale, penso, ao fato de que, em termos da linguagem, não nos movemos na direção do estabilizado (já-dito), mas na direção do desconhecido. Temos que nos adaptar não à linguagem, mas à não linguagem que vem de fora e age sobre nós como perturbação. O conceito de criatividade apresentado por Maturana (1978, p. 164) é, neste sentido, revelador. Diz: “Isto é criatividade: a geração por um organismo de distinções (inesperadas para um observador) através de suas interações com sistemas aos quais ele não está acoplado estruturalmente (sistemas operacionalmente independentes), e aos quais ele pode tornar-se acoplado estruturalmente como um resultado das interações”.

Todo encontro com o desconhecido (e isto por ser visto como a base do funcionamento lingüístico) implica em uma mudança estrutural (uma adaptação) do sistema interno do indivíduo. Estamos constantemente sendo interceptados por um externo que nos leva a agir reflexa ou refletidamente. Operar com a linguagem não significa, em primeira instância, confirmar o conhecido (o já-dito), direção que tem sido natural nos estudos lingüísticos e que define inclusive o conceito de linguagem que se tem hoje no meio, mas lidar com o futuro desconhecido (o que vai ser dito, de que modo e como nos afetará). Nossa memória contém uma versão do mundo (o que sabemos de nós e dos outros aos quais temos acesso), sobre a qual o desconhecido intervém. É este desconhecido (a ação dos sistemas aos quais não estamos acoplados) que estou denominando “contexto extracognitivo”.

Piaget (1964) se utiliza da distinção individual *versus* social (interindividual) e Vygotsky (1930), da distinção *intra versus* interpessoal. Estas distinções já nos mostram uma preocupação de longa data com esta temática nas teorias da aprendizagem. (O surpreendente é notar-se, nos estudos lingüísticos, embora haja constantes aproximações neste sentido, que a aprendizagem foi colocada como objeto à parte, quando deveria ser intrínseco à definição da própria linguagem.)

Termos como estes cunhados por Piaget e Vygotsky representam uma terceira fonte para a noção de extracognitivo, como estou esboçando neste artigo. Há que se lembrar, contudo, que ambas explicações também esbarram no problema do sujeito desorientado (do qual tratei acima). Na verdade, como já apontam estes autores, individual e interindividual estão presentes tanto na mente quanto fora dela. Isto é bastante plausível. O que não tem sido tratado é o fato de que o que está fora da mente não existe para o indivíduo senão em potencialidade, como extracognitivo (o desconhecido e o relativamente desconhecido). Os fenômenos sociais têm sido sempre vistos ou de uma perspectiva puramente externa ao indivíduo, ou puramente interna ou indistintamente externa e interna. Em todos os casos, falta saber como ambos os pólos funcionam em termos do conhecimento/linguagem.

3. HIPÓTESE DINÂMICA DA MENTE, COGNIÇÃO SITUADA E CORPORIFICADA

No atual panorama das ciências cognitivas, estão presentes 3 paradigmas teóricos: o cognitivista, o conexionista e o enacionista (Varela, 1992). Este quadro também pode ser traçado de outro modo, entre uma hipótese computacional da mente e uma hipótese dinâmica (Van Gelder, 1997, 1998), sendo esta última definição muito próxima da posição enacionista defendida por Varela.

O que está em jogo nestas perspectivas alternativas ao cognitivismo (a do conexionismo e a do enacionismo) é a tentativa de resolver problemas ontológicos da cognição, como o problema do homúnculo (Searle, 1992). O homúnculo é um dispositivo teórico/filosófico utilizado para deixar em suspenso repostas sobre o enquadramento situacional e corporal da cognição. Tanto o conexionismo quanto o enacionismo incorporam este objetivo de pesquisa: entender a cognição como fenômeno situado (localizada em tempo e espaço emeditatos) e corporificada (dependente das e produzida pelas reações corporais). O enacionismo, contudo, apresenta um diferencial epistemológico em relação ao conexinismo, que é a modelagem da autonomia do ser, o que produz uma concepção de cognição como capacidade de ingressar em um mundo compartilhado. A unidade viva age autonomamente em um meio ao qual está acoplado, porque dispõe de mecanismos internos (clausura operacional) que lhe permitem sobreviver naquele meio. A cognição (o que inclui a linguagem) se constitui pela enação, ou seja, pelo fato de que é em virtude do modo como um indivíduo age no mundo (pelas trocas entre os ambientes interno e externo) que o seu mundo interno se constitui.

Isto nos leva ao paradoxo de que os fenômenos sociais (incluindo a língua) têm sido descritos e/ou analisados sempre na perspectiva do estabilizado, quando o que está na essência desse funcionamento é o modo como as novidades estão atingindo o sujeito (Bonini, 2003). No campo dos estudos lingüísticos, alguns trabalhos começam a se voltar para uma perspectiva dinâmica da linguagem, o que tem levado ao aparecimento de termos como: estabilização, gramaticalização e referenciação (ou referência evoluinte). Tais trabalhos, contudo, não têm abordado a questão da aprendizagem na linguagem, pois isto envolve o estudo da instância individual. A dinâmica tem sido estudada por um prisma homogêneo e interindividual.

Em relação ao tratamento cognitivo de produção e/ou recepção da linguagem, assunto que me interessa mais de perto aqui, vários trabalhos têm se aproximado, em certos aspectos, da abordagem enacionista, dentre os quais se pode citar os de Van Dijk (1997), Adam (1999), Sperber e Wilson (1986), que serão comentados abaixo.

4. O CONTEXTO COMO MEMÓRIA NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DA LINGUAGEM

As propostas teóricas orientadas para o tratamento das questões de recepção e produção cognitiva da linguagem têm se baseado na perspectiva cognitivista clássica, a partir da qual propõem inovações, seja revisando as categorias do próprio cognitivismo, seja incorporando aspectos de outras teorias. Em geral, as inovações vão no sentido da incorporação, nos 3 modelos citados acima, de categorias subjetivas ou da inclinação para este viés [quadro 1: negrito]. Dentre estes modelos, o mais inovador e que será alvo de maiores comentários é o de Adam.

O trabalho de van Dijk (1997) é o que mais se enquadra na perspectiva cognitivista. Mantendo as bases do modelo de compreensão e produção (Van Dijk e Kintsch, 1983), o autor propõe, neste texto, uma explicação de como o contexto é representado e acessado na memória. As informações sobre contextos, para este autor, estariam armazenadas de dois modos: através de modelos de contexto

(representações gerais de episódios comunicativos) e de modelos de experiência (representações autobiográficas sobre episódios particulares da vida cotidiana). Os modelos de experiência, neste sentido, têm o *self* como elemento central, envolvem os planos, as tarefas, os objetivos pessoais e constituem a base a partir da qual os modelos de contexto são formados. Neste sentido, afirma Van Dijk: “[...] os contextos não influenciam diretamente o uso da linguagem ou do discurso de modo algum. Pelo contrário, é a interpretação subjetiva do contexto feita pelos participantes do discurso que determina a produção, a estruturação e o entendimento do discurso”.

Embora se propondo a pensar a experiência pessoal, é um trabalho que não considera em tudo a subjetividade e a dinâmica cognitiva. Van Dijk se posiciona em uma perspectiva epistemológica de 3ª pessoa, concebendo o conhecimento através de categorias descritivas gerais (mesmo quando se atém ao indivíduo).

A proposta de Sperber e Wilson, através do conceito de relevância, traz uma descrição mais plausível de como a subjetividade se constitui e funciona. Não é clara, contudo, quanto ao modo como os significados se formam (como discuti na segunda seção deste artigo). A teoria tem por base uma mente constituída. Não fica claro também, à medida que não se atém a sujeitos específicos, o modo como as taxas de relevâncias são produzidas (cf: Paredes, 2001).

Teorias Categoriais	Van Dijk (1997)	Sperber e Wilson (1986)	Adam (1999)
Representação	Esquemas e modelos cognitivos	Esquemas cognitivos	Discurso
Contexto	Conjuntos de modelos cognitivos	Conjuntos de suposições	Intertexto
Processo cognitivo	Tratamento proposicional, através de macro e micro estruturas	Modelo ostensivo-inferencial: * forma lógica * explicatura * implicatura	Esquematização, como compartilhamento do enunciado, e negociação de sentido entre os interlocutores
Sentido	Informação	Informação	Enunciado
Fatores Subjetivos	Self, experiência	Relevância, experiência	Ethos, experiência

Quadro 1: Aspectos inovadores nos modelos de produção e recepção da linguagem (negrito).

A proposta de Adam é a mais inovadora, ao pôr a ênfase de sua explicação no processo interacional, visto da perspectiva do indivíduo. Para o autor, o enunciador, após um enunciado a ele direcionado, tem em sua mente a ocorrência de um processo de esquematização, antes que produza a resposta [fig. 2]. A esquematização ocorre do mesmo modo (em termos da experiência atual e prévia de si e do outro) no processo de produção do enunciado. É uma perspectiva dinâmica da cognição, pois a elocução não é vista como transmissão de informação, mas como compartilhamento de um mundo com o outro (o co-esquemizador).

Este trabalho avança também em outros pontos. O primeiro deles é que o contexto é visto como um intertexto ao qual o indivíduo tem (ou teve) acesso, uma memória discursiva. O enunciado novo sempre modifica o contexto, servindo como contexto para um enunciado futuro.

Outro ponto em que Adam avança é quanto ao aproveitamento da noção de *ethos*. Para ele, quando um indivíduo esquematiza uma enunciação, implica neste esquema uma imagem de si. Deste modo, o autor explicita o caráter subjetivo da linguagem. Mais do que uma descrição do mundo, está em jogo uma construção em que os demais participantes representam fontes de desequilíbrio.

Há que se ressaltar ainda o fato de que, neste quadro teórico, a representação não equivale a esquemas gerais e abstratos, mas há discursos vivenciados.

Em termos gerais, o aspecto mais relevante desta proposta de Adam está no modo como apresenta o processo de produção e recepção da linguagem ancorado na perspectiva do indivíduo (esquemizador), como alguém que constrói ou é levado a construir uma imagem do outro e uma imagem de si para o outro (co-esquemizador). As noções que esboça abrem caminho para a discussão e o estudo da produção e recepção da linguagem como atividade cognitiva, no sentido de cognição dinâmica, situada e corporificada.

Na perspectiva em que o tema está sendo discutido no presente artigo, a proposta de Adam, por outro lado, também apresenta aspectos problemáticos. As inconsistências de sua formalização estão tanto no delineamento do objeto de estudo quanto na determinação das bases epistemológicas (os métodos de pesquisa).

Em termos da explicação do objeto de estudo, observa-se nesta proposta (do mesmo modo que nas duas anteriores) o problema do sujeito desorientado. Os planos extra e intramental são tratados com os mesmos termos, como se o sujeito fosse atravessado direta e livremente pelo exterior. Adam fala de “memória discursiva” e de “interdiscurso”. A princípio pode-se inferir que o primeiro seja intramental e o segundo extramental, mas isto não fica claro no texto. Não fica claro também o modo como o sujeito tem acesso ao interdiscurso e como ele participa da memória discursiva. Cabe perguntar, ainda, se o interdiscurso seria uma entidade física (no sentido da dispersão de imbricamentos das forças sociais) ou uma entidade cognitiva (no sentido do modo como as memórias participam na constituição dos campos discursivos). Ao que parece a proposição teórica de Adam trabalha com ambos os campos indistintamente.



Fig. 2: Esquema da comunicação-interação (Adam, 1998, p. 105).

Em termos da explicitação de uma metodologia de pesquisa, Adam também não aponta procedimentos ou questões de estudo claros. A produção desta proposta teórica dá-se como resultado dos desenvolvimentos (críticas e reformulações) de suas obras anteriores. Não explicita questões para futuros estudos ou lacunas teóricas em aberto. Em relação aos dados apresentados, correspondem a episódios específicos que são analisados, de certo modo, intuitivamente. Não ficam claros, também, quais seriam os novos dados para um aprofundamento ou mesmo validação da teoria.

5. APONTAMENTOS SOBRE A NOÇÃO DE CONTEXTO EXTRACOGNITIVO

Procuo, nesta seção, esboçar um modelo de funcionamento da memória discursiva em relação ao meio [fig. 3]. Tomo como base desta proposta a noção de clausura operacional apontada por Maturana e Varela em seus vários trabalhos. Trata-se de um modelo ainda inicial que pretende servir para salientar apenas alguns aspectos do funcionamento cognitivo.

As categorias selecionadas para o modelo, em termos gerais, podem ser definidas do seguinte modo:

1) contexto externo (extracognitivo/extramental):

- Meio físico: campo perceptual direto (implementado) ou indireto (passível de implementação). A implementação diz respeito ao acesso que o sujeito tem ou pode ter destes domínios;
- Discurso¹: coalizões de explicações de mundo (desenvolvidas historicamente, mediante a configuração de tradições e redes de poder).

2) contexto interno (cognitivo/intramental):

- cogdiscurso: explicação condensada de um aspecto da realidade, que produz uma determinada orientação para a ação no mundo. Só fazem parte do cogdiscurso aqueles discursos vivenciados. Existem cogdiscursos aprovados (aceitos) ou reprovados (rejeitados). Há um jogo de sobreposições e dominâncias entre os cogdiscursos, de tal modo que um deles pode exercer influência sobre todos os demais e determinar de forma hegemônica a prática do sujeito. Como os cogdiscursos estão restritos à vivência do sujeito, seu conhecimento (estruturado por um conjunto de objetos cogdiscursivos) está limitado a campos, com centros fortes e extremidades vagas, aqui denominados “ilhas referenciais”;
- cogdiscurso imediato (próximo ao que Adam entende por intertexto): contínuo de linguagem no qual as elocuições específicas ganham realidade. Põe em cena, para o sujeito, percepções, objetos/ s cogdiscursivo/s e enunciado/s (próprio/s ou de outro) que serve/m de contexto para as novas ações e enunciações;
- posicionamento: processo através do qual o *self* (o eu) se constitui, vivenciando perturbações do meio físico e aceitando ou negando determinados cog/discursos.

¹ A noção de discurso aqui esboçada vai no sentido da definição de Fairclough (1992), como sendo “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (p. 91).

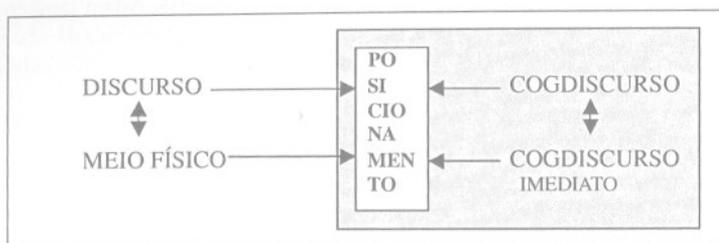


Fig. 3: Perspectivas extracognitiva e cognitiva da organização cérebro-mental do sujeito.

Primeiramente, cabe salientar que, se o indivíduo funciona como unidade fechada, existe um exterior a ele que deve ser considerado. Do ponto de vista do sujeito cognitivo, existe o contexto conhecido (cognitivo) e o contexto desconhecido (extracognitivo). Penso que esta deveria ser a primeira distinção para uma possível definição de cognição, que incluiria, em primeira instância, a linguagem e as demais formas de conduta social. Maturana (1998, p. 44) apresenta uma ilustração bastante pertinente para o caso, quando afirma que “a pessoa não se equivoca quando se equivoca”. Explica que, quando comete um engano (diferentemente de quando mente), a pessoa está vivenciando aquilo como verdade, de modo que o erro só se torna um fato posteriormente. Neste caso, podemos dizer, o extracognitivo não se torna cognitivo a não ser quando o indivíduo se dá conta do erro.

Viver, portanto, é estar em constante reconfiguração dos estados cérebro-mentais, em face das perturbações constantes provenientes do meio (físico ou social). Em termos físicos e imediatos, isto se dá pela percepção (cogdiscurso imediato). São exemplos, os momentos em que paramos de andar para que um automóvel passe, ou quando paramos de falar ao sermos interrompidos por um interlocutor.

No nível discursivo, o contexto extracognitivo se faz presente nos discursos desconhecidos, mas que indiretamente exercem influência sobre nós. Vejamos os seguintes exemplos:

(7) Os lapsos de língua são manifestações do *inconsciente*.

(8) A: Você está com seu *ego* muito reprimido.

B: Isto é verdade. Estou precisando me abrir para novas experiências.

Suponhamos que um indivíduo com baixo nível de instrução jamais tenha ouvido falar das idéias de Freud. Provavelmente, o termo “inconsciente” do exemplo 7 não faria sentido para ele, pois este sentido não estaria disponível no seu cogdiscurso. Muito embora a palavra seja conhecida no senso comum, este sentido não permite depreender o que seja “lapso de língua como manifestação do inconsciente”. O indivíduo terá que ter algum nível (nem que seja mínimo) de acoplamento a este discurso para que possa estabelecer uma coordenação consensual com o locutor do enunciado; acoplamento que se desencadeará, provavelmente, por uma pergunta que fará ao locutor, do tipo: “O que você quer dizer com isso?”. Caso o destinatário em 7 seja um psicólogo com ampla formação em Psicanálise, uma vez que já disporá de um cogdiscurso psicanalítico, o enunciado será compreendido prontamente, a tal ponto que pode ser julgado como carente de novidade e ignorado como contexto (cogdiscurso imediato) para um novo enunciado.

O exemplo 8 nos coloca uma outra situação. Mesmo que o interlocutor B não conheça de fato o que queira dizer “ego reprimido”, ele pode comentar a afirmação feita a seu respeito, a partir da leve noção que lhe chegou sobre o sentido de termos como *id*, *ego* e *superego*. O discurso como fato extracognitivo ocorre, para o indivíduo, em graus variados, de acordo com a experiência que adquire. Pode-se ter, neste caso, tanto um cogdiscurso rudimentar em relação ao discurso psicanalítico, quanto

nenhum registro. O discurso como elemento puramente extracognitivo nos atinge de forma indireta. Determinados indivíduos podem, por exemplo, estar participando de uma guerra (como soldados ou como civis atingidos) sem terem noção dos discursos (razões, filosofias, interesses) que desencadearam tal evento.

O conhecimento (e, portanto, o cogdiscurso) é visto, desta forma, como cognição dinâmica, situada e corporificada. A ênfase está na corporificação.

Neste contexto das perspectivas externa e interna à mente explicitamente distintas, o conceito de “posicionamento discursivo” ganha outro sentido, pois ele não equivale mais a posições gerais (como estereótipos), mas às seleções, mediante avaliações positivas/prazerosas e negativas/dolorosas (ou pontos neutros), que um sujeito efetua, em função da configuração de seus cogdiscursos e das perturbações do meio. O sujeito, nesta perspectiva, é a origem do que diz, embora não seja nunca 100% autor. É em função também do grau de aceitação (leia-se estado de prazer e/ou segurança) conferido por um cogdiscurso que ele, possivelmente, se torna hegemônico. Pode-se presumir também que, quanto menos cogdiscursos em disputa, mais resistência há a novos cogdiscursos (ou a discursos), embora os cogdiscursos possam variar no modo como se justificam e, portanto, permitir novos conhecimentos. Segundo Maturana (1978, p. 165):

Se um ser humano pode observar o sistema social que ele cria com seu comportamento, pode desgostar dele e rejeitá-lo, e assim tornar-se uma fonte de mudança; mas se ele só pode passar por interações especificadas pelo sistema social que integra, não pode ser um observador dele e seu comportamento pode apenas confirmá-lo. Desse modo, todo sistema político coercitivo visa, explícita ou implicitamente, a reduzir a criatividade e a liberdade especificando todas as interações sociais como o melhor meio de eliminar os seres humanos enquanto observadores, e assim atingir a permanência política.

Em termos metodológicos, a distinção entre um cogdiscurso (interno) e um discurso (externo) permite estudar a relação entre ambos, em termos de como a aprendizagem está indissociavelmente imbricada na linguagem. Mediante o estudo dos processos de acoplamento a domínios consensuais (iniciais, na situação de aquisição da linguagem, ou novos, nas situações de aprendizagem) pode-se aprofundar conhecimentos sobre o modo como as pessoas são colonizadas (envolvidas) por determinados discursos, como se engajam neles (aprendem), ou como são afastadas deles (pelas restrições externas e/ou internas).

Ao contrário de uma análise do discurso (que estuda o fluxo discursivo – AD francesa – ou as dominâncias discursivas – ACD), neste caso, tem-se uma análise da distribuição social do conhecimento, o que implica na consideração das questões postas por ambas as ADs. Toma-se, contudo, como ponto central, o objetivo de desvendar o modo como os sujeitos se constituem à medida que estão se acoplando (e acoplados) a tais e tais discursos e se afastando (ou afastados) de outros.

Pode-se chegar ao discurso pelo estudo dos cogdiscursos compartilhados por uma comunidade (descrição interna) ou pela análise de conjuntos de enunciados (descrição externa). Nesta perspectiva, a descrição externa (baseada em *corpus* de língua e/ou de discursos e realizada em uma perspectiva epistemológica de 3ª pessoa) serve como uma orientação (como pista) para o estudo da realidade interna da mente (baseado no levantamento e na análise das vivências em práticas efetivas, e realizado em uma perspectiva de 1ª pessoa). A descrição externa, contudo, embora indique caminhos para o estudo da mente, não revela o seu conteúdo².

A pesquisa é preferencialmente experimental, mas com análises qualitativas, e se atém ao processo. Não procura determinar os objetos de conhecimento anteriormente ao processo, mas

² Algumas destas idéias, incluindo a distinção intra e extramental, já foram discutidas em Bonini (2002).

simultaneamente e como consequência. Neste sentido, também, não se tomam os objetos de conhecimento como certezas, mas como pensados (e construídos) mediante uma objetividade-entre-parênteses.

6. PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM CORPORIFICADA

Muitas pesquisas têm sido realizadas dentro de uma perspectiva de cognição como dinâmica. Dentre essas pesquisas, se pode citar particularmente as voltadas para o estudo da referenciação (Mondada e Dubois, 1995; Koch, 2002) e as voltadas para o estudo da aquisição da linguagem (Lyra e Souza, 1999; Souza e Lyra, 2000).

Sobre corporificação da linguagem, contudo, não há muitos estudos no Brasil. Particularmente, são raros dentro do paradigma enacionista. No campo dos estudos lingüísticos é especialmente conhecido o trabalho de Lakoff e Johnson (1999) sobre corporificação, que conta com seguidores no Brasil. Estes autores, contudo, trabalham com a orientação conexionista, que se diferencia, em muitos aspectos, da enacionista.

Segundo a perspectiva aqui esboçada, e em conformidade com o paradigma enacionista, penso que as pesquisas em linguagem corporificada podem se dar em vários campos de estudo: na aprendizagem de línguas e de práticas de linguagem, na aquisição da linguagem e na reconstrução da linguagem em casos de afasia ou outras síndromes neurocognitivas.

Uma das questões mais relevantes é a de como os cogdiscursos estão envolvidos nas várias práticas de linguagem em meios específicos. Trata-se da questão de como os gêneros são concebidos e utilizados em meios específicos, seja nas práticas de leitura e escuta, seja nas práticas de fala e escrita. Miller (1984) já apontava o levantamento do modo como os gêneros são produzidos ou consumidos como uma perspectiva para as pesquisas em análise de gêneros. Trata-se de um modo de conhecer a produção e a recepção da linguagem junto a práticas efetivas, o que se diferencia bastante da perspectiva cognitivista, que tentava desenvolver modelos gerais, tendo como base o raciocínio da resolução de problemas.

Em uma pesquisa deste tipo, seria necessário descrever sistemas particulares (a prática de cada indivíduo) para, em um momento seguinte, se tentar uma generalização (em relação ao grupo como um sistema fechado).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei ressaltar a necessidade de se ter uma distinção mais clara do papel do contexto na explicação da linguagem como um componente da cognição.

Do que foi discutido acima, convém destacar que: 1) os estudos da linguagem têm esbarrado no *problema do sujeito desorientado*; 2) a perspectiva enacionista dos estudos da cognição representa uma fonte de *insights* para o estudo da linguagem; e 3) que a consideração do contexto como categoria dos estudos lingüísticos exige a observação de um externo e interno à mente (mais do que de um externo e interno à língua).

Penso ser de grande importância, na interpretação do contexto como uma categoria da cognição e, portanto da linguagem, a inclusão de uma teoria da aprendizagem. Se queremos pensar a linguagem como um fenômeno dinâmico, situado e corporificado, precisamos pensá-la como movente em virtude da aprendizagem constante a que estamos submetidos. Não se trata, portanto, de um estudo restrito ao material estabilizado na mente e na sociedade, mas de se tentar depreender o papel fundamental do *novo*, da não linguagem, no seu funcionamento. Não se trata, também, de uma empreitada fácil,

uma vez que tradicionalmente se tem concebido a linguagem como produto decantado e uma vez que não há metodologias estabelecidas para um objeto tão novo. No campo dos estudos lingüísticos, os trabalhos de Bakhtin (1929, 1979) representam o que de mais próximo se conseguiu em termos deste objetivo, e certamente servem como ponto de partida e fonte de inspiração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. -M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). (1992 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992 [1979]). *Estética da criação verbal*. Trad. por Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BONINI, A. (2001) *Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.
- _____. (2002). *Gênero textual e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular.
- FAIRCLOUGH, N. (2001 [1992]). *Discurso e mudança social*. Trad. por Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB.
- GRICE, H. P. (1982 [1967]). Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. V. 4: Pragmática. Trad. por João W. Geraldí. São Paulo: Global.
- KATZ, J. J. (1982 [1972]). O escopo da semântica. In: DASCAL, Marcelo. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. V. 3: Semântica. Trad. por Leonor C. Lombello. São Paulo: Global.
- _____. FODOR, J. (1977 [1963]). Estrutura de uma teoria semântica. In: LOBATO, Lúcia M. P. (org.). *A semântica na lingüística moderna*. Trad. por Maria Helena D. Marques. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- KLEIBER, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive. *Langue Française*, n. 103, p. 9-23.
- _____. (1997). Sens, référence et existence: que faire de l'extralinguistique? *Langages*, n. 127, p. 9-37.
- KOCH, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- LYRA, M. C. D. P.; SOUZA, M. (2002). Novas perspectivas para o estudo do desenvolvimento da comunicação no início da vida. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 1, 1999, Salvador, BA. *Anais on line...* Disponível em: <www.uba.br/~conpsi/conpsi1999/FO19.html>. Acesso em 20 de out.
- MATURANA, H. R. (1978) *Biologia da linguagem: a epistemologia da realidade*. Trad. de Cristina Magro. In: _____. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.
- _____. (1998) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. de J. F. Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- _____. VARELA, F. (1995 [1987]). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Trad. por Jonas P. dos Santos. Campinas: Editorial Psy.
- SOUZA, M.; LYRA, M. C. D. P. (2003). Development of early communication: contributions from a dynamic, historical, and dialogical approach. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3, 2000, Campinas, SP. *Anais on line...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1420.doc>>. Acesso em 05 de fev.

- MILLER, C. R. (1984) Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23 - 42
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. (1995). *Construction des objets de discours et categorization: une approche des processus de réference*. TRANEL, n. 23, p. 273-302.
- ORLANDI, E. P. (1996). Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 30, p. 27-33.
- PAREDES, V. (2001). Teoria da relevância e biologia do conhecer: observações para um modelo de análise dos processos de inferência a partir de uma epistemologia biologicamente orientada. In: ALVES, Fábio. (org.). *Teoria da relevância & tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- PIAGET, J. (1991 [1964]). *Seis estudos de psicologia*. 18. ed. São Paulo: Forense Universitária.
- SEARLE, J. R. (1997 [1992]). *A redescoberta da mente*. Trad. por Eduardo P. e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.
- SPERBER, D., WILSON, D. (1986) *La relevancia*. Madri: Visor., 1994.
- VAN DIJK, T. A. (1997). Towards a theory of context and experience models in discourse processing. In: VAN OOSTEDORP, Herre; GOLDMAN, Susan (eds.) *The construction of mental models during reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- _____. KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VAN GELDER, T. The dynamical hypothesis in cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, n. 21, p. 1-14, 1998.
- _____. (1997). Dynamics and cognition. In: HAUGELAND, J. (ed.) *Mind design II*. Cambridge: Bradford Book.
- VARELA, F. (1994 [1992]). *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. THOMPSON, Evan; ROCH, Eleonor. (2001 [1992]). *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VYGOTSKY, L. S. (1991 [1930]). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.