

André Joffily Abath

**Linguagem e Pensamento: da Herança Behaviorista a um Ponto
de Vista Inatista**

Dissertação de Mestrado em Filosofia da Linguagem e da Consciência

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Lisboa, 2002

Prefácio

Um trabalho em filosofia não é feito apenas de leitura e reflexão, mas também da troca de ideias, do convívio em uma comunidade, da observação do mundo. Sendo assim, para que um bom trabalho surja, aquele que o produz deve sentir-se confortável no ambiente em que vive, deve ter parceiros para a troca de ideias, para o convívio, e condições de observar o mundo. Como um estrangeiro em Portugal, devo agradecer imensamente a todos que me propiciaram estas condições, da troca de ideias ao companheirismo, fazendo-me sentir em casa. Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, o Prof. António Zilhão, que, sem nunca forçar meu pensamento em qualquer direcção, inúmeras vezes iluminou meu caminho durante este trabalho. Agradeço, também, à Sociedade Portuguesa de Filosofia, que me concedeu uma bolsa de investigação, dando-me a tranquilidade necessária para dar seguimento à minha pesquisa. Ao Prof. João Branquinho e a todos com quem tive o imenso prazer de estudar nestes dois anos no Mestrado em Filosofia da Linguagem e da Consciência. Do outro lado do oceano, agradeço ao Prof. Giovanni Queiroz, cuja paciência, amizade e bom senso muitas vezes deram-me força para continuar na filosofia, e ao Prof. André Léclerc. Por fim, e principalmente, à minha mãe, Rachel Joffily Abath, e à minha esposa, Emmanuelle Abath, por tudo.

Introdução

Houve um tempo, não tão distante, em que se acreditava que o comportamento humano poderia ser explicado não em termos de crenças, desejos, intenções, mas sim em termos de estímulo, resposta, reforço. A primeira forma de explicação, a que utilizamos todos os dias ao acordar, era tida, durante este período, como obscura, dualista, imaterialista; uma reminiscência do cartesianismo. A segunda, por sua vez, traria a psicologia para o campo iluminado da ciência experimental. Tudo o que era obscuro seria clarificado. Poderíamos mesmo almejar controlar e prever o comportamento humano. Vejam só: controlar e prever o comportamento humano! Que ideia!

Gostamos de pensar que este tempo passou. Mais do que isso, é confortável tomá-lo como um tempo de trevas. Hoje, apesar de sabermos pouco, não somos inocentes ao ponto de sonhar com uma explicação do comportamento que ignore tudo que é interno ao organismo. Quando tínhamos essa ilusão, éramos *behavioristas*. Não somos mais. O behaviorismo está morto. E o que somos hoje? Computacionalistas, inatistas, connexionistas, funcionalistas, evolucionistas, e por aí afora. Uma população tão variada quanto a que perambula pelas ruas de Berlim. Mas uma coisa é certa: todos nós acreditamos que *não é possível* explicar o comportamento humano em termos de estímulo, resposta, reforço. Mais do que isso, todos nós acreditamos que não é possível explicá-lo sem considerar o que ocorre dentro do organismo.

Porém, uma teoria dominante, como foi o behaviorismo, não desaparece da noite para o dia e sem deixar rastros. Embora o projecto como um todo tenha sido abandonado, embora ninguém mais defenda que o comportamento humano em toda a sua complexidade possa ser explicado em termos de estímulo, resposta e reforço, ainda

há quem defenda que algo pode ser aproveitado neste programa em geral desastroso, que *algo* pode ser explicado nestes termos. Em particular, há quem defenda que o aprendizado de uma primeira língua pode ser explicado de forma behaviorista. A ideia aqui é rejeitar o programa behaviorista como um todo, tomar o objectivo de explicar todo o comportamento humano ignorando aspectos internos ao organismo como absurdo, mas defender que o aprendizado linguístico, e só ele, pode ser explicado desta forma. Rejeita-se o projecto behaviorista mas aproveita-se uma porção dele, a teoria para o aprendizado de uma primeira língua. E não há qualquer contradição nesta posição. Veio a ser reconhecido que o projecto behaviorista é ininteligível. Porém, a teoria para o aprendizado de uma primeira língua não o é. É clara e bem definida, restando saber se é ou não empiricamente correcta.

Uma das pessoas que parece subscrever a esta forma de ver as coisas é Donald Davidson. Ele recuperará a teoria behaviorista do aprendizado linguístico, chamando-a de um caso de “triangulação”, embora pareça acreditar que o behaviorismo em seu todo marcou um período negro e superado na ciência e filosofia. E mais do que simplesmente recuperar esta teoria, Davidson a utilizará como base para pôr de pé um argumento em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem, ou seja, a linguagem seria condição necessária para o pensamento. Muito bem. Mas ainda que aceitemos que a teoria behaviorista do aprendizado linguístico sobrevive ao fracasso do projecto como um todo, ela é *correcta*? Aqui, infelizmente para Davidson e outros, a resposta é *não*. A teoria é empiricamente falsa. O argumento de Davidson, assim, depende de uma teoria que, simplesmente, não funciona. E sendo este o caso, ele não consegue demonstrar que a linguagem é condição necessária para o pensamento.

Assim sendo, resta-nos, se estivermos interessados em lidar com a linguagem e o pensamento, buscar uma outra teoria que lide adequadamente com estes fenómenos. E

há uma tal teoria. Trata-se da teoria inatista de Chomsky. É uma teoria inatista sob o seguinte ponto de vista: há conhecimento linguístico inato, em particular, sintático. Mas a teoria de Chomsky não é apenas isso. É também uma entrada não só para o universo da linguagem como também para o da mente em seu todo. Mais: é a melhor teoria que temos acerca de tais coisas.

Nesta dissertação, o que farei é, essencialmente, sem contar as muitas digressões de um mau motorista, caminhar pela estrada indicada no que até agora foi dito. Buscarei mostrar que o argumento de Davidson acerca da relação entre linguagem e pensamento depende de uma teoria behaviorista do aprendizado de uma primeira língua, por ele chamada de “triangulação”. Em seguida, buscarei mostrar que esta teoria não funciona, e o que ocorre com a proposta de Davidson sendo este o caso. Parto, então, para defender que há uma melhor teoria para o aprendizado linguístico e para a linguagem como um todo, a de Chomsky. Por último, esboço uma teoria acerca do pensamento em que este não depende da linguagem. Bem, na verdade, algo mais será feito. Deixem-me indicar o caminho como deve ser.

Antes de mais nada, devemos compreender o programa behaviorista, por que termina por ser um fracasso, e como a teoria do aprendizado linguístico surge em meio a tudo isto. No **capítulo 1**, apresento o programa behaviorista em sua versão mais célebre: o projecto de Skinner para o comportamento verbal. É no interior deste projecto que surge a teoria behaviorista do aprendizado linguístico. Apresento-a na forma rudimentar defendida por Skinner, e na forma mais sofisticada defendida por Quine. Busco mostrar, também, como foi sugerido, que esta teoria sobrevive ao fracasso do projecto behaviorista como um todo. No **capítulo 2**, apresento o argumento de Davidson acerca da relação entre pensamento e linguagem, e concluo que este depende de uma teoria behaviorista do aprendizado linguístico, herdada de Quine, que, por sua

vez, descubra-a em Skinner. No **capítulo 3**, mostro por que a teoria behaviorista para o aprendizado linguístico é empiricamente falsa, e que o argumento de Davidson não pode ser sustentado sendo este o caso. Em seguida, sugiro que não temos mesmo motivos para defender, com Davidson, que o pensamento depende da linguagem. Na verdade, temos motivos empíricos para defender que não há tal dependência. Por fim, no **capítulo 4**, discuto os fundamentos da teoria de Chomsky acerca do aprendizado e do conhecimento linguístico, especialmente o Argumento da Pobreza dos Estímulos, e apresento-a em sua versão actual, a Teoria dos Princípios e Parâmetros. Em seguida, esboço a formulação de uma teoria do pensamento em harmonia com a evidência e com o modelo chomskyano de arquitectura mental. Busco, portanto, uma teoria em que o pensamento seja, ou possa ser, independente da linguagem.

Como espero que esteja claro, esta dissertação será, por um lado, uma caça ao fantasma behaviorista que ainda vaga entre a comunidade filosófica, assim como ao empirismo que lhe é subjacente. Por outro, será uma defesa de um programa inatista, chomskyano, para as ciências cognitivas. Gosto de pensar, portanto, que esta dissertação é, acima de tudo, acerca do clássico debate empirismo/behaviorismo vs. inatismo. Mas compreendo que alguém possa tomá-la como sendo acerca de Davidson, ou da linguagem e do pensamento. Certo é que não discutirei a obra de Davidson para além do âmbito das questões em causa, nem tampouco discutirei a vasta bibliografia acerca da relação entre linguagem e pensamento.

Antes de iniciarmos, uma palavra sobre as origens desta dissertação. Na verdade, meu intuito, ao iniciar este trabalho, era defender a teoria de Davidson para o pensamento e sua forma de abordar tais questões, ou seja, de forma conceptual, silenciando sobre nossas estruturas cognitivas. Ao mesmo tempo, iniciei minhas leituras em Chomsky, passando a conhecer o trabalho empírico extremamente produtivo

realizado nos últimos 50 anos acerca da linguagem e da mente em geral. Como creio que filosofia e ciência estão no mesmo barco, que não há fronteira clara entre ambas, percebi que o trabalho de um filósofo ao buscar explicações para fenômenos naturais não poderia ter qualquer constrangimento *a priori*, tais como tomar como única evidência disponível o comportamento de nossos pares e explicá-la sem pressupor estruturas internas ao organismo. É necessário considerar toda a evidência disponível, e explicá-la da melhor forma, seja esta qual for. O momento em que me dei conta disto marca uma viragem nesta dissertação. Deixou de ser uma defesa de uma abordagem conceptual para a linguagem e o pensamento para ser um ataque a esta posição, e uma defesa de um ponto de vista cognitivista, e inatista. Portanto, este trabalho, embora possa não parecer, é extremamente pessoal, e marca minha própria passagem de uma espécie de behaviorismo metodológico para o inatismo. Se for o reflexo desta passagem, e das razões pela qual ocorreu, dou-me por satisfeito. Porém, ainda que não subscreva mais o posicionamento de Davidson, e Quine, em relação à forma de lidar com o pensamento e a linguagem, não gostaria de ser lido como desprezando estes dois grandes filósofos, ou como negando seu valor. Pelo contrário, creio que o pensamento de ambos, suas grandes intuições, serão uma fonte de inspiração inesgotável para cientistas cognitivos e filósofos trabalhando nessa área. Recordemos que Quine, foi, além de tudo, um fervoroso defensor da união entre filosofia e ciência, quando, seja pela influência de Nietzsche e Heidegger, seja pela influência de Wittgenstein, estava em voga estabelecer uma divisão rígida entre estes dois empreendimentos.

Em um ponto minha posição manteve-se a mesma, desde que iniciei na filosofia: na ciência, e na filosofia, não há espaço para dogmas, e devemos buscar a melhor explicação para os fenômenos naturais, seja ela qual for. Por acaso, a melhor explicação para a linguagem e a mente, é, de momento, o inatismo.

Capítulo 1 –O Programa Behaviorista de Skinner e a Teoria Aprendizado do

Linguístico

Nesta dissertação, a palavra “behaviorismo” e a expressão “teoria behaviorista do aprendizado linguístico” serão utilizadas de forma insistente. Embora todos compreendam estes termos em suas grandes linhas, é rara uma análise mais detalhada do projecto por trás dos termos. Como aqui andaremos à caça do fantasma behaviorista, em Davidson e não só, nada mais indicado do que começar por uma tal análise, pelo estudo do plano inimigo. A mais eloquente, ousada e pretensiosa versão deste plano é a obra *Comportamento Verbal* (1957/1978), de Skinner. Lá está exposta a tentativa behaviorista de dar conta de um dos mais intrigantes fenómenos do mundo natural: a linguagem. Em meio a este projecto, surge a teoria behaviorista para o aprendizado linguístico. Embora nosso interesse central seja neste último ponto, no aprendizado linguístico, é importante localizá-lo dentro do projecto maior de Skinner para o comportamento verbal, e não como uma teoria auto-suficiente; se digo isso, é porque Skinner jamais lida com o aprendizado linguístico senão como parte de uma análise do comportamento verbal. Na verdade, ele não tem um interesse particular em explicar como uma criança aprende suas primeiras palavras. Quine, por outro lado, tem-no. É ele que leva o projecto behaviorista para o aprendizado mais longe, que busca explicar o aprendizado linguístico em toda sua complexidade, das primeiras frases ao discurso corrente. Embora diga muito mais do que Skinner, as bases são as mesmas, ou ainda, Quine constrói sobre as bases fornecidas em *Comportamento Verbal*. Neste capítulo, pretendo apresentar, de forma bastante resumida, o projecto de Skinner, e sua teoria do

aprendizado linguístico como parte dele. Em seguida, buscarei mostrar como Quine utiliza esta teoria, e como a torna mais sofisticada.

Seria estranho se lidasse com Skinner e deixasse de lado outro nome que surge normalmente associado ao dele: Chomsky. Logo após a publicação de *Comportamento Verbal*, em fins dos anos 50, Chomsky escreveu uma crítica devastadora da obra. Pretendo, aqui, após lidar com Skinner, apresentar esta crítica em resumo. Porém, antes de iniciar estas exposições, desejo fazer uma ressalva. Chomsky segue duas linhas diferentes ao criticar Skinner. A primeira é independente de seu próprio programa de investigação e da evidência empírica; é apenas um chamar a atenção para erros crassos cometidos por Skinner, que terminam por tornar ininteligível o projecto para a explicação do comportamento verbal. A teoria da aprendizagem, creio, sobrevive a estas críticas. Mas as objecções de Chomsky seguem também outra linha, e é esta que põe em causa a teoria behaviorista do aprendizado linguístico. Nesta linha, ele apresenta dados empíricos como uma refutação à teoria behaviorista, e propõe seu próprio trabalho como alternativa. Um dos objectivos desta dissertação é defender a teoria de Chomsky para o aprendizado linguístico contra a teoria behaviorista de Skinner, e seguida por Quine e Davidson, mas esta discussão será adiada para um momento posterior. Neste capítulo, concentrar-me-ei nas críticas que Chomsky faz em sua primeira linha de ataque, na qual o aprendizado linguístico tal como suposto por Skinner fica ainda de pé. Entretanto, ao afirmar que, nesta primeira linha de ataque, Chomsky não atinge a teoria behaviorista do aprendizado linguístico, não sigo a visão que ele próprio tem acerca do tema. Na verdade, ele crê que a primeira linha de críticas já torna esta teoria ininteligível; sua correcção empírica não precisaria nem mesmo ser considerada, já que não conseguimos dar sentido ao que é proposto. Apesar disto, Chomsky, ao longo de toda a sua obra, faz o que considera desnecessário: considera a correcção empírica da

teoria behaviorista para o aprendizado linguístico. Dito isto, espero que minha posição neste capítulo não gere qualquer confusão. Aqui, defenderei, contra Chomsky, que a sua primeira linha de críticas deixa de pé a teoria do aprendizado. Mais adiante, defenderei, ao lado de Chomsky, que esta mesma teoria é falsa, mas por motivos empíricos, e não de inteligibilidade. Esclarecidos estes pontos, inicio com a análise de Skinner do comportamento verbal.

1.1 - O Comportamento Verbal

O objectivo de Skinner em *O Comportamento Verbal* é bem definido: quer-se atingir a previsão e o controle desta forma de comportamento. Irei expor como este alvo foi perseguido, mas, antes, é preciso esclarecer o uso do termo "comportamento verbal". Algumas pessoas têm o costume de falar sozinhas, proferindo em voz alta o que muitos apenas pensam. Tal atitude, em condições normais, não possui qualquer efeito sobre o mundo. Posso pedir gentilmente para a caneta que está diante de mim que venha para minha mão, mas, como não possuo poderes paranormais, isto não surtirá qualquer efeito. Caso, porém, minha esposa chegue agora na sala, posso pedir-lhe que traga a caneta para mim. Ela provavelmente não o faria, já que posso fazer isto eu mesmo, o que tornaria o pedido um abuso, mas, caso o fizesse, eu estaria alterando o mundo físico por meio de palavras. São casos como este, em que uma elocução produz efeitos sobre o mundo físico graças à mediação de terceiros, que interessam a Skinner. É esta forma de comportamento que ele denomina "comportamento verbal", e que pretende prever e controlar. Para alcançar este objectivo, Skinner promove uma análise causal, ou funcional, de tais comportamentos (Skinner,1957/1978:16-17). Isto significa que estados mentais, ou ainda neurofisiológicos, não serão levados em conta. Assim,

Skinner evita, por um lado, o mistério dos termos intencionais, e por outro, o mistério das estruturas internas do organismo. Tudo o que importa são os estímulos externos e a resposta proferida pelo indivíduo, ou seja, o comportamento verbal é causado por estímulos e não por crenças, desejos, intenções ou coisas do tipo. Enquanto Hume nos diz para procurarmos as impressões de que nossas ideias são cópias, Skinner parece dizer: procure o estímulo que causa sua resposta. Identificando estes estímulos, imaginava ele, seria possível controlar e prever o comportamento verbal.

A intenção (embora behavioristas não acreditem em intenções) era eliminar os conceitos mentalistas que ocupavam o campo da linguagem, como "sentido", "ideia", "proposição". A partir daquele momento, a ciência experimental entraria em jogo, e esclareceria com técnicas precisas o que a filosofia e a linguística conseguiram apenas obscurecer (Ibid.27). Portanto, o behaviorismo é uma resposta ao mentalismo que, desde Descartes, dominava a investigação da linguagem e do comportamento em geral. Grande parte das técnicas que Skinner utiliza em sua análise foram desenvolvidas para o estudo do comportamento animal, e são aqui adaptadas para lidar com o comportamento humano. Embora uma imensa quantidade de termos tenham sido criados para o estudo específico desta obra, os três conceitos principais derivam do estudo com animais, que são os de "estímulo", "resposta" e "reforço". O sucesso ou fracasso de Skinner depende de ser capaz ou não de dar conta do comportamento verbal tendo como base estes três termos. Tentarei expô-los não um por vez, mas conjuntamente, e através de exemplos.

Suponha que olho para a televisão à minha frente e digo: "televisão". Para Skinner, isto significa que minha resposta está sob o controle de um estímulo particular, que, neste caso, é um objecto, a televisão. Poderia, também, ocorrer, que, diante deste mesmo objecto, eu dissesse: "preta". Aqui, minha resposta está sob o controle de uma propriedade do objecto: sua cor. O estímulo pode também ser verbal. Ao ouvir alguém

gritar "Maria", posso repetir o som "Maria". Ao participar de uma conversa em que alguém diz com frequência "certamente", é possível que passe a dizer "certamente". Posso chamar tais respostas de "operantes verbais", que é o termo técnico utilizado por Skinner. Nestes casos, temos uma relação entre um estímulo e uma resposta, e diz-se que a resposta está "sob o controle" do estímulo. Tomemos o caso do que Skinner chama "o comportamento aversivo". Se alguém levanta a mão para mim, posso dizer "Páre!". Esta resposta está sob o controle do estímulo que é levantar a mão de forma agressiva. Portanto, para obter de alguém uma resposta como "Páre!", levantarei minha mão agressivamente. Isto não significa que a resposta surgirá, mas há uma probabilidade de que isto ocorra, que poderá aumentar de acordo com as circunstâncias. Se, em vez de levantar a mão, espanco a pessoa, a probabilidade de que diga "Páre!" será bem maior. Similarmente, se quero que alguém dê a resposta "cadeira", buscarei estímulos que possam suscitar esta resposta, como pôr uma cadeira em sua frente, dizer eu mesmo "cadeira", mostrar um quadro em que há uma cadeira ou a palavra "cadeira" pintada. Mais uma vez, nada disto garante que a resposta ocorra, mas apenas que é mais ou menos provável, a depender das circunstâncias (Ibid.38).

Se alguém dá respostas como "cadeira", "preta", diante de certos estímulos, é porque, em algum momento de sua vida, esta resposta foi reforçada. Obviamente, a resposta deve primeiro ocorrer para que seja reforçada. É preciso aguardar que, diante de um determinado estímulo, uma resposta adequada seja proferida, para ser neste momento reforçada (Ibid.48). Se eu digo "Páre!" quando levantam a mão agressivamente para mim, é porque quando criança eu teria dito, em alguma ocasião ameaçadora, "Páre!", e esta resposta teria sido reforçada por uma terceira pessoa, por meio de alguma recompensa. Isto teria ocorrido em outras ocasiões, criando uma ligação entre o estímulo e a resposta. Se, diante de objectos pretos, digo "preto", é

porque, em algum momento de meu aprendizado, disse "preto", ou algo similar a isto, diante de objectos pretos. A resposta foi recompensada por alguém. Em ocasiões futuras, o mesmo teria ocorrido. Após um determinado número de situações deste tipo, eu passaria a dizer "preto" diante de objectos pretos com absoluta confiança. Mesmo após o aprendizado linguístico, o reforço deve ser mantido, de forma a manter uma alta probabilidade de que surja a resposta após um determinado estímulo. Se o reforço for relaxado, a resposta pode tornar-se menos frequente, ou mesmo desaparecer. Portanto, Skinner crê que quanto maior o reforço, maior a probabilidade de que uma determinada resposta ocorra, como deixa claro ao dizer afirmar que "se desejamos tornar a resposta de um dado tipo altamente provável, providenciamos o reforço efectivo de muitos exemplos de tal tipo. Se desejamos eliminá-la do repertório verbal, providenciamos para que não haja mais reforço" (Ibid.48).

Feitas estas breves considerações, podemos compreender a base da obra de Skinner. Toda a sua análise do comportamento verbal girará em torno das noções de estímulo, resposta e reforço. De início, há uma resposta que, casualmente ou não, é adequada diante de certo estímulo. Uma segunda pessoa, que também percebe o estímulo, e que julgará a adequação ou não do que foi dito, reforça a resposta dada. O mesmo processo ocorre em novas ocasiões, criando uma ligação entre um dado estímulo e uma dada resposta. Para Skinner, isto torna possível controlar e prever o comportamento verbal. Se reforço a resposta "vermelho" diante de objectos vermelhos, sou capaz de provocar esta resposta em novas ocasiões, pondo objectos vermelhos diante do indivíduo, ou dizendo "vermelho", etc. Se a resposta "Páre!" foi reforçada tendo como estímulo um levantar de braço agressivo, poderei provocar esta resposta em novas ocasiões levantando o braço de forma ameaçadora. Se, para a infelicidade de minha cobaia, sua resposta "Páre!" foi reforçada tendo como estímulo espancamentos,

seria obrigado a ameaçar espancá-la cada vez que quisesse ouvir "Páre!". Como já foi dito, isto não garante a resposta, mas, criadas as situações propícias, Skinner acreditava que "fosse provavelmente emitida" (Ibid.107). Esta forma de analisar o comportamento verbal, e de prevê-lo, é basicamente uma extensão dos resultados obtidos em experimentações com animais, em que o comportamento é analisado sem qualquer menção a aspectos internos do organismo.

Nos exemplos dados até o momento, o estímulo que suscita uma resposta é um objecto no mundo ou o comportamento verbal de outro indivíduo. O reforço é feito por uma segunda pessoa. Em casos de respostas simples, como "cadeira", "mesa", essa é a estrutura adoptada por Skinner. Todavia, suas pretensões vão muito além de explicar tais comportamentos primitivos. O que deseja, lembremos, é uma análise funcional de *todo* o comportamento verbal. E todo o nosso comportamento verbal não é formado por respostas como "mesa", diante de mesas, "vermelho", diante de objectos vermelhos, e casos deste tipo, se é que alguma porção do que dizemos pode ser assim descrita. Skinner deseja prever e controlar comportamentos verbais tão complexos quanto ironias, anedotas e linguagem metafórica. Para isto, terá que fazer, mantendo suas noções básicas de estímulo, resposta e reforço, muito mais do que foi até aqui dito. Porém, estas noções assumirão as mais variadas funções, afastando-se dos casos mais simples exemplificados até o momento. Os estímulos, que se encontravam no mundo e eram sempre públicos, poderão ser até mesmo privados. O reforço, que ocorria logo após a resposta, diante do estímulo, por parte de uma segunda pessoa, poderá ser auto-reforço, feito pela próprio indivíduo que emitiu a resposta, poderá ocorrer anos depois da resposta, sem que o indivíduo que a emitiu ou o estímulo estejam presentes, e coisas deste tipo. Em respostas como "Meu estômago dói", o estímulo é privado. Uma resposta metafórica, como a de uma criança que, ao beber soda pela primeira vez, diz que tem

um gosto semelhante "ao de meus pés quando dormem", terá como estímulo uma determinada sensação, provocada pelos pés dormentes, e semelhante à causada pela soda (Ibid.120). Quanto ao reforço, o escritor pode não ter seu comportamento reforçado por qualquer indivíduo, mas a esperança de que seu trabalho seja lido um dia é uma forma de reforço. O músico se auto-reforça ao ouvir o que toca ou compõe, a criança se auto-reforça ao ouvir suas imitações dos sons no mundo. São muitos os exemplos dados por Skinner, mas estes bastam para que vejamos que, para explicar comportamentos verbais mais complexos, os termos "reforço", "estímulo" e "resposta" passam a cumprir papéis bem diferentes dos que lhe pareciam destinados inicialmente.

No ponto em que estamos, é importante mencionar as distinções feitas por Skinner entre os operantes verbais. Como já foi dito, os estímulos que suscitam respostas podem ser os mais diversos, desde objectos no mundo a comportamentos verbais de outrem, assim como as respostas podem ter ou não consequências no mundo. A distinção entre operantes verbais será feita em termos da relação entre uma dada resposta e seu estímulo, reforço e consequência. Se uma resposta tem consequências em uma comunidade verbal, será um operante específico, chamado por Skinner de *mando*. "Passe o sal" é um exemplo de uma tal resposta. Neste caso, não há um estímulo exterior determinado que suscita a resposta (Ibid.55). Outros operantes dependem de um tal estímulo, que pode ser ou não verbal. Um operante que envolve estímulos verbais é o *ecóico*(Ibid.78). Neste caso, a resposta gera um padrão sonoro semelhante ao do estímulo, como alguém que, ao ouvir o grito "Maria!", repete-o, ou alguém que imita a voz e as palavras de seu interlocutor. O estímulo verbal pode ser sonoro, como no comportamento ecóico, ou escrito, como no *operante textual*, em que a resposta está sob o controle de um estímulo escrito (Ibid.89). O exemplo mais simples deste operante é o da criança que lê a palavra "gato" em voz alta e é reforçada em seguida. Não é de nosso

interesse apresentar em detalhe tais operantes, mas um deles será de especial importância para os propósitos desta dissertação: o *tacto*. Este operante nos conduzirá à teoria do aprendizado de Skinner.

Um operante verbal é um *tacto* quando a resposta é provocada por um objecto ou evento, ou por propriedades de um objecto ou evento (Ibid.107). O reforço destas respostas deve ser feito na presença destes estímulos, e envolve, portanto, o falante, o estímulo e o "reforçador". Já demos vários exemplos deste operante anteriormente, como o de alguém que diz "televisão" diante de aparelhos de TV, que diz "cadeira" diante de cadeiras, que diz "preto" diante de objectos pretos, e é reforçado em suas respostas por uma segunda pessoa. Para que isto seja possível, o estímulo deve ser compartilhado por ambos, e esta segunda pessoa julgará se a resposta é ou não adequada diante do estímulo; se for, reforçá-la-á. Futuramente, será capaz de prever ou controlar o comportamento do indivíduo "reforçado" criando os estímulos que sabe que serão seguidos por determinadas respostas, ou assim acreditava Skinner. São estes os casos em que o behaviorista sai mais fortalecido, pois o estímulo é compartilhado, público, e o reforço surge imediatamente após a resposta. É o modelo do *tacto* que será aproveitado por Quine e Davidson como teoria do aprendizado linguístico. Para Skinner, o *tacto* é o operante verbal mais importante, "por causa do controle incomparável exercido pelo estímulo anterior" (Ibid.109). De facto, é neste operante que a resposta está mais directamente ligada ao estímulo, ou mais fortemente sob o controle do estímulo. A explicação para esta ligação está na natureza pública do estímulo. Por ser compartilhado, uma resposta que seja suscitada por este estímulo poderá ser sempre reforçada por uma segunda pessoa. E como já foi dito, para Skinner, quanto maior o reforço, maior a probabilidade de resposta. Deixem-me agora lidar directamente com o aprendizado linguístico.

1.2 - O Aprendizado Linguístico segundo Skinner e Quine

No início deste capítulo, disse que as considerações de Skinner sobre o aprendizado linguístico surgem em meio à sua análise do comportamento verbal. De facto, este problema não recebe dele uma atenção mais cuidada. Não é Skinner, mas sim Quine, quem se ocupará de levar adiante e detalhar a visão behaviorista do aprendizado linguístico¹. Todavia, as breves afirmações de Skinner sobre este aprendizado são essenciais para sua análise do comportamento verbal. Toda a estrutura que elaborou depende da correcção do que diz sobre como uma criança aprende suas primeiras palavras. Portanto, a correcção da teoria do aprendizado linguístico é condição necessária para que o projecto behaviorista de previsão e controle do comportamento verbal tenha pernas para andar. Afinal, este projecto depende do reforço a respostas adequadas por parte da criança, criando uma ligação entre estímulo e resposta. Sem esta estrutura, perde-se a ligação estímulo-resposta, e com ela a ideia de prever o comportamento verbal. Mas a correcção desta teoria do aprendizado não é condição suficiente para o projecto behaviorista. Ainda que Skinner estivesse certo quanto ao aprendizado, tudo o que diz sobre a previsão e controle dos comportamentos verbais complexos poderia ser falso. Isto ficará claro quando as críticas de Chomsky forem expostas; elas demolem o edifício de Skinner antes mesmo de qualquer avaliação da teoria do aprendizado linguístico.

O que exporei agora é nada mais do que uma reafirmação em outros termos do que já foi dito. A teoria do aprendizado linguístico de Skinner é uma explicação de como uma criança aprende suas primeiras palavras em termos das noções de estímulo,

¹ Para uma outra versão detalhada de uma teoria do aprendizado behaviorista e pós-skinneriana, ver "Linguistic-Mentalistic Theory versus an Explanatory S-R Learning Theory of Language Development", de Arthur Staats.

resposta e reforço. Antes de mais nada, é preciso uma resposta adequada diante de um estímulo que seja perceptível para a criança e para uma segunda pessoa, suponhamos que para a mãe. Este estímulo seria, provavelmente, um objecto. Imaginemos que o estímulo seja o pai, perceptível para a criança e para a mãe; é, portanto, um estímulo público e compartilhado. Neste cenário, a criança, em meio ao seu balbuciar natural, diz algo como "papá". Tanto o pai quanto a mãe abrem sorrisos, fazem festa, dizem para a criança : "Muito bem!". Em outros termos, reforçam a resposta, após julgarem que se adequa ao estímulo compartilhado. Em novas ocasiões em que o mesmo cenário ocorra, os pais buscarão provocar, dizendo, por exemplo, "Olha o papá", novas respostas adequadas da criança. Quando elas surgirem, serão mais uma vez reforçadas, e assim até que a criança seja capaz de relacionar a resposta ao estímulo, ao pai. Assim aconteceria com outros objectos no mundo, como a mãe, a mesa, a cadeira, etc. Obviamente, isto diz muito pouco, já que é preciso explicar os mecanismos indutivos que levam a criança a fazer generalizações, e mostrar como a criança aprende palavras que não se referem a estímulos não-verbais. Mas Skinner fica por aqui. Seu interesse não é o aprendizado linguístico *per se*, mas sim partir destes dados básicos para uma análise do comportamento verbal. Como isto será feito, já vimos. Se as palavras são aprendidas da forma ilustrada, parece ser possível prever e controlar o que alguém dirá, criando o estímulo que se liga a uma determinada resposta.

Ao contrário de Skinner, Quine tem interesse em ir adiante e mostrar como desta base, que considera correcta, chegamos aos níveis mais complexos da linguagem. Sua curiosidade em relação ao aprendizado linguístico não é desligada de seu projecto maior; é parte dele. Como veremos no próximo capítulo, a epistemologia de Quine deseja mostrar como chegamos à nossa teoria do mundo. O aprendizado linguístico é parte desta história. Porém, a teoria adoptada por Quine para explicar como uma criança

começa a dar respostas diante do mundo- a de Skinner- parece entrar em contradição com seu projecto epistemológico; isto também será abordado no próximo capítulo. Sigamos, então, para a versão de Quine da teoria skinneriana. Em *Word and Object*, nomeadamente no terceiro capítulo, "The Ontogenesis of Reference", Quine analisa o aprendizado linguístico, e mostra-se de acordo com Skinner². Cita como exemplo o aprendizado de "Mamã", e considera-o como o aprendizado de uma frase de ocasião, ou seja, uma frase que é verdadeira ou falsa a depender dos estímulos com que se relaciona. Quine vai mesmo além de Skinner, e considera que, ao balbuciar pela primeira vez "Mamã", muitos estímulos poderiam estar presentes, tais como a face da mãe, o som "Mamã" pronunciado pela própria criança, e também uma brisa. Ao produzir o primeiro reforço, reforça-se a resposta a todos estes estímulos. Mas, como sabemos, para o behaviorista são necessárias várias ocasiões de reforço para sustentar o aprendizado. As respostas diante de brisas não serão mais reforçadas, mas apenas diante da face da mãe e do som "Mamã". Quando Quine escreveu tais coisas, já conhecia a crítica de Chomsky, o que não o dissuade de sua teoria. Em determinado momento, diz que "Skinner, cujas ideias o mencionado quadro pretende seguir em seus aspectos essenciais, não está sem seus críticos". Em nota, exemplifica Chomsky como um destes críticos, e segue:

Mas no pior dos casos nós podemos supor que a descrição, além de ser convenientemente definida, é substancialmente verdadeira de uma boa parte do que acontece no primeiro aprendizado das palavras. Resta espaço para outras forças. Portanto, "Mamã" pode ser o resultado , como é frequentemente dito, de movimentos que antecipam a alimentação (...) (Quine,1960:82)³.

² De *Word and Object* (1960) até *From Stimulus to Science* (1995a), seu último livro, o aprendizado linguístico é constantemente abordado por Quine, com mais ou menos atenção. Mas creio que é em *Word and Object* que o tema é lidado mais cuidadosa e sistematicamente, e são poucas as alterações em obras posteriores a esta formulação inicial da teoria.

³ A tradução de todas as citações nesta dissertação é de minha responsabilidade, com exceção a Quine (1995b) e Skinner (1957/1958).

Nesta passagem, está claro que Quine, como Skinner, não toma esta imagem do aprendizado como boa ou como mera hipótese, mas como correcta. Suponha-se que tudo isto é verdadeiro. Obviamente, não se pode ficar por aí, pois toda a linguagem seria uma resposta directa a estímulos não-verbais, o que em nada explicaria a complexidade deste fenómeno. Skinner, como disse, não prossegue na análise da evolução do aprendizado, mas Quine fá-lo. Com efeito, ele considera este primeiro aprendizado linguístico como apenas as bases de um arco que terá seus pontos mais altos formados por outros processos. Entre estes processos, está a produção de novas frases por meio da substituição analógica de elementos adquiridos no primeiro aprendizado. Quine exemplifica este caso da seguinte forma: se a criança aprendeu a usar "Pé" , "Mão" e "Meu pé dói" nas condições adequadas, pode, por substituição, produzir, diante de uma nova situação, "Minha mão dói". Mas aqui não há, ainda, nada mais que uma resposta a estímulos não-verbais; precisa-se sair deste ponto para a construção de frases que não dependem directamente desta forma de estímulo. Quine crê que esta saída é encontrada na associação de frases. Após o aprendizado de uma quantidade razoável de frases diante de estímulos não-verbais, estas passariam a associar-se entre si, por meio de, por exemplo, conexões lógicas e causais. Desta forma, o arco que é a linguagem teria formado seus níveis mais altos, que não estão em contacto directo com estímulos não-verbais, mas que os têm como base. Obviamente, se a formação da base não se dá como Quine e Skinner supõem, o arco sequer pode ser construído. Mas estamos aqui a supor que eles estão correctos. Se nosso repertório de frases é como tal arco, Quine pode definir a linguagem como "uma estrutura de frases variavelmente associadas umas com as outras e com estímulos não-verbais pelo mecanismo de resposta condicionada" (Ibid.11).

Uma outra preocupação de Quine acerca do aprendizado linguístico, expressa já em *Word and Object* (1960:92-100), é diferenciar entre o mero responder correctamente a um estímulo e proferir de facto termos para coisas no mundo. No primeiro momento do aprendizado, quando a criança diz "Mãe", "Água", "Preto", não é capaz de diferenciar estes acontecimentos no mundo, não é capaz de separá-los como coisas diferentes. Ela dá respostas diante de estímulos no mundo, e todos eles estão em pé de igualdade. A mãe, uma porção de água, são estímulos que suscitam uma determinada resposta, mas os termos proferidos não denotam a mãe ou a porção de água; são apenas reacções a estímulos. Em uma etapa seguinte, a criança aprenderá termos individuadores, como "maçã", "cadeira", "TV", em que é preciso aprender onde termina um objecto e começa outro de mesma espécie, por exemplo, onde começa uma maçã e termina outra. Nesta fase, a criança aprende a diferença entre termos gerais e singulares. Passa a usar o termo "mãe" para denotar sua mãe, o termo "maçã" para denotar frutas de uma determinada espécie.

Em todos estes pontos, Quine vai além de Skinner. Uma outra distinção significativa entre ambos é a suposição de Quine de que certas capacidades inatas possuem um papel fulcral no aprendizado linguístico. Nossas induções, por exemplo, dependeriam de uma aptidão inata para perceber a semelhança entre estímulos, para agrupar estímulos como membros de uma mesma classe (Ibid.83). Na teoria original, nada que seja interior ao organismo é considerado. Mas o inatismo de Quine não vai ao ponto de negar a base fornecida por Skinner; não é, de forma alguma, o inatismo de Chomsky, como veremos em outro momento. Como é claro pelo que foi dito, a teoria de Quine é uma versão sofisticada da professada por Skinner; mantém sua base, as noções de estímulo, resposta e reforço, e introduz novos elementos que possam levar a

criança além da mera reacção a estímulos no mundo⁴. No próximo capítulo, mostrarei como esta mesma teoria, em uma versão ligeiramente diferente destas duas, mas que mantém a mesma base, é defendida por Davidson. E ainda neste capítulo, mais à frente, buscarei mostrar que a primeira linha da crítica de Chomsky, que independe de suas próprias considerações sobre o aprendizado linguístico, não atinge a teoria behaviorista. Para falsificar esta teoria, é preciso considerar sua correcção empírica.

1.3 - Chomsky e o Fracasso de Skinner

Podemos dizer que os problemas de *O Comportamento Verbal* saltam aos olhos, e que Chomsky não fez mais do que soprar em um castelo de papel. Como foi dito, o objectivo da obra era a previsão e controle do comportamento verbal. O método para atingi-lo deveria ser empírico, similar ao das ciências naturais, sem fazer apelo a estados mentais e mesmo neurológicos. Como estudar o comportamento verbal de maneira empírica? Skinner encontrou a resposta a esta questão em seu estudo com animais, em que o comportamento destes foi estudado por meio da ligação entre estímulo, resposta e reforço. Na obra que abordamos brevemente, Skinner tenta estender o uso destes termos ao comportamento humano mantendo o rigor científico. O resultado, como Chomsky fez notar, foi desastroso. De forma geral, o que será mostrado é que, ao serem utilizados para os mais variados papéis dentro da teoria, os termos "estímulo", "resposta" e "reforço", tornam-se uma mera paráfrase para termos da linguagem natural, perdendo,

⁴ Não se deve inferir daí que o behaviorismo de Skinner é idêntico ao de Quine, e que os erros do primeiro atingem o segundo. Compartilham uma teoria do aprendizado linguístico, mas pouco mais que isto. A noção de estímulo de Quine é diferente da de Skinner. Para o primeiro, o estímulo localiza-se na superfície do sujeito; para o segundo, no mundo. Este ponto será discutido no próximo capítulo. Quine também não compartilha de forma alguma os objectivos de Skinner e de outros autores behavioristas, a previsão e o controle do comportamento verbal. Busca uma epistemologia naturalizada. Não há espaço aqui para demonstrar este ponto, nem para torná-lo central. Mas uma comparação entre o que foi exposto aqui sobre Skinner e o que será exposto no próximo capítulo sobre Quine pode tornar evidente as divergências centrais entre ambos.

assim, qualquer força explicativa que poderiam ter inicialmente. Aqui, por falta de espaço, não poderemos percorrer todos os detalhes da crítica de Chomsky, que abrange a maior parte dos aspectos de *O Comportamento Verbal*. Para nossos propósitos, é bastante expor as críticas ao que foi exposto anteriormente, que são as bases do projecto de Skinner. Mais uma vez, abordaremos as noções de estímulo, resposta, reforço, e a teoria do aprendizado linguístico, só que, desta vez, de um ponto de vista crítico.

Começemos por esta pergunta: o que há de errado com as noções de estímulo e resposta? Tendo em mente as pretensões de rigor e objectividade de Skinner, voltemos ao tacto. Para já nos aproximarmos de Quine, ou por minha falta de imaginação, imaginemos um indivíduo diante de um coelho. Esta pessoa é mesmo um falante do português, e não um nativo. Nesta situação, ele pode dizer "coelho", ou "branco", ou "peludo", ou uma série de outras coisas suscitadas por coelhos. Um só objecto, como sabemos, pode produzir estímulos diferentes no falante. Sua resposta estará sob o controle de um dos estímulos. Com isto, Skinner deseja controlar e prever o comportamento verbal do falante. Ora, mas como saber que estímulo controla a resposta antes de ela ser dada? Só após ouvirmos "coelho" saberemos que o estímulo foi o coelho, e não uma de suas propriedades. Portanto, e esta é a moral do exemplo, não podemos controlar ou prever o comportamento verbal pondo diante do falante uma determinada coisa, pois só saberemos qual o estímulo após a resposta. Posso querer que o indivíduo diga "coelho" e, para isso, ponho um coelho diante dele; mas ele pode, obviamente, dizer "branco", se for este o estímulo que o afecta. Como saber o que será dito antes que seja dito? Portanto, nada na noção de estímulo e resposta permite que Skinner atinja o que deseja, nem apresenta qualquer rigor científico. Embora seja possível estender a crítica, e Chomsky fá-lo, podemos dizer que, nesta simples

consideração, ele deitou, com uma só tacada, as duas noções básicas da obra abaixo, tirando-lhes todo o papel que deveriam ocupar no objectivo de Skinner.

E quanto ao reforço? Se esta noção se sustenta, há ainda espaço para a hipótese skinneriana do aprendizado linguístico, ainda que seu projecto não sirva para prever e controlar comportamentos verbais. No exemplo dado de aprendizado, em que uma criança produz uma resposta como "Mamã", e esta é reforçada, o termo adquire precisão, já que estão presentes o estímulo, a resposta e o "reforçador". Mas nem sempre é assim. Em busca de dar conta de comportamentos complexos, Skinner, como foi dito, passa a usar a ideia de reforço a torto e a direito, esquecendo-se de seu requisito de objectividade. Vejamos alguns exemplos dados por Skinner e citados por Chomsky. Alguns deles já foram dados acima, como o da criança que imita sons no mundo, como de carros e tanques, e, assim, auto-reforça a sua resposta. O músico com ouvido absoluto, que é capaz de identificar se produziu uma resposta correcta, também se auto-reforça. Mas o reforço não precisa nem mesmo ser imediato, e nem mesmo o produtor do comportamento verbal precisa estar presente, como o do escritor que, em um primeiro momento, é rejeitado, mas que pode ser lido por milhões no futuro, como exemplifica Skinner: "O escritor pode não ser reforçado com frequência ou de imediato, mas seu reforço pode ser grande" (1957/1978:247). Tal caso poderia ser iluminado tomando-se Schopenhauer, que apenas no final da vida foi lido, ou seja, apenas no final da vida teve seu comportamento escrito (sua obra) reforçado. Pelo que Skinner diz aqui, mesmo assim, seu comportamento escrito não seria extinto, como não foi. Mas não é o que dá a entender mais atrás, quando diz que: "Se o reforço cessa, em virtude de alguma mudança de circunstância, o operante enfraquece e pode mesmo desaparecer pela extinção" (Ibid.48). Nesta citação, Skinner lida com o termo "reforço" em sua formulação inicial, em que há um estímulo, uma resposta, e um reforço por parte de

uma segunda pessoa logo em seguida. Mas, ao longo da obra, o termo é tal forma reformulado que já não é possível afirmar se um reforço cessa ou não, já que pode ser produzido pelo próprio falante, sem qualquer estímulo presente, sem o falante presente, etc. O que possuía uma estrutura básica e precisa, estímulo-resposta-reforço, perde por completo este aspecto, e com ele sua objectividade. Mas há ainda casos mais estranhos de reforço, como "o nostálgico que é reforçado pela descrição de cenas antigas", ou "o homem vaidoso que é reforçado pela audição de seu nome" (Ibid.202). Ou seja, muitas das coisas que conhecemos por outros nomes, como "gostar", "desejar", são incluídos sob a noção de reforço. Se gosto de uma paisagem, é porque ela é reforço; se gosto de pizza, ela é reforço. Onde foi parar a precisão e o rigor das ciências naturais? Após percorrer uma imensa quantidade destes casos de reforço, conclui Chomsky:

Invocar o termo "reforço" não possui nenhum poder explicativo, qualquer ideia de que esta paráfrase introduz alguma claridade nova ou objectividade na descrição de querer, desejar, gostar, etc., é uma séria desilusão. O único efeito é obscurecer as importantes diferenças entre as noções sendo parafraseadas (Chomsky, 1959:38).

Portanto, tirar o termo "reforço" da estrutura precisa que tinha de início torna-o uma mera paráfrase para termos da linguagem natural. A força explicativa que o termo poderia ter inicialmente, perde-se por completo. Pior do que isso, se nós damos diferentes nomes a coisas como "desejar", "querer", "gostar", é porque tais termos possuem utilidades diferentes, papéis diferentes na linguagem. Criar um termo técnico que abarque todos estes casos é obscurecer estes diferentes papéis. É uma paráfrase inútil cientificamente, sem qualquer força explicativa, e que não faz jus aos diferentes propósitos que os termos têm na linguagem natural.

Resta-nos expor e avaliar o que considerarei como a primeira linha de críticas de Chomsky à teoria skinneriana do aprendizado linguístico. Aqui, não está em causa sua correção empírica, mas apenas sua inteligibilidade. A crítica avançada por Chomsky é simples: como já foi visto, o termo "reforço" é usado por Skinner das mais variadas formas, como mera paráfrase para termos da linguagem natural. Não tem, portanto, nenhuma força explicativa. Ora, o aprendizado linguístico, tal como suposto por Skinner, depende da noção de reforço. A base do aprendizado seria, afinal, o reforço a respostas adequadas. Mas se o termo "reforço" não tem nenhuma utilidade científica, qualquer teoria que dependa deste termo, como depende a teoria do aprendizado, será ininteligível. Nas palavras de Chomsky, o termo "reforço" "é usado de tal forma que a asserção de que o reforço é necessário para o aprendizado e avaliabilidade do comportamento é igualmente vazia" (1959:37). Esta crítica é justa? De facto, Skinner usa os termos básicos de sua análise do comportamento verbal de forma a torná-la ininteligível. Mas tal como usado nas considerações sobre o aprendizado, o termo "reforço" possui alguma força explicativa? Creio que, neste caso, o termo pode ser definido como havia sido para os casos de comportamento animal, como "a apresentação de um certo tipo de estímulo em uma relação temporal com um estímulo ou uma resposta" (Skinner apud Chomsky, 1959:36). Obviamente, em sua análise do comportamento verbal, Skinner não respeita esta definição, e nem mesmo apresenta uma definição, tamanhos são os papéis que o termo desempenha. Mas no caso específico da aprendizagem, creio que é este primeiro e mais preciso uso do termo que está em jogo. Há uma determinada resposta, uma segunda pessoa a considera adequada dado um estímulo público, e reforça-a por meio de uma recompensa ou algo do género. Na aprendizagem das primeiras palavras, isto é tudo que há para o reforço. A definição dada para o comportamento animal pode, creio, ser aplicada aqui. Se Skinner estivesse

interessado em lidar especificamente com o aprendizado linguístico, poderia manter esta definição. Mas não estava. Queria muito mais do que isto, o que o leva a usar seus termos técnicos de forma bizarra. Para Quine, Davidson, e outros que nada devem aos objetivos de Skinner de controle e previsão do comportamento verbal, o termo "reforço" cumpre um papel específico, sempre relacionado a uma recompensa diante de uma resposta adequada. Não é possível acusar Quine, por exemplo, de ter uma teoria ininteligível do aprendizado linguístico por fazer uso da noção de reforço, pois ele fica com esta definição precisa do termo. Portanto, creio que a teoria behaviorista da aprendizagem é inteligível, e que, neste contexto, seus termos são usados de uma forma precisa. As extrapolações feitas por Skinner não comprometem esta base. Obviamente, isto não quer dizer que a teoria seja correcta; é sua falsidade que será defendida mais adiante. Mas é incorrecta empiricamente, e não por falta de inteligibilidade.

Apresentados estes pontos, podemos ver claramente que o projecto de Skinner de previsão e controle do comportamento verbal é um desastre. Como disse Koestler (1967), o experimento mais expressivo na previsão e controle do comportamento foi ensinar alguns pobres pombos a voarem em uma posição bizarra, com as cabeças erguidas. Daí o behaviorismo ser hoje visto com péssimos olhos. Mais do que pôr fim ao behaviorismo, as críticas de Chomsky abrem espaço para uma nova ciência da linguagem e do comportamento, que não hesita em supor a existência de estruturas internas e inatas, desde que possam ser comprovadas empiricamente. Se hoje esse é o procedimento que consideramos normal para a ciência, é porque o behaviorismo caiu. Porém, como diz Chomsky (1991), apesar do fracasso do projecto, o espírito behaviorista teve e ainda tem imensa presença na imaginação filosófica contemporânea, o que se explica em parte pela forte influência que Quine exerce na tradição analítica. Este ponto merece ser discutido. Em particular, interessa-nos compreender como a

teoria behaviorista do aprendizado linguístico pôde permanecer de pé por tão longo tempo. Mas deixemos estes pontos de lado por enquanto. Como já argumentei, a teoria behaviorista do aprendizado sobrevive até aqui, mas sua vida não será longa nesta dissertação. Acertaremos as contas com ela em breve. Mas, antes, é preciso ver como a teoria do pensamento de Davidson faz uso desta mesma teoria. O próximo capítulo será dedicado a esta exposição.

Capítulo 2 – Linguagem e Pensamento segundo Davidson

Desde seu ensaio "Thought and Talk" (1975), Davidson tenta convencer-nos, sob diferentes formas de apresentação, que o pensamento depende da linguagem⁵. Se ele estiver certo, só podemos considerar pensantes seres que possuem uma linguagem. Neste capítulo, apresentarei o argumento de Davidson em favor desta tese. Na verdade, não farei apenas isso. Tentarei mostrar que, no fim das contas, seu argumento depende de uma teoria behaviorista do aprendizado linguístico. Também clarificarei os pontos em que Davidson e Quine estão em concordância e discordância, o que trará à luz a forte herança quiniana presente em toda a discussão. Terei especial atenção neste ponto, simplesmente porque é a imagem quiniana que Davidson segue que será criticada mais à frente. Em certos momentos, poderá parecer que esqueci por completo o tema do pensamento, e que entro em detalhes da obra de Quine que não interessam em nada aqui. Mera ilusão. Se faço isso, é porque contribuirá para percebermos de onde parte Davidson, e porque será de utilidade em algum ponto futuro. Dito isto, iniciemos.

⁵ Como veremos, o argumento de Davidson diz apenas que o pensamento depende da linguagem, e não que a linguagem depende do pensamento. Mas este segundo ponto é tomado por ele como trivial. Se falar é expressar pensamentos, não há linguagem sem pensamento. Creio que isto é correcto, que o uso da linguagem depende de que haja pensamento, em qualquer definição teoricamente útil dada a estes termos. Por isso abordaremos sempre a dependência do pensamento em relação à linguagem, e não o inverso.

2.1 – Uma Definição e um Critério para o Pensamento

Antes de mais nada, precisamos delimitar o uso do termo "pensamento" por Davidson. Para ele, pensar é possuir o que Russell há muito chamou, e que passámos daí em diante a chamar, de "atitudes proposicionais". Como afirma firmemente em "Rational Animals": "ser um animal racional é apenas possuir atitudes proposicionais, não importa o quão confusas, contraditórias, absurdas, injustificadas, ou erróneas estas atitudes possam ser" (Davidson, 1982/2001b:95). Chamamos de atitudes proposicionais os estados mentais que possuem por objecto, ou conteúdo, uma proposição. Crenças, desejos, temores e intenções são exemplos clássicos de tais estados. Se Maria deseja que o euro seja retirado de circulação, ela tem uma atitude proposicional; tem uma atitude (um desejo) que possui como objecto uma proposição. Portanto, quando atribuímos atitudes proposicionais, utilizamos frases que possuem como elementos um termo singular que indica o sujeito, um verbo que exprime a atitude que a ele atribuímos, e uma oração complemento que exprime o objecto desta atitude, a proposição. Obviamente, utilizamos tais frases a todo momento, a torto e a direito, seja em tom jocoso, como em "Carlos acredita em discos voadores", irónico, como em "Marcelo acredita que Prince é um génio!", carinhoso, como em "Rex quer que lhe acariciemos a cabeça", etc. Para Davidson, então, pensamos quando tememos, cremos, desejamos algo, etc. Pensamentos possuem um conteúdo, não podem ser vazios. Ou seja, Davidson acha que estamos certos quando dizemos a alguém: "Se estás a pensar, tens que estar a pensar em alguma coisa; não se pode pensar em nada".

Seguindo a argumentação, devemos considerar o papel central que as crenças possuem em qualquer pensamento. Para que possuamos atitudes proposicionais,

devemos ter uma cadeia de crenças relacionadas com qualquer destas atitudes; nunca podemos considerá-las isoladamente, sem qualquer relação com outras crenças. Estamos diante de um *holismo mental*: os estados intencionais estão necessariamente relacionados com uma rede de crenças (Davidson, 1975). Para ter, por exemplo, uma atitude proposicional como "desejo que chova hoje", preciso crer em um grande número de coisas. Preciso saber o que é a chuva, ter o conceito de dia para que compreenda a ideia de hoje, e para tanto preciso crer que o tempo transcorre, etc. No exemplo citado acima, em que Maria deseja que o euro saia de circulação, para que tenha este desejo ela deve saber, obviamente, o que é o euro, o que é uma moeda entrar e sair de circulação, o que é uma moeda, o que é um país, o que é a Europa, o que é um continente...Poderíamos continuar por páginas e páginas, o que seria, talvez, um tanto entediante. Não há, afinal, um limite para o número de crenças que devem estar relacionadas a um pensamento; por tratar-se de uma cadeia, as crenças ligam-se umas às outras; e percorrer esta cadeia seria tão complicado quanto seguir as linhas da rede telefónica de um país. Em termos mais adequados ao século XXI, ter uma atitude proposicional seria como ter um computador conectado à internet: liga-se a uma rede sem início ou fim, sem ponto de partida ou chegada. Neste ponto, uma cadeia de crenças não é diferente de qualquer cadeia ou rede que conheçamos. Portanto, para ser considerado pensante, um organismo deve possuir uma rede de crenças⁶.

Até aqui, pode-se dizer que Davidson adota posições que, se não são necessariamente correctas, são provavelmente intuitivas. Mas o passo seguinte já abandona este ritmo. Para que possua crenças, Davidson afirma que o organismo deve possuir o conceito de crença. O que quer dizer com isto? Mais especificamente, o

⁶ Embora Davidson apresente este ponto como óbvio, é certamente disputável. George Graham, em *Philosophy of Mind: An Introduction* (1993), considera que certos mamíferos superiores podem ter crenças sem uma rede de crenças, ou que podem ter uma disposição de crenças dissemelhante à nossa. Seja como for, parece-me que ambas as afirmações carecem de uma base empírica que seria desejável.

organismo deve ser capaz de avaliar a verdade ou falsidade de sua crença, de considerar a possibilidade de que seja falsa. Se creio que vejo cobras e lagartos, devo considerar a possibilidade de que esta minha crença seja falsa. Se creio que a garrafa de água que carrego está cheia, devo ser capaz de considerar que possa não estar, que posso estar errado. Ao proceder a esta avaliação, tenho uma crença sobre a crença em questão, ou seja, eu creio que minha crença pode ser falsa. Mas atenção, isto não significa que estejamos a todo momento a avaliar a verdade ou falsidade de nossas crenças, embora isto ocorra em certas ocasiões ("Creio que apaguei a luz, mas será que apaguei mesmo?"). Significa que devemos ter o conceito de crença, ou devemos compreender que para toda crença há a possibilidade de que seja verdadeira ou falsa. Compreender isto não é avaliar crenças a todo momento, mas é ser capaz de avaliá-las. E esta capacidade fica evidente quando alguém descobre que uma de suas crenças era falsa. Com efeito, os organismos que possuem uma rede de crenças serão sempre surpreendidos ao descobrir que algumas destas crenças são falsas. A surpresa é sinal da descoberta da falsidade. Para a criança que crê no Pai Natal é uma surpresa descobrir que era o tio por debaixo da fantasia. Sua surpresa indica que acreditava que era o Pai Natal que vinha todos os anos, e não o tio, e indica, também, que compreende agora que estava errada. Isto leva Davidson a dizer que "a surpresa a respeito de algumas coisas é condição necessária e suficiente para o pensamento" (1982/2001b:104). Depois da surpresa, a criança poderá dizer: "eu acreditava no Pai Natal, mas estava errado", e o adolescente poderá dizer: "eu acreditava que o amor durava para sempre, mas estava errado". Nestes casos, há uma crença de que a crença anterior era falsa. Ter o conceito de crença é nada mais que isto: compreender que as crenças podem ser verdadeiras ou falsas, ser capaz de avaliar sua verdade ou falsidade. Nas palavras de Davidson, "ter

uma crença requer em adição apreciar o contraste entre crença verdadeira e crença falsa, entre aparência e realidade, entre parecer e ser" (Davidson, 2001b:209).

Se possuir crenças é considerar a possibilidade de que possam ser falsas, devemos ter o conceito de *verdade objectiva*, ou seja, devemos saber que há um mundo objectivo, e que nossas crenças podem ser verdadeiras ou falsas acerca deste mundo. Questionar se minha crença de que há um tigre atrás da árvore é verdadeira ou falsa apenas faz sentido se supusermos que há, de facto, algo no mundo, e que posso estar certo ou errado acerca do que é; questionar se tenho de facto uma moeda no bolso, ou se deixei a luz acesa, apenas faz sentido se compreendo que há um mundo exterior, que há objectos e eventos neste mundo, e que posso estar certo ou errado acerca dele. É, afinal, uma revelação no mundo que me leva a considerar que uma crença que tinha era falsa, que me surpreende. Se não acredito em discos voadores e surge um em minha frente, à plena luz do dia, terei a crença de que minha crença anterior estava errada, ou seja, reconhecerei que estava errado, e que discos voadores existem. Mas isto só é possível se compreendo que há um mundo exterior, se "tenho a ideia de uma realidade objectiva que é independente de minha crença" (Davidson,1982/2001b:104). É uma revelação neste mundo, o surgimento da nave, que me surpreende. Se não sei que há um mundo objectivo, nada que ocorra nele alterará minhas crenças. Possuir o conceito de verdade objectiva é ser capaz de compreender que minha crença será verdadeira se estiver de acordo com o mundo exterior, ou, posto de outra forma, de que é verdadeira ou falsa independentemente do sujeito que a pensa. Portanto, aquele que possui o conceito de verdade objectiva tem todos os requisitos exigidos por Davidson para que possa ser considerado uma criatura pensante. Sabe que há um mundo exterior, e que suas crenças são verdadeiras e falsas acerca deste mundo. E ter crenças é ter um tipo de atitude proposicional, além de ser a base, dado o holismo mental, para todos os tipos. Portanto,

se a criatura tem o conceito de verdade objectiva, tem atitudes proposicionais. Pensa, enfim. Chegamos, assim, em um ponto fundamental. Já temos um *critério* para determinar se uma criatura é ou não pensante: possuir o conceito de verdade objectiva. Aquele que o possui, terá vaga garantida, ao menos para Davidson, no selecta classe dos seres racionais.

O passo seguinte do argumento, e final, será o de mostrar como o conceito de verdade objectiva é adquirido. Davidson defenderá que é adquirido em casos de triangulação, e que envolvem necessariamente a linguagem, tornando, assim, o conceito de verdade objectiva, e o pensamento, dependentes da linguagem. Mas para compreendermos adequadamente o que se passará neste passo final do argumento é preciso fazer uma digressão de alguma forma detalhada. A ideia de triangulação não surge do nada, de um momento de inspiração de Davidson enquanto buscava uma solução para o problema da aquisição do conceito de verdade objectiva. A triangulação surge, na verdade, como solução para certos problemas epistemológicos que afectam a obra de Quine. Surge, mais precisamente, no contexto de um debate entre Davidson e Quine acerca de um projecto para a epistemologia. Para bem compreender a triangulação, seu papel no argumento em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem, é necessário conhecer este debate. Apresento-o na próxima secção para, em seguida, retomar o argumento de Davidson, já munido da base necessária para compreendê-lo.

2.1- A Herança de Quine

Recordemos que, no processo da tradução radical, tal como apresentado em *Word and Object* (1960), um linguista de campo busca produzir um manual de tradução para uma língua intocada. Suas únicas evidências são o comportamento linguístico dos nativos e

os estímulos produzidos pelo mundo. Ele deverá, então, buscar uma forma de relacionar estímulos com o comportamento verbal, de forma a traduzir, inicialmente, frases de ocasião, como "Gavagai", cujo valor de verdade varia de ocasião para ocasião ou, em termos behaviorísticos, frases que suscitam o assentimento ou o dissentimento de uma criatura apenas se postas de forma interrogativa após um estímulo adequado (Quine, 1960:36). Qual seria uma boa situação para levar a cabo a tradução de certas frases deste tipo? Um destes casos surge quando um coelho passa à frente de ambos e o nativo diz "Gavagai". Temos, aqui, um cenário formado essencialmente por dois indivíduos e um evento no mundo, a passagem de um coelho. "Essencialmente" porque, de acordo com nossa forma de perceber o mundo, outros elementos seriam considerados irrelevantes, ou menos relevantes, tais como uma leve brisa que se fazia sentir, ou uma folha que caía à frente do coelho; para nós, o que neste cenário é saliente são os indivíduos e a passagem do animal. A primeira hipótese do linguista será traduzir "Gavagai" por "Coelho"; isto seria, afinal, o mais natural a dizer diante de um evento deste tipo, ao menos de acordo com nossos padrões. Mas esta hipótese será submetida a testes. Diante de variados estímulos, o linguista questionará o nativo com sua frase de ocasião, e buscará seu assentimento ou dissentimento (supondo-se que o linguista foi capaz de traduzir os sinais para assentimento e dissentimento). Se, ao ser questionado com "Gavagai?", o nativo assentir diante de estímulos similares ao primeiro, e dissentir diante de estímulos diferentes, pode-se traduzir "Gavagai" por "Coelho" sem qualquer indeterminação. Além do mais, deve ser dito que os estímulos que suscitam o assentimento do nativo a "Gavagai?" suscitam o assentimento do linguista a "Coelho?". Isto basta como breve resumo do início da tradução radical. Passemos agora ao ponto que é de nosso interesse, e que nos levará a Davidson. O que são estes estímulos que suscitam o assentimento ou o dissentimento? Para um behaviorista que siga Skinner ao

pé da letra, o estímulo será localizado no objecto ou evento compartilhado por ambos⁷. Porém, se o estímulo for um objecto, como um coelho, temos um problema: se substituíssemos um coelho por um coelho-robô, idêntico ao primeiro, este suscitaria o assentimento à frase de ocasião "Gavagai" da mesma forma que o animal o faria. Mas "Gavagai" não significa a disjunção "coelho ou coelho robô". Portanto, o estímulo não deve ser localizado no objecto, mas em algum outro lugar. Mas onde? O que devemos entender por estímulo e circunstância estimulatória? Dou a palavra a Quine.

Ela (a circunstância estimulatória) diz respeito às forças externas que colidem com o sujeito na altura em que está a ser interrogado, e essas forças interessam-nos na medida em que elas afectam o sistema nervoso do sujeito excitando os seus receptores sensoriais. Graças à lei do tudo-ou-nada (all-or-none law), não há nenhum grau a distinguir na excitabilidade. Assim, sem qualquer perda de informação relevante, podemos identificar a estimulação externa do sujeito em cada momento com o conjunto de seus receptores excitados (triggered receptors) (Quine, 1995b:74).

Portanto, o estímulo será identificado não no objecto, mas sim na superfície do sujeito, no conjunto de seus receptores excitados. Isto resolve o problema dos objectos idênticos a coelhos na medida em que o conjunto de receptores excitados não é afectado por esta mudança, e daí ambos, coelhos e coelhos-robô, suscitarem o assentimento do indivíduo. Davidson chamará ao estímulo assim localizado de *estímulo proximal*; já o estímulo localizado no objecto ou evento será por ele chamado de *estímulo distal* (Davidson, 1990b). Mais à frente, passarei a usar esta terminologia. Adotar o estímulo proximal, porém, é envolver-se em outros problemas, que levarão Davidson a negar esta posição. Mais precisamente, salientarei dois problemas que se seguem desta definição

⁷ Skinner não apresenta uma definição de estímulo, mas, em várias ocasiões, deixa claro o que entende por isto, como, por exemplo, quando diz que "admitimos aqui que um objecto vermelho estimula o ouvinte e o falante" (Skinner, 1978:111).

de estímulo, um relacionado com o partilhar de estímulos, outro com o projecto de Quine de uma epistemologia empírica e naturalista.

O primeiro problema é notado pelo próprio Quine. Se o estímulo é localizado no conjunto dos receptores activados em determinado momento, o que o linguista e o nativo compartilham em cenários como o apresentado em *Word and Object* ? Diga-se que, para Quine, o significado de uma frase de ocasião é seu significado-estímulo. E o significado-estímulo de uma frase é definido como o par ordenado formado pelos padrões de estimulação que suscitarium o assentimento à frase, e pelos padrões de estimulação que suscitarium o dissentimento à frase (Quine, 1960: 32). Após apresentar esta definição, Quine diz que "a imaginada equação de "Gavagai" e "Coelho" pode agora ser enunciada assim: elas têm o mesmo significado-estímulo (1960:33). Ora, se o significado-estímulo é definido em termos de padrões de estimulação, e se estes padrões são receptores activados, o que é dito aqui é que o conjunto de receptores activados que suscita no nativo o assentimento ou dissentimento a "Gavagai?" é idêntico ao que suscita no linguista o assentimento e o dissentimento a "Coelho?". Portanto, se "Coelho" e "Gavagai" possuem o mesmo significado-estímulo, o linguista e o nativo compartilham um conjunto de receptores activados! E isto não é um mero detalhe desprovido de importância. Como foi dito, a tradução de "Gavagai" por "Coelho" tem por uma de suas bases o facto de que os estímulos que suscitam, no nativo, o assentimento a "Gavagai?" suscitam no linguista o assentimento a "Coelho?". Daí sua tradução de "Gavagai" por "Coelho". Como as estimulações são receptores activados, estes, que suscitam o assentimento a ambas as frases, devem ser idênticos para o linguista e o nativo. Em *Word and Object*, as coisas são apresentadas desta forma, o que, em obras futuras, é reconstruído por Quine. Sua insatisfação tem um motivo simples: não é impossível que o conjunto de receptores activados seja exactamente

idêntico para o linguista e o nativo, embora seja empiricamente improvável, mas é absolutamente indesejável que isto seja condição necessária para uma tradução radical. Se assim fosse, não poderíamos traduzir a linguagem de seres que não possuem uma estrutura nervosa idêntica à nossa; não poderíamos traduzir a linguagem de um extraterrestre, por exemplo; se fôssemos colonizar um planeta distante, seria inútil enviar um linguista na missão. A tradução dependeria, portanto, da identidade entre o conjunto de receptores activados do linguista e do indivíduo que buscamos traduzir (Quine, 1969c).

As consequências nefastas desta homologia de receptores activados ficam ainda mais evidentes quando Davidson revela, em "Meaning, Truth and Evidence" (1990b), que pode levar a traduções erradas, e que leva ao cepticismo. Para vermos como, basta-nos imaginar uma situação similar à imaginada por Quine, em que um linguista busca traduzir a língua de um extraterrestre. Como foi dito, de acordo com o exposto em *Word and Object*, sem homologia de receptores não há tradução. Imaginemos, agora, uma situação um tanto diferente: diante de determinado evento no mundo, o linguista e o alienígena possuem os mesmos padrões de estimulação, ou seja, o conjunto de receptores activados em ambos é idêntico, mas esta activação suscita o assentimento a frases de ocasião que não possuem as mesmas condições de verdade. Portanto, há homologia de receptores, mas o que estes receptores suscitam é diferente. A objecção ficará clara com um exemplo. Diante de um pônei, o alienígena apresenta um conjunto de receptores excitados idêntico ao que o linguista apresenta diante de um coelho. Corre um pônei diante de ambos (este é um local paradisíaco, vê-se pôneis a todo instante). O que os padrões de estimulação suscitam no alienígena é o assentimento à frase de ocasião "Gavagai", enquanto que padrões idênticos suscitam no linguista o assentimento à frase "Coelho". Pela definição dada acima, "Gavagai" e "Coelho" possuem o mesmo

significado-estímulo, já que os padrões de estimulação que suscitam o assentimento à primeira frase são os mesmos que suscitam o assentimento à segunda. Portanto, o linguista deveria traduzir "Gavagai" por "Coelho". Mas não há nenhum coelho no ambiente, e sim um pónei! A homologia de receptores pode levar, assim, a traduções disparatadas, pois nada garante que padrões de estimulação suscitem o assentimento a frases verdadeiras do mundo. Posto de forma mais geral, o problema levantado por Davidson é o seguinte: se o estímulo for proximal, localizado na superfície do sujeito, o que ele suscita, o assentimento ou dissentimento a certas frases de ocasião, pode não ser verdadeiro do mundo. Devido a algum problema visual, meus padrões de estimulação podem ser idênticos diante de um coelho e de um rato, e, em ambos os casos, suscitam meu assentimento à frase "Coelho". Ora, se estiver diante de um rato, a frase que recebe meu assentimento será falsa em relação ao mundo. Por que, afinal, confiar nos estímulos? A comparação com o empirismo clássico surge imediatamente. Lá, como aqui, o que pensamos e dizemos sobre o mundo repousa em uma evidência sensorial; lá, está evidência são os *sense data*; aqui, os estímulos proximais. Lá, punha-se o problema: por que confiar na experiência imediata? Este é a pergunta feita pelo céptico. Aqui, o problema é similar: por que confiar no estímulo proximal? Esta é a pergunta feita por Davidson, e é a pergunta do céptico. Daí ele afirmar que "o registro proximal de Quine do significado e da evidência leva ao cepticismo basicamente da mesma maneira as velhas teorias levavam" (Davidson, 1990b:74). Se toda evidência que há para nosso conhecimento do mundo externo é sensorial, temos boas razões para duvidar de nossa visão do mundo, seja o "sensorial" a experiência imediata ou os estímulos proximais. De volta ao contexto da tradução, podemos duvidar da verdade das frases de ocasião a que os envolvidos assentem e dissentem, ainda que o conjunto de receptores

activados seja idêntico. Isto não garante uma tradução correcta. A tradução radical, tal como exposta em *Word and Object*, precisa ser modificada.

Mas se esta homologia de receptores deve ser afastada, o que o linguista e o nativo compartilham afinal? Em "Propositional Objects" (1969c), Quine aponta este problema, e sugere, embora sem grande convicção, que "o máximo que se pode falar realisticamente é talvez da semelhança, mas não da identidade, de padrões de estimulação" (1969c:159). Mas semelhança até que ponto? Em que momento a semelhança passa a não mais existir, impedindo a tradução radical? O que significa dizer que os padrões são semelhantes? Uma série de perguntas precisam ser respondidas se este for o critério adoptado. A insatisfação de Quine perdura. Em "Three Indeterminacies" (1990), ele retoma o problema, e aponta um novo caminho:

A visão a que cheguei, em se tratando de semelhança intersubjectiva de estimulação, é a de que podemos simplesmente passar sem ela. A frase de observação "Coelho" tem seu significado-estímulo para o linguista, e a frase de observação "Gavagai" tem seu significado-estímulo para o informante. O linguista observa nativos assentirem a "Gavagai" quando ele, em sua posição, teria assentido a "Coelho". Então ele tenta atribuir *seu* significado-estímulo de "Coelho" a "Gavagai" e trocando "Gavagai" em ocasiões subsequentes para a aprovação de seu informante. Encorajado, ele hesitantemente adopta "Coelho" como tradução (Quine, 1990:3).

Portanto, Quine reformula a tradução radical de forma a não requerer qualquer homologia ou semelhança entre os receptores activados dos indivíduos. Mas esta não é, ainda sua última posição sobre o assunto. Parece haver, de facto, uma certa regularidade em nossas reacções ao mundo, a seus eventos. Se uma cobra surge diante de um ser humano, suas reacções naturais são semelhantes, como gritar desesperadamente "Cobra!!". Se os estímulos enquanto padrões de estimulação não precisam ser idênticos ou semelhantes, o que explica esta regularidade nas reacções? Por que reagimos de

maneira semelhante diante de certos eventos no mundo? A resposta acima, em termos de se colocar na posição do outro, não provê uma resposta para esta questão. Em seu último livro, *From Stimulus to Science* (1995a), Quine tenta resolver o problema da semelhança de estímulos e, ao mesmo tempo, dar conta desta semelhança de reacções. O termo "significado-estímulo" é, por fim, abandonado. Surgem, agora, três noções básicas: *estímulo global*, que é o conjunto de todos os receptores activados em determinado momento, *similaridade receptual*, que é a semelhança de estímulos globais, e *similaridade perceptual*, que é uma semelhança não de receptores, mas sim de reacção. Dois indivíduos podem ter diferentes estímulos globais mas, ainda assim, terem reacções semelhantes ao mundo, graças à sua similaridade perceptual (Quine, 1995 a: 17). Se tendemos a reagir de forma similar diante de cobras na floresta, isto não se explica em termos de semelhança de receptores, mas em termos de semelhanças de reacção. E o que explica a similaridade perceptual? Como em muitos momentos de sua obra, Quine é aqui um darwiniano:

(...) A selecção natural dotou-nos com padrões de similaridade perceptual que se enredam bastante bem com tendências naturais, provendo-nos mais do que sucesso ao acaso em nossas expectativas. (...) Então nós temos uma harmonia pré-estabelecida de padrões de similaridade perceptual. Se duas cenas desencadeiam estímulos globais perceptualmente similares em uma testemunha, elas são aptas a fazer o mesmo em outra (Quine, 1995a:21).

Portanto, nesta última formulação, o linguista e o nativo reagem de forma similar diante do coelho, não por compartilharem receptores activados, mas por terem uma tendência natural a reagir de maneira similar diante de eventos similares no mundo. Com isso, Quine mantém o estímulo, agora estímulo global, localizado nos receptores activados, mas a semelhança destes estímulos passa a ser secundária para reacções similares; o que é necessária é a similaridade perceptual. E este passo está em harmonia

com uma posição naturalista de Quine, em que o behaviorismo ganha contornos evolucionistas e inatistas, como fica claro em "Natural Kinds" (1969b), em que a percepção de similaridades entre objectos, eventos, e nossas práticas indutivas, é também explicada em termos evolucionistas⁸. Para os que acham que isto vai contra o empirismo, ele avisa: "Isto não vai contra o empirismo; é um lugar comum da psicologia comportamental" (Quine,1969b:123). Resta saber se o inatismo de Quine é inatismo o bastante. Mas isto é assunto para lidarmos mais adiante. Portanto, até aqui tudo bem; Quine consegue safar-se com seu estímulo localizado na superfície dos sujeitos. Se a homologia de receptores era um problema, como ele próprio e Davidson notaram, está finalmente afastado. Mas entre estes dois há uma outra discordância, relacionada com a primeira. Para Davidson, não é só uma discordância, mas um problema que deve ser considerado por Quine.

Como se sabe, Quine é um empirista, em todos os momentos de sua obra. O que isto significa para ele? Em "Epistemologia Naturalizada", diz-nos claramente:

Para os epistemólogos, Hume e outros, foi triste ter de aquiescer à impossibilidade de uma estrita derivação da ciência do mundo exterior, a partir da evidência sensorial. Entretanto, duas das teses capitais do empirismo mantiveram-se inatacáveis e assim se mantêm até hoje. Uma é a de que toda evidência de que a ciência dispõe é evidência sensorial. A outra, da qual farei uso, é a de que qualquer processo de inculcar significados de palavras terá de repousar, em última análise, numa evidência sensorial (Quine, 1969a:75).

Por "evidência sensorial" devemos entender, como já foi dito, não os *sense data*, mas a activação dos receptores sensoriais. Tomar a evidência sensorial como sendo a

⁸ Várias posições diferentes são sugeridas pelo termo "naturalismo". Em Quine, podemos dizer que o termo refere uma posição que sustenta que "conhecimento, mente e significado são parte do mesmo mundo com que eles têm a ver e que eles têm de ser estudados com o mesmo espírito empírico que anima a ciência natural. Não há lugar algum para uma filosofia *a priori*" (Quine, 1969a:26). Utilizarei, neste capítulo, o termo neste sentido, sem mais discussões. Porém, quando lidarmos com as posições de Chomsky, teremos de voltar ao assunto.

experiência imediata é manter-se em uma tradição mentalista, em que o que é dado à consciência é relevante tanto para a construção de uma semântica como para qualquer teoria acerca do mundo. Este projecto perpassa o empirismo clássico, com Hume, Locke e outros, e chega vivo até o Círculo de Viena. Em seu *Der logische Aufbau der Welt* (1928), Carnap tinha o projecto de traduzir todas as frases acerca do mundo em termos de experiência imediata, acrescida de lógica e teoria dos conjuntos. Nesse momento, o trabalho do epistemólogo seria levar a cabo esta redução. Para Quine, este era, ao lado da distinção entre o analítico e o sintético, um dos dois dogmas do empirismo; para ele, as frases acerca do mundo teriam que ser confrontadas com a experiência não individualmente, mas em bloco (Quine, 1961). Postos de lado estes dois dogmas, Quine tem o caminho aberto para seu empirismo e sua epistemologia de veia naturalista. O projecto abordará a questão de "como nós, cidadãos físicos do mundo físico, podemos ter projectado nossa teoria científica deste mundo todo a partir de nossos escassos contactos com ele: a partir do mero impacto de raios e partículas em nossas superfícies" (Quine, 1995a:16). O projecto da epistemologia e do empirismo de Quine, portanto, é o de dar conta de como nossa teoria do mundo é construída a partir de receptores activados, de estimulações na superfície dos sujeitos.

Qual o problema que Davidson identifica neste projecto? Para ele, Quine afasta dois dogmas do empirismo, mas mantém um terceiro: o dualismo esquema-conteúdo (Davidson, 1980). Nesta forma de dualismo tem-se, de um lado, o conteúdo, que é dado pela evidência sensorial, os receptores activados, e, do outro, o esquema conceptual, que pode ser a linguagem, ou nossa teoria do mundo. Como fica claro na citação acima, o projecto de Quine é mostrar como, do conteúdo, chegamos ao esquema. O que Davidson questionará é a possibilidade de sucesso deste projecto. Para ele, os esforços de Quine não conseguem prover uma explicação adequada de como os padrões de

estimulação se relacionam com nossa teoria do mundo. Obviamente, não está em causa aqui a relevância causal dos estímulos como definidos por Quine, proximais. Mas sua relevância causal está ao lado da relevância de muitos outros processos ocorridos fora da superfície do sujeito, como os disparos neurais, os raios de luz, as ondas sonoras, etc. Por quê dar primazia ao que está à superfície? Para Quine, lidar apenas com o que está na superfície do sujeito é vantajoso por nos permitir ignorar processos internos e ainda não clarificados pela ciência. A epistemologia não ficaria, assim, a depender de avanços na neurofisiologia, desde que fosse capaz de mostrar qual o papel da superfície na formação do conhecimento (Quine, 1975). Mas Quine consegue isto? Por um lado, o mesmo problema apontado anteriormente persiste: os padrões de estimulação não garantem uma visão verdadeira do mundo. O que os receptores sensoriais suscitam pode ser o assentimento ou o dissentimento a frases falsas em relação ao mundo. Mantém-se a possibilidade do ceticismo. Por outro, Quine deveria dar conta do aprendizado linguístico apenas em termos de receptores sensoriais, já que nossa teoria do mundo partirá deles. Se conseguisse tal feito, ele mostraria como os padrões de estimulação levariam ao início do conhecimento, com o aprendizado das primeiras frases de ocasião. Porém, quando lida com tais questões, Quine apela frequentemente a causas externas, muito para além da superfície do sujeito. Por exemplo, em "Mind and Verbal Dispositions" (1975), diz:

Considere o caso em que ensinamos à criança uma palavra por reforço de seu balbuciar casual em uma ocasião apropriada. Sua elocução casual possui uma relação casual com a palavra apropriada para esta ocasião, e recompensamo-la. A ocasião deve ser algum objecto ou alguma fonte estimulatória que tanto nós quanto a criança estejamos em posição de notar. Além disso, devemos estar em posição de observar que a criança está em posição de observar(...) os pontos fixos são apenas o estímulo compartilhado e o mundo(...) As ocasiões que tornam a frase verdadeira devem ser intersubjectivamente reconhecíveis (Quine, 1975: 84-85).

Ora, o estímulo aqui não é proximal, localizado na superfície dos sujeitos e não compartilhado, como Quine veio a crer após *Word and Object*. É um estímulo distal, localizado no mundo, e compartilhado pela criança e pelo professor. É, na verdade, a velha teoria do aprendizado do behaviorismo de Skinner, em que uma resposta casualmente adequada é reforçada. Nesta teoria, isto só é possível se a criança e o adulto compartilharem um mundo externo, pois só assim o segundo poderá considerar a resposta do primeiro como adequada; ser adequada é, afinal, corresponder a um objecto ou evento perceptível no ambiente. Mas, recordemos, a proposta de Quine é mostrar como chegamos a uma teoria do mundo levando em conta tão somente o que ocorre na superfície do sujeito. O mundo, neste projecto, não tem relevância epistemológica. Se essa é a ideia, Quine, ao lidar com o início de nosso conhecimento do mundo exterior, deveria partir dos receptores sensoriais, e não do mundo, como faz acima. Para Davidson, o problema está não nesta citação de Quine, mas em seu projecto. Ou seja, ele crê que Quine está certo ao considerar, no aprendizado, o estímulo como sendo distal. Isto, porém, vai contra o projecto da epistemologia empirista e naturalizada. Portanto, Davidson acha que Quine acerta quando se desvia de seu projecto: o estímulo deve ser mesmo localizado no mundo, nos objectos e eventos, e não na superfície dos sujeitos. A epistemologia empirista levaria ao cepticismo, e não seria capaz de dar conta da base do conhecimento, o aprendizado das primeiras frases de ocasião, sem levar em conta os estímulos no mundo. Em seu lugar, Davidson propõe uma epistemologia externalizada, em que o conteúdo das frases de ocasião, e de nossos pensamentos, depende do mundo, dos objectos que os causam, e não da superfície dos sujeitos (Davidson, 1990b). Este ponto será desenvolvido mais adiante. Com isto, chego ao fim desta digressão pelos escritos de Quine. Vimos que, em sua obra, há um primeiro problema, a homologia dos receptores. Resolvido este, surge um mais geral, que

concerne o projecto empírico-naturalista, que Davidson busca reformular de forma externalista. Este ponto deve, aliás, ser reforçado: a teoria do conhecimento do mundo externo de Davidson, e a do pensamento que daqui se segue, é essencialmente uma reformulação do projecto geral de Quine. Portanto, sua posição parte da identificação de certos problemas no projecto de Quine. Solucionar estes problemas é desenvolver um projecto próprio, para o conteúdo de nossas frases e pensamentos, e também para a epistemologia. Se me adentrei em aspectos da obra de Quine aparentemente irrelevantes, foi para refazer o caminho trilhado por Davidson na construção de sua teoria do pensamento. E curiosamente, como vimos, a posição de Davidson está esboçada também em Quine, nos momentos em que parece desviar-se de seu projecto maior.

2.2- Davidson e as Situações Triangulares

Agora, de volta ao argumento de Davidson acerca do pensamento. Ficámos no seguinte ponto: como o conceito de verdade objectiva, o critério para o pensamento, é adquirido? Davidson responderá a esta pergunta valendo-se da imagem quineana citada acima. Como em Quine, teremos uma situação que envolve duas pessoas e um estímulo compartilhado. Ambas têm acesso ao comportamento verbal da outra, e ao estímulo. O estímulo, como vimos, será localizado no mundo. O que os indivíduos compartilham é o mundo externo, certos objectos e eventos, e não receptores excitados. No caso da passagem de um coelho, os indivíduos compartilham o mundo externo, o objecto que tomam como saliente neste mundo, ou seja, o coelho. Temos portanto, uma situação de *triangulação*. Duas criaturas, uma com acesso ao comportamento da outra, e um mundo externo compartilhado, um estímulo distal. Uma linha vai de uma criatura em direcção ao objecto, outra linha vai da outra criatura em direcção ao objecto, e a terceira linha

liga ambas as criaturas. O estímulo será identificado onde as linhas que ligam o objecto às criaturas convergem, ou seja, no objecto, e não nos receptores sensoriais dos envolvidos (Davidson, 1992/2001b). Visualizemos:

- estímulo = objecto ou evento

criatura 1

criatura 2

Feitas estas considerações, estamos prontos para compreender como, para Davidson, o conceito de verdade objectiva é adquirido, o que o levará à conclusão de seu argumento em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem. Como foi dito, para que possua este conceito, deve considerar que há um mundo objectivo independente de suas crenças. Davidson argumentará que apenas em casos de triangulação, e que envolvam a linguagem, um organismo pode vir a compreender que compartilha um mundo e seus pensamentos com outras mentes, ou seja, pode vir a adquirir o conceito de objectividade (Davidson,1992). Desta forma, ele aplica seu critério para o pensamento, o conceito de objectividade, aos seres humanos, explicitando como adquirimos um dado conceito e, na verdade, todas as primeiras frases e palavras. Adquirimo-las na triangulação. E sendo este caso de triangulação necessariamente linguístico, apenas seres capazes de comunicar por meio da linguagem poderiam adquirir o conceito de verdade objectiva. Portanto, só os seres capazes de comunicar por meio da linguagem poderiam pensar. Porém, notaremos que, nesse caso, a triangulação nada mais é do que uma reedição da teoria behaviorista do aprendizado linguístico apresentada no capítulo passado. Mais: este é, na verdade, o *único* caso de

triangulação que interessa para seu argumento. Este é o ponto essencial. Retomá-lo-ei em breve. Para que vejamos isto claramente, apresentarei em detalhe este caso de triangulação, que soará extremamente familiar. Em seguida, mostrarei como Davidson o utiliza para concluir seu argumento.

Bem, o caso de triangulação em causa pode ser apresentado da seguinte forma. Imagine-se uma ocasião de aprendizado linguístico. Uma criança, em meio ao seu balbúcio natural, diz "TV", diante de seu pai, e em frente a uma televisão. Sua resposta é recompensada, com sorrisos ou uma mamadeira, por exemplo. Em um vocabulário behaviorista, diríamos que a resposta é reforçada. Após um pequeno número de situações semelhantes, de resposta e recompensa, a criança passa a dizer "TV" diante de aparelhos de televisão. Nada muito diferente do que disse Skinner. Nós aprenderíamos as primeiras palavras em termos de recompensa para respostas corretas. Por termos uma capacidade inata para perceber a semelhança entre estímulos, seríamos capazes de, após um pequeno número de respostas recompensadas, produzir respostas adequadas diante de certos estímulos. Isto não seria, obviamente, privilégio nosso. Um cachorro ou um gato também são capazes de boas respostas não-linguísticas após um curto período de condicionamento⁹.

Há, porém, nesta imagem, um problema em relação ao estímulo, com o qual Quine e Davidson lidam de maneiras diferentes. Ao dizer "TV", diante de uma televisão, além deste aparelho muitos outros estímulos estavam presentes no ambiente, sejam estes proximais ou distais. Poderia haver, por exemplo, uma brisa no ar, um pássaro na janela, além de estímulos como a vibração do ar, a luz, a estimulação das terminações nervosas, etc. A princípio, qualquer um destes estímulos poderia ser a

⁹ Ao suporem que a nossa e outras espécies possuem uma capacidade inata de perceber a semelhança entre estímulos, tanto Quine quanto Davidson afastam-se da imagem de Skinner do aprendizado, concedendo algo a Chomsky.

causa da resposta da criança. A resposta pode ser causada tanto pelo objecto quanto pelas vibrações do ar produzidas por seu som, pela luz, pela colisão de certas forças externas com os receptores sensoriais da criança, etc. Por que deveríamos afirmar que um ou outro estímulo é o determinante? Podemos escolher as estimulações nervosas, ou as vibrações do ar, ou o objecto. Nada parece dar primazia a um estímulo em relação a todos os outros. Quine considera apenas a possibilidade de outros estímulos distais, como a brisa ou o pássaro na janela. A resposta à brisa ou a pássaros na janela não será reforçada, mas "TV", diante da TV, será, o que nos leva a desconsiderar os outros estímulos (Quine, 1960).

Mas o problema persiste: o estímulo é o objecto ou os mais variados estímulos proximais? Como escolher? Para Davidson, só uma situação triangular pode resolver a questão. Somos nós, os falantes de uma língua, os professores, que consideramos a resposta como sendo causada pelo aparelho de televisão. Também somos nós que consideramos que a criança considera os diversos aparelhos de TV similares, e por isso responde de forma similar. Ora, se fazemos isto é porque tais objectos são similares para nós, porque os consideramos todos membros de uma mesma classe, e porque o objecto que corresponde ao nosso uso da palavra "TV" são aparelhos de televisão. Portanto, nós, os professores, tomamos a criança como respondendo de maneira similar a aparelhos de TV, e como considerando tais aparelhos similares. Mas isto porque são similares para *nós*. Tudo que podemos perceber é, afinal, o objecto e a resposta. Não nos é dada a capacidade de observar a colisão de forças externas com os receptores do sujeito, as vibrações do ar. Portanto, sem a segunda pessoa da triangulação, é impossível dizer o que causa uma resposta, assim como é impossível considerar uma resposta como similar a outra, como causada por um mesmo estímulo. Estes padrões de agrupamento são nossos.

Podemos, desta maneira, considerar que a criança responde a aparelhos de TV. Nós tomamos suas respostas como similares e causadas por estímulos similares. Porém, há ainda um ponto a ser amarrado. Não apenas o professor deve tomar a resposta da criança como sendo causada por objectos, mas a própria criança deve identificar esta causa. O que buscamos, afinal, é compreender como a criança liga suas respostas ao mundo exterior, como adquire a noção de que há um mundo exterior. Ela deve, portanto, aproveitar a triangulação para ancorar-se ao mundo. Isto acontece da seguinte forma. A criança percebe que o professor age de forma similar, com uma recompensa, quando ela age de forma similar, com certas respostas. Mais: ao ter suas respostas reforçadas diante de certos objectos, ela é capaz de agrupá-los juntos, como membros de uma mesma classe, e de identificá-los como sendo a causa de sua resposta. Quem ensina localiza o estímulo no objecto, de acordo com seus padrões, mas a criança tem estes mesmos padrões, e aproveita o reforço para pô-los em acção. Seu padrão de agrupamento de objectos é como que desencadeado quando o professor reforça suas respostas diante dos mesmos objectos. Temos, portanto, uma situação de triangulação. O estímulo, o objecto, que afecta tanto o aluno quanto o professor, e o comportamento de um acessível ao outro. Desta forma, a triangulação esclarece o problema de identificar o estímulo que causa uma resposta no momento do aprendizado linguístico, e abre para a criança não só as portas do mundo da linguagem e do pensamento, mas do próprio mundo. (Davidson, 1992).

Mas o que isto diz em relação à objectividade e ao pensamento? Agora é tudo muito simples. Segundo o critério de Davidson, para que uma criatura possa pensar, ela deve possuir a noção de que há um mundo objectivo, de que suas respostas são verdadeiras e falsas a depender do mundo. Na triangulação, a criança “aprende” que suas respostas são causadas pelo mundo, que se referem ao mundo. Adquire, assim, a

noção de um mundo exterior, objectivo. Torna-se capaz de compreender que suas palavras são verdadeiras quando correspondem ao mundo, e falsas quando do contrário. Ela adquire, enfim, o conceito de verdade objectiva. Passa de onde quer que estivesse para o universo do pensamento. Falta apenas um ponto a ser ajustado, que fará o pensamento depender da linguagem. Para que a criança possa ter acesso ao mundo externo, compreender que há um mundo externo, ela precisa participar de uma situação triangular. Mas não de qualquer situação triangular, mas sim de uma que envolve comunicação linguística. Ora, obviamente, só seres linguísticos, que possuem uma linguagem ou estão em vias de adquirir uma, podem participar de situações triangulares deste tipo. Portanto, só seres linguísticos podem adquirir o conceito de verdade objectiva. Sendo este o critério para o pensamento, só seres linguísticos pensam. Como queríamos demonstrar; ou melhor, como Davidson queria demonstrar.

Bem, esta é a conclusão do argumento de Davidson a favor da dependência do pensamento em relação à linguagem. Agora, é de grande importância para tudo o que virá a seguir que compreendamos bem do que trata a triangulação. Tal qual como apresentada agora, a triangulação recupera claramente uma imagem do aprendizado linguístico que remonta ao behaviorismo skinneriano, ou aos momentos mais skinnerianos de Quine. Portanto, não difere substancialmente da teoria do aprendizado linguístico apresentada no capítulo anterior. Nossa entrada na linguagem se daria por meio de um processo de condicionamento, de recompensas a respostas adequadas. Skinner, diz, por exemplo, que "os pais constroem um repertório de respostas na criança reforçando muitos casos particulares de uma resposta" (1957/1978:30). Quine, no mesmo espírito, afirma que a resposta da criança "carrega uma semelhança casual com uma palavra apropriada para a ocasião, e recompensamo-la" (1975:83). Nada muito diferente do que diz Davidson. Um exemplo: "A criança balbucia, e quando produz um

som como “mesa” na presença evidente de uma mesa, é recompensada” (Davidson 1992/2001b:117). Portanto, ao apelar para a triangulação como resposta para a origem de nosso conceito de objectividade, Davidson apela, na verdade, para uma teoria behaviorista do aprendizado linguístico. Nesse contexto, a triangulação é *nada mais* do que uma reformulação desta teoria, apresentada em detalhe no capítulo passado.

Porém, a triangulação, como Davidson a entende, parece ser um caso mais geral em que duas criaturas em interacção, uma com acesso ao comportamento da outra, compartilham um mundo exterior. Em um dos momentos em que diz mais claramente o que entende por “triangulação”, Davidson diz: “É o resultado de uma interacção de três faces, uma interacção que é bifacial do ponto de vista de cada um dos dois agentes: cada um interagindo simultaneamente com o mundo e com o outro agente” (Davidson, 1997/2001b:128). Esta foi a definição que apresentámos mais acima, ao iniciar esta discussão. A triangulação assim definida pode ser uma situação que não envolve humanos, mas sim peixes, cães, etc. Ignorarei certas passagens em que Davidson parece contradizer esta definição, como ao dizer que a ideia da triangulação “é, no fim, tão simples quanto aquela do aprendizado ostensivo” (2001b:xv). Consideremos a primeira definição como a “oficial”, em que a triangulação é qualquer situação em que duas criaturas interagem entre si e compartilham um mundo externo. Porém, o facto é que o *único caso de triangulação relevante para os argumentos de Davidson é o de aprendizado linguístico*, o que ele chama, nesta última citação, de aprendizado ostensivo. Mais do que isso, o único caso relevante é o do ensino de uma primeira língua. E, neste caso, a triangulação nada mais é que uma reedição das teorias behavioristas do aprendizado linguístico.

Posto de outra forma, o que interessa para o argumento não é um caso qualquer de triangulação, mas sim um em que uma criança aprende palavras e frases por reforço, tendo a causa de sua resposta identificada como sendo um estímulo no mundo. É deste caso particular que o argumento depende. De acordo com Davidson, é a segunda pessoa da triangulação, o professor, que torna a criança ciente de que há um mundo exterior, ao tomar a causa de suas respostas como sendo objectos no mundo, e não vibrações no ar ou coisas do tipo. Portanto, a noção de mundo exterior, de verdade objectiva, depende *desta* situação triangular, e não de outras. O que temos é, na verdade, uma teoria acerca de como a linguagem é adquirida, e, com ela, o conceito de verdade objectiva.

Ora, uma tal teoria é empiricamente verdadeira ou falsa. Trata-se, no mais, de uma teoria behaviorista, similar à de Skinner e Quine. É a teoria verdadeira? Se não for, Davidson não possui modos de mostrar como o critério para o pensamento, o conceito de verdade objectiva, é adquirido por nós, humanos; perde seu modo de aplicar o critérios aos seres humanos. E é isto o que ocorre. Mas para chegarmos a este ponto, precisamos mostrar por que a teoria behaviorista do aprendizado linguístico é falsa. Por tudo o que foi dito agora, ela poderia bem ser verdadeira. Se fosse, Davidson teria um argumento válido a favor da dependência do pensamento em relação à linguagem. Não sendo, fica com um critério para o pensamento, possui o conceito de verdade objectiva, mas perde o modo de aplicá-lo aos seres humanos.

Um aviso para o que virá a seguir. O facto é que o único caso de triangulação que interessa para Davidson, para todos os resultados que busca atingir, sejam semânticos, epistemológicos ou acerca da natureza da linguagem e o pensamento, é este

último, enquanto teoria behaviorista do aprendizado linguístico¹⁰. Assim sendo, por brevidade, passarei a chamar este caso particular de triangulação, a triangulação enquanto teoria behaviorista, apenas de “triangulação”. Portanto, quando digo “triangulação” trata-se deste caso específico, e não de outros. Espero que este aviso evite qualquer tipo de confusão.

Antes de pôr fim a este já longo capítulo, um resumo vem a calhar. Vimos que Davidson define pensamento como possuir atitudes proposicionais, e que tem um critério para que uma criatura possa ser considerada pensante: ter o conceito de verdade objectiva. Em seguida, aplica o critério aos seres humanos, defendendo que este é adquirido em situações triangulares, e que envolvem, necessariamente, a linguagem. Sendo assim, só seres linguísticos podem adquiri-lo. Portanto, só seres linguísticos pensam. Tudo isto pode ficar mais claro se arrumarmos o argumento de forma sistemática. Ele pode ser assim exposto¹¹:

(1) Pensar é possuir atitudes proposicionais.

(2) Para que uma criatura possua atitudes proposicionais, deve ter uma cadeia de crenças relacionadas com qualquer destas atitudes.

(3) A criatura deve ser capaz de avaliar a verdade ou falsidade de suas crenças, de considerar a possibilidade de que sejam falsas.

¹⁰ A triangulação também fundamenta, para Davidson, uma epistemologia externalizada. Nosso conhecimento do mundo, primeiramente representado pelas frases de ocasião, depende dos objectos e eventos que lá estão. E também fundamenta uma semântica das frases de ocasião: o conteúdo destas frases, ou seu significado, é determinado pelos objectos e eventos do mundo que os causam. Direi mais acerca destes outros usos que Davidson faz da triangulação no fim deste trabalho. Acerca da epistemologia e da semântica, ver “Epistemology Externalized” (1990).

¹¹ Este argumento surge na obra de Davidson a partir de “Rational Animals”(1982), e diverge do que havia sido apresentado em “Thought and Talk”(1975) por trazer pela primeira vez, ainda que de forma vaga, a ideia de triangulação. Anteriormente, Davidson dizia apenas que não há pensamento sem o conceito de crença, e que este só seria adquirido em contextos de interpretação linguística. No fim das contas, a triangulação especifica esse contexto, e modifica o critério para o pensamento, que passa a ser o conceito de verdade objectiva e não o de crença. O segundo depende do primeiro.

(4) Se possuir crenças é considerar a possibilidade de que possam ser falsas, a criatura precisa ter o conceito de verdade objectiva, ou seja, deve saber que há um mundo objectivo, e que suas crenças podem ser verdadeiras ou falsas acerca deste mundo.

(5) É na triangulação que o conceito de verdade objectiva é adquirido.

(6) Só seres linguísticos podem participar de triangulações¹².

(7) Se (6), então só seres linguísticos têm o conceito de verdade objectiva.

Portanto,

(8) Só seres linguísticos pensam.

Na premissa (4), temos o critério para o pensamento: possuir o conceito de verdade objectiva. Na premissa (5), temos um modo de aplicar o critério aos seres humanos: a triangulação. No próximo capítulo, buscarei mostrar que a triangulação, o aprendizado por reforço, é irrelevante para a aquisição da linguagem, e que, neste caso, é também irrelevante para a aquisição do conceito de verdade objectiva. Portanto, buscarei mostrar que a premissa (5) é falsa, e que, sem ela, Davidson fica com um critério para o pensamento, mas perde o modo de aplicá-lo aos seres humanos.

Capítulo 3- O Erro de Davidson

É chegado o momento de pôr as cartas na mesa, de mostrar a que viemos. Até aqui, vimos qual o argumento de Davidson em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem, e como a teoria behaviorista do aprendizado linguístico surge neste argumento, sob a forma de situação triangular. Neste capítulo, mostrarei que a ideia de

¹² Entenda-se por seres linguísticos aqueles que possuem uma linguagem ou que estão em vias de adquirir uma. Crianças de 1 ano, portanto, são seres linguísticos nesse sentido; bebês e macacos não. E entenda-se por triangulação um caso particular de triangulação, enquanto teoria do aprendizado linguístico. Não voltarei a repetir isto.

que aprendemos nossa primeira língua em triangulações, em situações de reforço, e incompatível com a evidência acerca do aprendizado linguístico. Na verdade, os dados indicam que as situações triangulares são mesmo irrelevantes para a aquisição de uma primeira língua. Neste caso, como veremos, estas situações serão irrelevantes também para a aquisição do conceito de verdade objectiva. Se isto for correcto, que problemas traz para o argumento de Davidson? Bem, sua forma de aplicar o critério para o pensamento – a posse do conceito de verdade objectiva – aos seres humanos, é explicitar a forma como o adquirimos. A hipótese, como vimos, é de que este conceito é adquirido na triangulação. Mas e se esta for uma hipótese empiricamente falsa? E se não for na triangulação que o conceito de verdade objectiva é adquirido? Bem, neste caso, Davidson perde o modo de aplicar seu critério aos seres humanos. Fica com um critério, mas sem modos de aplicá-lo. Veremos que, no fim das contas, ele poderia reformular seu argumento supondo outro modo de aplicação do critério, mas não *qualquer* modo. Para garantir a conclusão do argumento, a dependência do pensamento em relação à linguagem, ele precisa aplicar o critério de uma forma que garanta que só seres linguísticos podem possuí-lo. Além disto, sugirirei que não é interessante perseguir este caminho, que não é interessante buscar salvar o argumento de Davidson, uma vez que toda a sua concepção de pensamento parece ir contra a evidência. Sugirirei, enfim, que o melhor a ser feito é abandonar a teoria de Davidson acerca do pensamento em seu todo.

Mas antes disso, precisamos compreender por que a ideia de que a linguagem é aprendida em situações de reforço a respostas adequadas, em triangulações, é empiricamente falsa. Feito isto, podemos passar às consequências deste facto para o argumento de Davidson.

3.1 - Aprendizado Linguístico: Teoria Behaviorista vs. Evidência

Como já foi dito e repetido, a teoria behaviorista do aprendizado linguístico tem sua base no ensino de palavras ou frases por condicionamento. O "professor" aguarda uma resposta adequada do "aprendiz" diante de certo estímulo. Se ela surge, reforça-a. Em novas ocasiões, o mesmo ocorreria, até que a criança fosse capaz de relacionar estímulo e resposta. Dada esta base, quem possui interesse em explicar o aprendizado em toda sua complexidade, como Quine, supõe outros mecanismos, como a associação de frases (Quine, 1960). Davidson, por outro lado, que não tem este interesse, faz uso apenas da base, do ensino por condicionamento. Obviamente, se esta fundação é falsa, teorias mais complexas como a de Quine vêm igualmente abaixo. E mesmo que a fundação fosse verdadeira, os mecanismos supostos pelos behavioristas e empiristas em geral não podem dar conta de como uma criança adquire sua linguagem. Para vermos por quê, devemos apresentar o Argumento da Pobreza dos Estímulos (APE). Este argumento apresenta, afinal, uma refutação das teorias empiristas do aprendizado linguístico, tenham estas pressupostos behavioristas, como a de Quine, ou não, como a de Hume¹³. Porém, esta é uma digressão, e, se feita agora, iria tornar confuso o caminho que trilhamos. Assim sendo, farei o seguinte. Discutirei, neste capítulo, a fundação das teorias behavioristas do aprendizado linguístico, o aprendizado por reforço. Mostrarei que esta base é incompatível com a evidência. E sem esta base, as teorias behavioristas não têm pernas para andar, uma vez que não possuem modos de abarcar o aprendizado dos primeiros termos. No próximo capítulo, discutirei a versão clássica do Argumento

¹³ As teorias behavioristas do aprendizado constituem apenas uma das várias formas que uma teoria empirista pode assumir. Seu diferencial em relação a outras está na base, que no behaviorismo é o aprendizado por condicionamento. Em geral, as teorias empiristas caracterizam-se pela ideia de que o aprendizado dá-se por meio da associação e generalização de elementos fornecidos pelo mundo. Não precisamos exemplificar porque já o fizemos: Quine é um empirista quanto ao aprendizado, além de behaviorista.

da Pobreza dos Estímulos, que é uma refutação das teorias empiristas em geral, e não apenas das behavioristas. Este é um trajecto recomendável. Não apenas porque evitará o acúmulo de informações desnecessárias para os propósitos deste capítulo, mas também por ser o Argumento da Pobreza dos Estímulos a melhor evidência para o programa de Chomsky. Nada mais justo do que apresentar ambos de forma unificada. Dito isto, lidemos com o que interessa neste momento: a teoria behaviorista, e as consequências de sua queda para o argumento de Davidson.

O que torna, afinal, a teoria do aprendizado linguístico por condicionamento falsa? Bem, se fosse verdadeira, o aprendizado da primeira língua seria um processo extraordinariamente lento. Para ser capaz de utilizar adequadamente uma palavra ou frase, a criança teria de ter passado pelo processo descrito acima, que envolve várias ocasiões de resposta seguida por um reforço. Seria impossível, por exemplo, que uma palavra fosse aprendida no contexto de seu uso, ou seja, a criança não seria capaz de adquirir seu vocabulário ao escutar a língua utilizada em condições normais. Sem o processo de condicionamento, nada seria aprendido. Portanto, segundo esta teoria, uma criança que não fosse ensinada pelos métodos descritos não adquiriria sua primeira língua. Assim como um cachorro começa a dar a pata quando condicionado a fazê-lo, uma criança começaria a falar apenas quando ensinada. Note que isto não depende da ideia de que a mente é vazia antes do aprendizado. Mesmo em teorias behavioristas que supõem mecanismos inatos, como a de Quine, este seria o caso. Afinal, nossa capacidade de fazer induções só entra em uso após o condicionamento.

Mas é este o caso? O aprendizado é um processo lento como suposto pela teoria? Só há a aprendizagem das primeiras palavras e frases se houver condicionamento? Pelo contrário. O processo por meio do qual uma criança adquire sua primeira língua chama a atenção por sua rapidez. Aos seis anos, uma criança normal aprendeu em torno de

14000 palavras. Supondo-se que seu vocabulário começou a formar-se aos 8 meses, temos que ela aprende uma média de 9 palavras por dia, ou quase uma palavra por hora acordada (Carey, 1978)¹⁴. Como isto é possível? Bem, é possível no caso de as crianças aprenderem uma palavra ou frase ao ouvirem-nas em seu uso normal algumas poucas vezes, ou até mesmo uma única vez. No caso, portanto, de o condicionamento ser irrelevante para o aprendizado linguístico. E, de facto, há evidência de que este é o caso. (Chomsky, 1988a). Uma experiência que indica nesta direcção foi realizada por Susan Carey (1978). A ideia era introduzir uma palavra que se referisse a uma cor a um grupo de crianças (14 crianças, entre 3 e 4 anos), sem qualquer ensino desta palavra; ela seria utilizada naturalmente. Inicialmente, haveria uma única exposição da palavra a cada criança, e uma nova exposição passada uma semana. A cor escolhida foi oliva. Como algumas das crianças poderiam já ter o conceito de oliva, uma nova palavra foi criada para nomear esta cor: "chromium".

O experimento teve lugar em uma sala de aula. Uma bandeja e um copo foram pintados de oliva. Havia outros objectos da mesma espécie pintados de outras cores. Naturalmente, foi dito às crianças, individualmente, e sem qualquer gesto: "Traga-me a bandeja chromium. Não a azul, mas a chromium". Apenas uma das crianças no grupo não pegou o objecto correcto. Após a introdução da palavra, uma semana mais tarde, foi realizado um teste de compreensão. Entre seis cores, foi pedido às crianças que apontassem chromium. Nove delas escolheram oliva ou verde. Antes do experimento, foi realizado um teste de produção. Foi pedido às crianças, expostas a um objecto oliva, que dissessem que cor era aquela. A maioria disse "verde", algumas "marrom". Seis semanas após o experimento, um novo teste de produção foi realizado. Atenção, seis

¹⁴ Podem ser distinguidas três fases na aquisição da linguagem. Uma primeira, mais lenta, que dura dos 8 aos 18 meses. Neste período, a criança adquire uma palavra por vez. Entre os 18 meses e o início do segundo ano de vida, a criança passa a produzir junções de duas ou mais palavras. Cada palavra passa a ser adquirida com imensa rapidez. Após os dois anos e meio, a criança já produz frases gramaticais (Pinker, 1994).

semanas não são 6 dias ou seis horas! Agora, oito das catorze haviam mudado suas respostas. Duas disseram que não sabiam como chamar aquela cor, oliva, mas lembravam que tinha um nome diferente de "verde". As outras chamaram a cor por diferentes nomes, como "azul", "cinza", mas não a chamaram de "verde", como no primeiro teste. Portanto, com apenas duas exposições a "chromium", em situações corriqueiras, e com seis semanas de espaço, as crianças modificaram seu vocabulário e aparato conceptual. "Verde" já não era mais aplicável à cor oliva. Com novos testes, algumas crianças passaram a assumir a hipótese de que "verde" e "chromium" eram sinónimos, enquanto a maioria acertava nos testes de compreensão, apontando oliva ao ouvir "chromium", e nos testes de produção diziam que não conseguiam lembrar o nome daquela cor.

O que esse experimento indica? Por um lado, que não há milagres. O aprendizado é rápido, mas não miraculoso. Por outro, que as crianças são capazes de modificar seu léxico e conceitos sem qualquer processo de condicionamento, com apenas breves encontros com a palavra. O aprendizado definitivo para o caso de uma cor dificilmente distinguível como oliva (eu provavelmente não saberia distinguir oliva entre cores similares) leva algum tempo, mas o de cores primárias dá-se mais rapidamente, assim como o de nomes para objectos quotidianos. Essencial é que não há, aqui, qualquer reforço ou coisa do género. Os experimentos buscam garantir que a palavra é utilizada de maneira natural.

Mais impressionante são certos relatos históricos, relativos à linguagem em seu todo. Pinker (1994) descreve um caso de crianças surdas-mudas, na Nicarágua, que desenvolveram uma linguagem de sinais própria, sem serem ensinadas, unicamente através da interacção entre si. Esta língua foi denominada de Lenguaje de Signos Nicaraguense. Mas há uma curiosidade e evidência adicional. Esta língua foi,

posteriormente, ensinada a surdos-mudos adolescentes e adultos. Com eles, transformou-se em uma sistema primitivo, formado de poucas expressões e sem qualquer complexidade sintáctica. Porém, seus filhos, que, quando bebês, tinham como dados primários unicamente esta língua primitiva, acabaram por produzir algo diferente, uma língua muito mais complexa que a dos pais, rica sintacticamente e lexicalmente, como qualquer dos idiomas que falamos. A diferença é grande ao ponto desta língua ser chamada por outro nome: Idioma de Signos Nicaraguense.

Outra evidência similar pode ser encontrada na origem das línguas crioulas. Durante o período da escravatura, era comum que os escravos fossem postos em grupos em que cada um deles falava um idioma diferente. De forma a garantir um mínimo de comunicação, uma língua rudimentar, com um reduzido número de expressões e pobre gramaticalmente, o que os linguistas chamam de um "pidgin", era imposta aos escravos. As crianças que nasciam desses escravos eram separadas dos pais, e a única língua que ouviam era este pidgin, falado por adultos ao redor. Mas elas não acabavam por reproduzir esta língua rudimentar. Curiosamente, produziam uma língua de grande complexidade, seja gramatical, lexical ou semântica, o que hoje chamamos de um crioulo. Portanto, desenvolviam uma língua extremamente complexa a partir de dados pobres, e sem qualquer ensino (Pinker, 1994).

Uma outra observação de Pinker merece ser parafraseada. Nós achamos absurdo que alguém ensine uma criança a andar. Sabemos que ela pode fazê-lo por si só, que não é o tipo de coisa que seja ensinada. Porém, há certas comunidades no sul da África que dão "aulas" de andar às crianças. Por exemplo, juntam areia ao lado delas para que fiquem de pé. Na Europa ou América, podemos reagir a este facto com um sorriso de superioridade, e tomá-lo como típico de povos atrasados. Mas outras comunidades têm esta mesma atitude em relação ao nosso ensino de uma linguagem à criança. Por

exemplo, os Kaluli, habitantes das florestas tropicais da Papua Nova-Guiné, além de cantar acompanhando a sonoridade dos pássaros e rios, não falam com suas crianças até o momento em que elas possam responder aos que lhes é dito, ou seja, até que possam falar. Para eles, uma criança, nos primeiros meses de vida, como uma planta, não tem “entendimento”, e falar com seres sem entendimento é absolutamente inútil. O balbucio, para os Kaluli, não é tomado como sinal de linguagem. É completamente ignorado. Mas suas crianças aprendem a falar normalmente, como nós, no mesmo período e seguindo os mesmos passos (Ochs & Schieffelin, 1984). Também os falantes de K’iche’, uma língua maia falada na Guatemala, e de samoano, não falam com suas crianças até que estas possam responder, e não reforçam seu balbucio (Laurence and Margolis, 2001). Em todos estes casos, as crianças adquirem a língua de sua comunidade normalmente, desde, como é óbvio, que estejam postas em um ambiente linguístico. O hábito de falar com as crianças em seu primeiro ano de vida é um fenómeno culturalmente restrito, uma marca de nossas comunidades urbanas. E é um fenómeno irrelevante quando se trata de aprender uma primeira língua.

Portanto, temos, por um lado, experimentos que indicam que a criança aprende palavras ao ouvi-las em seu uso normal, em raras ocasiões, sem qualquer reforço. Por outro, temos evidência de que a linguagem se desenvolve sem condicionamento ou coisas do género, mesmo sem qualquer ensino. Basta que a criança seja posta em meio a uma comunidade para que inicie a aquisição de sua primeira língua. O que todos estes dados indicam é que o reforço é uma ideia falsa em relação à aprendizagem linguística, e uma prática inútil. Isto, por si só, invalida a proposta behaviorista seguida por Davidson, que vincula o aprendizado linguístico à recompensa de respostas adequadas. Relembremos o que ele diz:

Nós não podemos resolver a questão dos conteúdos dos estados mentais do ponto de vista de uma única criatura. Isto é talvez melhor visto pensando sobre como uma pessoa aprende de outra a falar e pensar sobre coisas ordinárias. Posto com grande simplicidade, um aspecto básico deste aprendizado pode ser descrito desta forma: o aprendiz é *recompensado*, seja deliberadamente ou não, quando o aprendiz produz sons ou de outra maneira responde em formas que o professor considera apropriadas em situações que o professor classifica juntas. O aluno é subsequentemente causado a produzir sons similares em situações que o aluno instintivamente classifica juntas(...) Sucesso no primeiro nível é alcançado quando o aprendiz responde com sons que o professor considera similares a situações que o professor considera similares (Davidson 1990a/2001b:203).

Como é claro na segunda frase desta citação, Davidson fala, embora em tom de pura reflexão filosófica, de problemas empíricos. É suposto que a triangulação seja empiricamente verdadeira. Por tudo que foi dito, espero que esteja claro que não é. Não há tal coisa como as palavras por recompensa de alguém. Obviamente, este é uma prática comum, mas o que a evidência indica é que é tão inútil quando encostar as crianças em montes de areia para que aprenda a andar.

3.2 - O Critério sem Aplicação

Até o momento, foi dito que a triangulação é irrelevante para o aprendizado de uma primeira língua. Mas nada foi dito sobre as consequências deste facto para o argumento de Davidson em favor de uma relação de dependência entre pensamento e linguagem. Aqui, buscarei mostrar que as consequências não são agradáveis. Mas antes de qualquer comentário crítico, deixem-me lembrar o argumento.

(1) Pensar é possuir atitudes proposicionais.

(2) Para que uma criatura possua atitudes proposicionais, deve ter uma cadeia de crenças relacionadas com qualquer destas atitudes; as atitudes nunca podem ser consideradas isoladamente, sem qualquer relação com outras crenças.

(3) A criatura deve ser capaz de avaliar a verdade ou falsidade de sua crença, de considerar a possibilidade de que seja falsa.

(4) Se possuir crenças é considerar a possibilidade de que possam ser falsas, a criatura precisa ter o conceito de verdade objectiva, ou seja, deve saber que há um mundo objectivo, e que suas crenças podem ser verdadeiras ou falsas acerca deste mundo.

(5) É em situações triangulares que o conceito de verdade objectiva é adquirido.

(6) Só seres linguísticos podem participar de situações triangulares.

(7) Só seres linguísticos têm o conceito de verdade objectiva.

Conclusão:

(8) Só seres linguísticos pensam.

Há, neste argumento, um critério claro para que uma criatura possa ser considerada racional ou pensante, exposto na premissa (4): ter o conceito de verdade objectiva. Há, também, um modo de aplicar este critério aos seres humanos, exposto na premissa (5): a triangulação, o aprendizado por condicionamento. Portanto, o critério é aplicado aos seres humanos por meio de uma hipótese acerca de sua aquisição: o conceito de verdade objectiva é adquirido por nós, seres humanos, na triangulação. Mas é, de facto, na triangulação que o conceito de verdade objectiva é adquirido? Se não for, ao perder sua hipótese acerca de como o conceito é adquirido, Davidson perde o modo de aplicá-lo aos seres humanos. Creio, por tudo o que foi dito, que este é o caso. Deixem-me dizer por quê.

Vimos, até o momento, que a triangulação, o aprendizado por reforço, é inútil no processo de aprendizagem de uma primeira língua. Certas comunidades jamais reforçam as respostas de suas crianças, e, ainda assim, elas aprendem uma língua tal como nós. E experimentos indicam que este facto pode ser generalizado: todos os humanos aprendem uma primeira língua independente de qualquer reforço. O que isto diz acerca da aquisição do conceito de verdade objectiva? Tome-se, em primeiro lugar, as comunidades, como a Kaluli, em que as crianças aprendem a falar sem qualquer reforço. Poderíamos dizer que os Kaluli, por terem adquirido uma linguagem sem participar de triangulações, de situações de reforço, não possuem o conceito de verdade objectiva? Certamente, não. Creio que há um ponto que é trivial: a linguagem é condição suficiente para a posse do conceito de verdade objectiva. Aquele que possui uma linguagem sabe que suas respostas e crenças são acerca do mundo exterior, e que são verdadeiras e falsas a depender do mundo exterior. Portanto, os Kaluli, por possuírem uma linguagem, possuem o conceito de verdade objectiva. Ora, mas se os Kaluli não passaram por situações triangulares, e se, ainda assim, possuem o conceito de verdade objectiva, a triangulação não é condição necessária para a aquisição deste conceito.

Mas nossa conclusão não deve ficar restrita a certas comunidades. Os dados indicam que, mesmo para nós, que somos por vezes reforçados em nossas respostas, esta é uma prática inútil; não é nestas situações de triangulação que aprendemos nossa primeira língua. Mas possuímos uma linguagem, e sendo esta uma condição suficiente para a aquisição do conceito de verdade objectiva, possuímos este conceito, independente das inúteis situações de triangulação. Portanto, a triangulação não só não é condição necessária para a aquisição do conceito de verdade objectiva, mas é também irrelevante para esta aquisição. Seja lá como o conceito de verdade objectiva for

adquirido, uma coisa é certa: não é na triangulação, ao contrário do que afirma a premissa (5) do argumento de Davidson.

Esta premissa, que vincula o conceito de verdade objectiva à triangulação, só pode ser defendida, afinal, se as triangulações forem nossa porta de entrada na linguagem ou se estivermos dispostos a dizer que aquele que não adquiriu sua linguagem em situações triangulares não possui o conceito de verdade objectiva. O primeiro caminho é empiricamente falso. O segundo é absurdo.

Bem, e daí? O conceito de verdade objectiva não é adquirido na triangulação . Mas qual a consequência disto para o argumento de Davidson? Ora, o esclarecimento de como o conceito de verdade objectiva é adquirido é a forma de Davidson aplicá-lo aos seres humanos. Se esta forma de aquisição é falsa, ele perde o modo de aplicar este conceito, o critério para o pensamento, a nós, humanos. Fica com um critério, mas falta-lhe um modo de aplicá-lo a nós.

Sua situação, aqui, é similar à de um violeiro que cria uma corda de guitarra que, acredita ele, terá um som mais doce que qualquer outra. Porém, a corda só terá esta sonoridade especial se tocada em um instrumento próprio para ela. Só que este instrumento não existe, e nem o violeiro sabe como produzi-lo. Ele tem a corda, mas falta-lhe o objecto para pô-la em uso. Restam-lhe três opções: abandonar a corda, tocá-la em um instrumento normal, perdendo sua sonoridade única, ou lutar para construir a guitarra adequada.

Assim como o violeiro, Davidson tem algo em mãos, um critério para o pensamento, mas falta-lhe um modo de aplicá-lo aos seres humanos. E restam-lhe as seguintes opções: abandonar o critério ou buscar aplicá-lo de alguma outra forma. E há algo mais em seu favor: o critério é aplicável aos seres humanos; nós temos, de facto, o conceito de verdade objectiva. Qual o problema, então? É preciso especificar uma forma

de aplicação do critério? Não bastaria supor que o possuímos? Não, isto não basta para Davidson. Assim como ao violeiro não serve qualquer instrumento, não é qualquer forma de aplicação do critério que serve a Davidson. Para que o resultado do argumento seja o mesmo, o critério precisa ser aplicado de uma forma tal que a linguagem seja *condição necessária* para sua posse. Relembremos por quê. O conceito de verdade objectiva, cuja posse inclui uma criatura na classe dos seres pensantes, seria adquirido na triangulação, e só seres linguísticos poderiam triangular. A conclusão é: só seres linguísticos poderiam pensar. Portanto, para que a conclusão seja a mesma, para que o pensamento permaneça dependente da linguagem, o critério precisa ser aplicado de forma tal que só os seres linguísticos possam estar na sua posse.

Davidson poderia dizer, por exemplo, que a linguagem, seja lá como for aprendida, é condição necessária para que uma criatura possua o conceito de verdade objectiva, e reconstruir seu argumento nestes termos. Esta seria uma manobra interessante, já que, por um lado, afastaria o behaviorismo; por outro, manteria o pensamento dependente da linguagem, e por a linguagem envolver necessariamente interacção social, manteria o pensamento dependente de tal interacção. Obviamente, ele precisa de um argumento para chegar a este ponto, já que embora seja trivial que a linguagem é condição suficiente para a posse do conceito de verdade objectiva, não é nada trivial que seja também condição necessária. A posse deste conceito poderia, por exemplo, ser inata aos seres humanos, deixando aberta a possibilidade de que possa ser independente da linguagem. Poderia, também, não ser um conceito exclusivo aos humanos; certos animais poderiam tê-lo.

A triangulação era a forma de aplicar o critério fornecendo um argumento para que ele fosse de posse exclusiva dos seres linguísticos. Sem a triangulação, Davidson perde este argumento. Ou seja, ao perder o modo de aplicação do critério aos seres

humanos, perde o argumento que o vinculava à linguagem. Sem a triangulação, sabemos apenas que temos o conceito de verdade objectiva, mas não sabemos se *só* nós temos o conceito de verdade objectiva. É este último resultado que interessa a Davidson. Ele precisa de uma forma de aplicar o critério que garanta este resultado.

Mas não creio que devamos seguir nesta discussão, acerca de como aplicar o conceito de verdade objectiva aos seres humanos de forma a salvar o argumento de Davidson. Se enveredássemos por este caminho, estaríamos, na verdade, apresentando modos *ad hoc* de aplicá-lo. Por que faríamos isto? Por que buscar manter o conceito de verdade objectiva como o critério para o pensamento? Bem, se buscamos demonstrar que a linguagem é condição necessária para o pensamento, temos um bom motivo para fazê-lo, já que o critério surge na sequência de uma linha de raciocínio que favorece esta dependência, ao vincular, na 3ª premissa do argumento, o pensamento a crenças de segunda ordem, crenças acerca de crenças. Esta é já uma condição demasiado forte para o pensamento, que provavelmente exige a posse de linguagem, e o critério definitivo, possuir o conceito de verdade objectiva, estabelece requerimentos para que possamos ter crenças de segunda ordem. Portanto, são condições demasiado fortes, aparentemente inalcançáveis para seres não-linguísticos, que favorecem à partida a conclusão de que o pensamento depende da linguagem.

Mas há boas razões para questionar a tese de que o pensamento depende da linguagem. Uma razão *aparentemente* ótima para duvidar disto é nossa intuição de que certos animais pensam. Se respondermos intuitivamente à pergunta "Alguns animais pensam?", creio que diríamos algo como: "Sim, chimpanzés, gorilas, cães e até meu gatinho pensam". Obviamente, aqui a intuição é acerca do termo "pensar" tal como utilizado na linguagem natural. Definir "pensar" como possuir atitudes proposicionais, ou como associação de ideias ou como relações causais entre símbolos do mentalês é

utilizar o termo de uma maneira especial, técnica, própria para fins teóricos, e estranha ao nosso uso quotidiano. E não temos intuições acerca de termos técnicos¹⁵. Por exemplo, para alguém não iniciado em filosofia, perguntas como "Cães têm atitudes proposicionais?", ou "Cães têm uma linguagem do pensamento?" seriam absolutamente incompreensíveis. E mesmo perguntas como "Cães têm crenças?" ou "Cães têm desejos?" não seriam compreendidas da forma esperada pelo filósofo. Termos como "crença" e "desejo", na linguagem natural, têm significados distintos dos que lhe foram conferidos pela filosofia. "Desejo", em geral, remete para desejo sexual, enquanto "crença" remete para crenças ideológicas ou religiosas. Os exemplos clássicos de atitudes proposicionais são, portanto, estranhos ao uso quotidiano dos termos, e não podemos ter intuições acerca do que o filósofo entende por "crenças" e "desejos". cremos, intuitivamente, que certos animais pensam, mas não sabemos especificar o que entendemos por "pensar". Obviamente, compreender este termo tal como usado na linguagem natural foi parte do trabalho de Wittgenstein e de Ryle¹⁶. O primeiro, afirmou, correctamente, que é desprovido de sentido perguntar se um peixe pensa, e mesmo se uma máquina pensa. O termo "pensar" não seria aplicável a tais casos; iriam contra suas condições de emprego. Como a aplicação dos termos muda com o tempo, hoje ainda é desprovido de sentido falar de pensamento em peixes, mas podemos dizer que certos computadores, como Deep Blue, pensam. E, seguindo esta linha de análise dos empregos aceites de "pensar", é correcto dizer que um cão pensa. Mas por que eu disse que esta é uma razão apenas *aparentemente* boa para duvidar da dependência do pensamento em relação à linguagem? Pelo seguinte. Embora isto não tenha sido explicitado, a discussão aqui está no âmbito das ciências cognitivas. Não é o objectivo de Davidson, ou o meu, compreender a relação entre pensamento e linguagem por meio

¹⁵ Para uma ampla discussão acerca deste ponto, ver Chomsky (2000).

¹⁶ De Wittgenstein sobre o uso de "pensar" ver, por exemplo, o Zettel (1967), entre os parágrafos 93 e 131. De Ryle, ver *On Thinking* (1979), que reúne seus ensaios sobre o tema.

de um esclarecimento do uso destes termos na linguagem natural. Ou seja, não é o objectivo compreender se a linguagem depende do pensamento dado o uso quotidiano dos termos. Este seria o fim de Wittgenstein ou Ryle. O objectivo, de Davidson ao menos, é investigar a relação entre pensamento e linguagem a partir de uma definição de "pensamento". Recordemos: pensar é possuir atitudes proposicionais, e de segunda ordem, atitudes proposicionais acerca de atitudes proposicionais. E esta definição deve ser válida em um âmbito específico: ciências cognitivas. Como diz Davidson:

A ciência cognitiva busca, entre outras coisas, lidar com o pensar e o pensamento. Até este ponto, estive principalmente preocupado em especular sobre as condições que o pensamento deve satisfazer, sobre o que constitui o assunto, ou parte do assunto, das ciências cognitivas (Davidson, 2001 a: 129).

Nesta passagem, está claro que a discussão de Davidson sobre o pensamento deve ser tomada como acerca da *fundamentação das ciências cognitivas*. O que as ciências cognitivas devem investigar quando lidam com o pensamento? Como foi visto, para Davidson, devem investigar os humanos, e suas atitudes proposicionais. Fica, assim, delimitado o campo para uma investigação empírica. E agora vamos ao ponto que é para nós central. Se o objectivo é delimitar, por meio de uma definição, o uso de "pensamento", e especificar que criaturas podem ter esta propriedade, a discussão não é, de forma alguma, acerca do termo "pensar" tal como o usamos na linguagem natural. Davidson dá a "pensamento" um sentido técnico, que ele crê útil como fundamentação das ciências cognitivas, ou seja, ele formula uma definição para certos fins teóricos. É, portanto, um erro buscar refutar sua tese, a dependência do pensamento em relação à linguagem, com intuições acerca do termo "pensar", tal como o usamos. Não é este uso que está em jogo. Certamente, Davidson tem interesse em manter sua definição de pensamento de certa forma intuitiva, ao contrário de uma definição em termos de uma

linguagem do pensamento, que bate a porta na cara de nossas intuições (Zilhão, 2002). Isto pode em si constituir um problema. Pessoas como Chomsky (2000), crêem que as ciências cognitivas, e a ciência em geral, devem formular um vocabulário próprio, constituído por termos puramente técnicos, acerca dos quais não podemos ter quaisquer intuições. Davidson não respeita esse ideal. Ele busca um pouco do mar e um pouco da terra, um pouco de nossas intuições e um pouco dos termos técnicos. Para Chomsky, isto, por si só, poderia levar Davidson a afogar-se. Ou o mar ou a terra. Ou fazemos uma análise do uso dos termos na linguagem natural, como Ryle ou Wittgenstein, ou fazemos ciência, com termos próprios para fins explicativos. Esta é uma discussão que pode ser perseguida. Mas aqui não há espaço para tanto. Seja como for, Davidson não usa, de forma alguma, o termo "pensar" tal como utilizado na linguagem natural. A discussão está no âmbito das ciências cognitivas, e, por isso, não podemos trazê-la para um domínio de intuições. Temos que enfrentar Davidson em seu campo. Se, intuitivamente, alguns animais não-humanos pensam, isto em nada serve como refutação da tese de que o pensamento depende da linguagem, se esta tese for entendida como pertencente às ciências cognitivas. E é este o caso.

O que precisamos, portanto, é encontrar motivos *não-intuitivos*, que não sejam acerca de intuições sobre o termo "pensar", que possam pôr esta tese em causa. Se existirem tais motivos, não há porque manter o critério de Davidson. E existe um motivo desta natureza, não apenas bom, mas óptimo. Não espero que isto seja uma surpresa, mas o motivo é, mais uma vez, empírico. A tese que Davidson busca suportar está contra a evidência empírica. Estes são os dados que o contrariam: as vítimas de afasia, têm suas capacidades linguísticas profundamente, ou mesmo totalmente, afectadas, embora o restante de suas capacidades cognitivas permaneçam inalteradas. São pessoas que tiveram graves lesões nas duas regiões do cérebro conhecidas como

responsáveis pela faculdade linguística, as áreas de Broca e de Wernicke, localizadas nos lobos frontal e temporal do hemisfério esquerdo. Após estas lesões, elas são incapazes de compreender sua própria língua, seja falada ou escrita, e são incapazes não só de falar, mas também de repetir qualquer palavra. Em resumo, as vítimas da forma mais grave de afasia, a global, perdem tudo o que consideramos como competência linguística, a capacidade de produzir e compreender expressões. Porém, não há nada que indique qualquer forma de retardamento. Pelo contrário, são pessoas que parecem estar com suas capacidades cognitivas intactas. E há mesmo evidência de que isto ocorre: nos testes de QI não-verbais, por exemplo, vítimas de afasia costumam atingir um número de pontos equivalente ao de qualquer pessoa sem distúrbios linguísticos (Pinker, 1994:46; Damásio, 1999).

Por outro lado, síndromes em que ocorre o inverso, em que as vítimas sofrem de um profundo retardamento, mas mantêm suas faculdades linguísticas intactas. Isto ocorre com as vítimas de uma forma rara de retardamento, a Síndrome de Williams. Os afectados por esta síndrome são incapazes de realizar tarefas das mais ordinárias, como amarrar o sapato, pegar um copo, e também de realizar as mais básicas inferências, como somar $2 + 2$. Nos testes de QI, costumam marcar em torno de 50 pontos. Todavia, seu discurso é fluente. São capazes de falar de forma rápida e articulada, como um bom orador. Só há um porém: o que dizem não parece fazer muito sentido dado o contexto, embora seja semanticamente correcto. Seu discurso assemelha-se à narrativa de um sonho absurdo, mas é sua fluência linguística que chama a atenção. Se nos fixássemos apenas na fluência verbal e esquecêssemos o contexto do discurso, poderíamos achar que estávamos diante de alguém brilhante, com um discurso primoroso. Portanto, suas faculdades cognitivas são afectadas, mas não as linguísticas (Pinker, 1994). Outro caso, ainda mais dramático, em que esta dissociação entre linguagem e o restante das

capacidades cognitivas faz-se presente é o de Christopher, um savant que possui algum conhecimento em quase 20 línguas, em graus variados de fluência, mas que é incapaz de abotoar sua roupa sozinho (Smith & Tsimpli, 1995).

O que todos estes casos sugerem? Ora, que há uma dissociação entre a linguagem e o restante de nossas capacidades cognitivas. A primeira pode ser afectada por lesões internas enquanto a segunda permanece intacta, e vice-versa. Qualquer teoria acerca do pensamento, qualquer definição de “pensamento”, deve levar esta evidência em causa. Parece-me impossível, afinal, encontrar qualquer noção teoricamente útil de “pensamento” em que este não seja associado a nossas capacidades cognitivas em geral. E estando associado desta forma, como deve, a evidência, ao indicar uma dissociação entre a linguagem e o restante de nossas capacidades cognitivas, indica uma dissociação entre linguagem e pensamento, seja qual for a definição dada a este último termo. Que tese Davidson busca suportar? Pensamento e linguagem são interdependentes. Mas o que a evidência empírica indica é o contrário. E qual é o papel de uma teoria científica? Ora, é explicar a evidência. Se esta pressupõe algo que esteja flagrantemente contra os dados relevantes, temos um óptimo motivo para abandonar a teoria. A moral, então, é: se a teoria não explica a evidência, pior para a teoria! E a teoria de Davidson está, à partida, contra a evidência. Mais uma vez: os casos de afasia, Síndrome de Williams, e outros similares, indicam que pensamento pode independer da linguagem. Se assim é, cabe à teoria explicar a relação entre pensamento e linguagem de forma a explicar a evidência.

Portanto, temos um óptimo motivo não-intuitivo para abandonar o critério de Davidson para o pensamento, possuir o conceito de objectividade, uma vez que este critério seria uma boa forma de sustentar uma tese que não queremos sustentar, pela simples razão de que está contra a evidência disponível. Devemos, assim, abandonar o

critério, mas não só. Devemos abandonar também a definição de Davidson de pensamento. Por quê? Pelos mesmos motivos. Para ele, pensar é possuir atitudes proposicionais, um conjunto delas, e atitudes de segunda ordem: para ter crenças é preciso ter crenças acerca de crenças, é preciso crer que nossas crenças podem ser verdadeiras ou falsas. Posto de outra forma, é preciso ter o conceito de crença. Esta definição seria adequada para o caso de a evidência indicar que pensamento e linguagem são interdependentes. Ela sugere já uma dependência do pensamento em relação à linguagem, ao relacionar pensamento e crenças de segunda ordem. Um ser não-linguístico, ou com suas capacidades linguísticas afectadas, poderia ter crenças de segunda ordem? Esta termina por ser uma questão empírica, mas não vejo por que deveríamos utilizar uma definição tão restritiva se a evidência indica uma separação entre linguagem e outras capacidades cognitivas. Uma definição de pensamento que explique esta evidência deve deixar espaço aberto para que o pensamento possa existir sem a linguagem, deve facilitar este cenário, e não o contrário, como faz Davidson. Sugiro, assim, que abandonemos a teoria de Davidson para o pensamento por inteiro: definições, critérios e tese. A evidência empírica termina por ter, para ele, um efeito dominó. Certos dados indicam que o critério não poderia ser aplicado como é. Poderíamos buscar aplicá-lo de outra forma, mas isso só seria justificado se a tese que o critério ajuda a suportar estivesse de acordo com a evidência; não está. E também a definição parece talhada para suportar a tese, como o critério. Se a tese está em desacordo com os dados, melhor é abandoná-la igualmente. Repare que eu poderia ter atacado directamente a tese de Davidson, como fiz neste último momento, sem levar em conta seu argumento. Seria possível, mas o resultado seria, obviamente, mais fraco. Se o argumento que suporta uma tese não é feliz, nada melhor do que atacá-lo em primeiro lugar.

E agora? Ficámos sem nada? Seria, certamente, insatisfatório abandonar a proposta de Davidson para o pensamento, e sua relação com a linguagem, e ficar sem nada nas mãos. Antes uma teoria errada que nenhuma teoria. Mas calma, eu tenho algo positivo a oferecer. Se não me engano, há uma teoria sobre a linguagem que está de acordo com a evidência, e é mesmo a melhor teoria que conhecemos. Falo da teoria de Chomsky. No próximo e último capítulo, apresento-a, e esboço a formulação de uma teoria do pensamento em harmonia com a proposta chomskyana. Veremos, então, se saímos ou não deste trabalho com lucro.

Capítulo 4- Linguagem e Pensamento de um Ponto de Vista Inatista

Até o momento, muito pouco de positivo foi dito acerca do pensamento, da linguagem, e de suas relações. O objectivo das páginas que ficaram para trás era, afinal, negativo: mostrar que o argumento de Davidson em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem não era sustentável. Bem ou mal, considero este objectivo alcançado. Neste último capítulo, proponho-me uma tarefa distinta, desta vez positiva: apresentar uma teoria que possa resolver os problemas encontrados na obra de Davidson. Mais particularmente, uma teoria acerca da linguagem, do pensamento, e de suas relações, que explique a evidência disponível. Para nossa sorte, Chomsky dedicou sua vida à parte desta empreitada. Sua Teoria dos Princípios e Parâmetros, a versão mais recente de sua teoria inatista, é a melhor que conhecemos acerca do aprendizado linguístico e da linguagem como um todo, e também serve como base para uma teoria mais geral acerca da mente. Para os que já conhecem o programa chomskyano, saliente-se que a versão da Teoria dos Princípios e Parâmetros que apresentarei é a adoptada

após a introdução do Programa Minimalista. Este programa modifica a Teoria dos Princípios e Parâmetros, mas não a substitui. Por isso, falarei apenas em Teoria dos Princípios e Parâmetros, sem distinguir as diferentes etapas por que esta teoria passou. Mas antes de apresentar a teoria, é preciso expor seus fundamentos. É preciso apresentar dados e argumentos em favor do inatismo. A guerra é ganha nestes fundamentos, e não nos pontos mais altos da teoria.

É comum que o Argumento da Pobreza dos Estímulos seja tomado como um argumento *a priori* que tem como conclusão a postulação do inatismo. Mas as coisas não são tão simples. O APE tomado desta forma é um argumento inválido. Sua conclusão não deve ser a postulação do inatismo, mas sim uma refutação do empirismo em geral. Mas o APE é evidência, e forte evidência, em favor do inatismo. O inatismo é, na verdade, a melhor maneira de explicar o que as premissas do argumento afirmam. Mas não esgotemos a discussão antes de iniciá-la. É por este ponto que começarei, pela fundamentação do inatismo chomskyano. Primeiro, alargando esta discussão acerca da correcta formulação do APE. Em seguida, apresentando outros dados em favor do inatismo. E enfim chegarei à teoria positiva. Primeiro, Chomsky acerca da linguagem. Em seguida, tentarei esboçar a formulação de uma teoria acerca do pensamento e sua relação com a linguagem, em uma veia chomskyana. Agora, ao trabalho.

4.1 - O Argumento da Pobreza dos Estímulos

Como o APE se baseia em dados empíricos, começarei por apresentá-los, para em seguida formular o argumento. Começemos pela evidência relativa ao conhecimento que uma criança tem da sintaxe de sua língua. Há, aqui, duas situações similares. Consideremos a primeira. Obviamente, a criança que adquire uma linguagem está

imersa em uma comunidade linguística; assim sendo, ela tem acesso a certos dados primários fornecidos por seu ambiente, isto é, determinadas informações acerca da linguagem estão ao seu dispor. Estes dados primários serão constituídos por expressões simples, como "mesa", "mamã", "Eu vou", ou coisas do tipo. São expressões, para utilizar o termo de Pinker (1994), do *mamamês*, ou seja, da língua que a mãe adota quando fala com seu bebê. Entre estes dados não estarão informações acerca da formação correcta e incorrecta de frases, do que é e não é sintacticamente aceite na língua. Porém, se apresentada a certas expressões, a criança é capaz de identificar as que não são sintacticamente bem formadas. Por exemplo, suponhamos que uma criança seja apresentada às seguintes frases (Raposo, 1992:65) :

(a)O mecânico limpou o automóvel com o pano.

(b)O limpou mecânico o pano o automóvel com.

Qualquer falante do português saberá que (b) é sintacticamente mal formada. Porém, isto não se aplica unicamente ao falante que domina o português, mas também à criança que está no processo de adquirir a língua. Também ela é capaz de apontar a expressão mal formada. Porém, entre os dados primários a que tem acesso não estão regras acerca da formação de frases, da posição do sujeito e do predicado em uma frase, etc. O que ela tem como dados primários são expressões extremamente simples. Portanto, ela não tem dados acerca do que não é aceite na sintaxe da língua. Ela não possui informação negativa. Ainda assim, é capaz de reconhecer uma expressão mal formada.

A segunda situação é similar à primeira, mas concerne à produção de expressões. Considerados os dados primários a que a criança tem acesso, temos que um

número indefinido de princípios alternativos são compatíveis com as regularidades encontradas nestes dados. Entre estes princípios alternativos, estão muitos que geram expressões sintacticamente mal formadas. Porém, também muitos deles podem ser mais naturais que os princípios de facto adoptados¹⁷. Seria de se imaginar que a criança escolhesse, entre o conjunto de princípios, estes mais naturais, embora incorrectos. Entretanto, o facto é que a criança chega aos princípios correctos, por mais anti-naturais que pareçam ser (Laurence e Margolis, 2001). E, mais uma vez, ela não possui dados acerca destes princípios; possui apenas seus dados primários. Adaptemos para o português um exemplo encontrado em Chomsky (2000:56). Suponha que a criança tem entre seus dados primários as frases "João viu Paulo e Maria" e "João viu Paulo com Maria". Como ela poderia formar interrogações a partir destas frases? Ela poderia dizer, correctamente, "Com quem João viu Paulo?", e seguir o erro tentador de, desta interrogação, produzir uma similar para a primeira frase: "E quem João viu Paulo?". Mas o facto é que as crianças evitam erros tentadores como este, e produzem interrogações sintacticamente correctas, muito embora não tenham informação sobre como fazê-lo. E para voltar ao primeiro caso, elas são também capazes de identificar a interrogação inadequada. Um exemplo ainda mais curioso, descrito por Pinker (1994), pode ser encontrado em crianças de língua inglesa. Uma das dificuldades de qualquer aprendiz do inglês como segunda língua é usar correctamente os auxiliares, como "does", "have", "must". É comum que, durante o aprendizado, digamos "He did bought the house", ou "He do like her". Se tais regras são inicialmente difíceis para nós, o que dizer de uma criança que aprende sua primeira língua? De facto, há bilhões de combinações possíveis de auxiliares, como "he have must go" ou "I should do buy it". Apenas cerca de cem delas são correctas, como "I did it". Entre os dados primários da

¹⁷ Mais naturais de um ponto de vista indutivista, ao menos, típico do empirismo.

criança não estão regras sobre como usar os auxiliares. Mas ainda assim elas conseguem evitar a imensa lista de hipóteses falsas e produzir e identificar as correctas. Milagre? Não, como veremos mais adiante.

O que há de comum nestes casos? Em todos há um abismo entre o que é fornecido pelo mundo, os dados primários a que a criança tem acesso, e o conhecimento (implícito) que ela possui. No primeiro, a criança não possui informação negativa, não possui entre seus dados primários informações sobre o que não é aceite na sintaxe da língua. No segundo e terceiro, há inúmeras possibilidades de formação de expressões mal formadas a partir dos dados primários, muitas mais naturais que as correctas; ainda assim, a criança é capaz de evitar estes erros e produzir expressões sintacticamente bem estruturadas. Em todos, o estímulo é pobre se comparado com o conhecimento revelado pela criança. Posto de outra forma, há um grande espaço qualitativo entre a informação fornecida pelo mundo e o conhecimento que a criança revela. Destes dados podemos formular um argumento, o APE em sua versão clássica. Como fazê-lo? O argumento foi primeiramente exposto por Chomsky (1959), mas em geral, em sua obra, surge em meio a outros argumentos em favor do nativismo, o que dificulta uma compreensão precisa. Uma formulação comum (encontrada, por exemplo, em Raposo, (1992)) é a seguinte, que chamarei de "Versão Positiva do APE ":

(1) Há um abismo entre os dados linguísticos primários que a criança possui e o que ela de facto sabe (implicitamente).

(2) Os dados linguísticos primários são, portanto, insuficientes para explicar o conhecimento que a criança possui.

Conclui-se, assim, o seguinte:

(3) Há princípios linguísticos inatos que guiam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, e só estes princípios podem explicar como de dados linguísticos primários se chega a um elevado grau de conhecimento.

Creio, porém, que não é esta a conclusão do APE, como argumentarei pouco mais adiante. A conclusão do APE deve ser puramente negativa: as teorias empiristas do aprendizado linguístico são falsas. Chamarei a esta versão a "Versão Negativa do APE ". E pode ser exposta da seguinte forma:

(4) Há um abismo entre os dados linguísticos primários que a criança possui e o que ela de facto sabe (implicitamente).

(5) Os dados linguísticos primários são, portanto, insuficientes para explicar o conhecimento que a criança possui.

(6) As teorias empiristas do aprendizado linguístico pressupõem uma relação directa entre dados linguísticos primários e conhecimento linguístico.

Se (5), então:

(7) As teorias empiristas falham em explicar o aprendizado linguístico.

Obviamente, se a versão positiva do argumento colhesse, implicaria a conclusão desta versão negativa, já que o nativismo é incompatível com o empirismo. O inverso, porém, não ocorre. É possível o surgimento de teorias não-nativistas e não-empiristas que expliquem o processo de aquisição de uma linguagem¹⁸. Expostas as duas versões do APE, deixem-me, antes de defender a versão negativa, defender brevemente sua

¹⁸ Obviamente, é também logicamente possível o surgimento de uma teoria empirista que não seja refutada pelo APE. Portanto, uma teoria empirista que dê conta da pobreza dos estímulos. Na ausência momentânea de uma tal teoria, o APE refuta o empirismo aplicado ao aprendizado linguístico em suas formas conhecidas.

premissa (6). As teorias empiristas do aprendizado dependem de que haja uma relação directa entre conhecimento linguístico e dados linguísticos primários? Para ver que sim, basta lembrar a teoria de Quine. Após a fase de aprendizado por reforço de frases de ocasião, a criança produziria novas frases por meio da substituição analógica de elementos adquiridos no primeiro aprendizado. Se a criança aprendeu a usar "Pé" , "Mão" e "Meu pé dói", poderia, por substituição, produzir, "Minha mão dói". Aqui, os dados primários somados a uma capacidade de promover tais substituições dão conta do que ocorre. Há um mecanismo que age sobre os dados primários. Não há, portanto, qualquer abismo entre os dados primários da criança e seu conhecimento. Para além disso, Quine crê que novas frases são produzidas por meio de conexões lógicas e causais entre as frases já adquiridas, por associação de frases, em suma. Ora, também aqui não há espaço entre os dados primários e o conhecimento. É a relação lógica e causal entre os dados primários que constitui o conhecimento. A capacidade inata de fazer induções, igualmente suposta por Quine, também mantém a relação entre dados primários e conhecimento, já que as induções são generalizações a partir destes dados. Portanto, nesta teoria, os dados linguísticos primários, fornecidos pelo mundo, são o elemento essencial no aprendizado de uma linguagem, e para além disto há apenas relações entre estes mesmos dados. Ou ainda, ir além dos dados primários, aqui, é apenas estabelecer relações entre eles; não há nada no conhecimento final que não seja uma composição de elementos encontrados nos dados primários. Mas o que a evidência empírica indica é que há um imenso espaço entre o que o mundo fornece, os estímulos, os dados linguísticos primários, e o que uma criança sabe. Como as teorias empiristas dependem de uma relação directa entre dados primários e conhecimento, são refutadas por estes dados. Se há uma diferença qualitativa entre os dados linguísticos primários e o que uma criança sabe, o empirismo aplicado à aprendizagem é falso.

Portanto, temos que as teorias empiristas são refutadas sem que o nativismo de Chomsky seja considerado correcto. A versão negativa do APE é uma refutação do empirismo em geral, e não depende da verdade empírica do programa de Chomsky. Mas por que ficar com a versão negativa e não com a positiva? A segunda, afinal, refuta o empirismo de qualquer forma, ao considerar o nativismo como a resposta para o problema da pobreza dos estímulos. De facto. Entretanto, a conclusão da versão positiva não se segue das premissas. O que é dito pelas premissas é que os estímulos são pobres e incapazes de explicar o conhecimento linguístico que uma criança demonstra. Disto se segue que o nativismo é verdadeiro? Obviamente, não. O raciocínio utilizado aqui é o de adicionar uma premissa extra (PE):

(PE) O que mais poderia explicar o conhecimento revelado pela criança senão certos princípios linguísticos inatos?

Da junção do (PE) a (4)-(6), segue-se a seguinte conclusão:

Conclusão: Há princípios linguísticos inatos.

Este é o tipo de formulação que traz um sorriso aos lábios de qualquer adversário de Chomsky. Eles podem dizer: "Afinal, isto é apenas um argumento "o que mais?" ("what else" argument). O que mais pode explicar isto senão aquilo? Esses argumentos não são convincentes"¹⁹. Bem, independentemente da validade dos argumentos "o que mais?", o facto é que não é esta a versão do APE relevante para qualquer discussão. E não é esse o APE utilizado por Chomsky. Como já foi dito, em geral, em sua obra, o APE surge em meio a outros argumentos em favor do nativismo. O APE, somado a estes outros argumentos, constitui evidência para o nativismo, e

¹⁹ Esta objecção é feita, por exemplo, em Putnam (1967) e Cowie(1998).

evidência forte. Mas não se segue por dedução que o nativismo seja verdadeiro. Há evidência a seu favor, e cabe à investigação empírica determinar se é ou não verdadeiro. Nada exclui, *a priori*, a possibilidade de que uma teoria não-nativista possa explicar o conhecimento linguístico. É possível supor que o conhecimento da criança acerca da linguagem, que não lhe foi ensinado, é adquirido nos primeiros meses, não sendo, assim, inato (Cowie, 1998). Esta posição não é falsa *a priori*, assim como o nativismo não é verdadeiro desta forma. Há apenas a evidência, o que ela indica, e os melhores modos de abarcá-la. E todas as águas correm em favor do nativismo. Mas não é chegada ainda a hora de defender o programa de Chomsky, o que farei já a seguir. De momento, desejo apenas afirmar que o APE, somado a outros argumentos que veremos, constitui evidência em favor do nativismo, e que deve ser tomado em sua versão negativa: o empirismo e o behaviorismo são incapazes de explicar o aprendizado linguístico.

4.2- Linguagem como Faculdade Inata

Formulado adequadamente o APE, vejamos como ele constitui uma evidência fortíssima em favor do inatismo. No ponto anterior, interessava-nos o APE em seu todo. Agora, devemos concentrar a atenção nas premissas (4) e (5). Os dados linguísticos primários, formados em geral pelas expressões que a mãe profere diante do filho, são incapazes de explicar o conhecimento que a criança possui acerca da sintaxe de sua língua. Afinal, a criança sabe muito mais do que lhe foi fornecido pela mãe, ou por seu ambiente como um todo. De onde vem, então, esse conhecimento? Aqui, é imensa a tentação de dizer: "de onde poderia vir senão do berço? O que poderia ser esse conhecimento senão inato?". Dizer tais coisas é formular o Argumento da Pobreza dos Estímulos em uma versão positiva, que tem como conclusão o inatismo, e não a refutação do empirismo. Mas calma lá. Sejamos inatistas, mas pelas razões certas; sem

afobação. Já vimos, afinal, que o argumento formulado dessa forma é inválido. Não se segue das premissas que o conhecimento tenha de ser inato. Poderia ter sido adquirido nos primeiros dias de vida, por exemplo. Não se segue por dedução uma coisa ou outra.

Neste caso, o que devemos buscar não é um argumento dedutivo, mas sim a melhor explicação para a evidência. Temos os seguintes dados: há um imenso espaço entre o que a criança sabe acerca da sintaxe e a informação que lhe foi fornecida pelo mundo. Como explicá-los? Agora, podemos enfim dizer: a melhor explicação para estes dados é a hipótese de que a criança possui algum conhecimento linguístico inato. E agora sim, podemos perguntar de forma justa: há alguma alternativa plausível que possa explicar a evidência? Parece-me que não. Se toda informação que a criança possui acerca da linguagem fosse ensinada, como querem os empiristas e behavioristas, não haveria o espaço entre dados primários e conhecimento. Portanto, como já foi dito e redito, empirismo e behaviorismo são falsos em relação ao aprendizado linguístico. Há alguma outra opção senão o inatismo? Um místico poderia supor que Deus soprou regras sintáticas ao ouvido da criança. Mas apelar para hipóteses mágicas apenas dá mais força ao que queremos defender: o inatismo é a melhor explicação para a evidência.

Porém, não fiquemos só pelo Argumento da Pobreza dos Estímulos como evidência em favor do conhecimento linguístico inato: há mais dados relevantes que sugerem o mesmo. Vejamos alguns, espalhados pela obra de Chomsky, e organizados de forma elegante por Laurence e Margolis (2001).

I) Qualquer criança normal adquire a língua de sua comunidade.

Ensinadas explicitamente ou não, mais ou menos inteligentes, mais ou menos activas, as crianças adquirem, e rapidamente, a língua falada ao seu redor. Actividades que são de facto ensinadas, como natação, andar de bicicleta, tocar um instrumento, são

realizadas de forma dolorosa para alguns, prazerosa para outros, e impossíveis de serem realizadas para alguns. Já a linguagem é adquirida por todas as crianças, de forma natural, sem exceções, a não ser, obviamente, nos casos de lesões no cérebro e doenças congénitas, o que reforça o ponto.

II) A aquisição da linguagem apresenta um desenvolvimento ordenado para todas as crianças, com certos períodos críticos.

Sejam ensinadas ou não, sejam dotadas de todas as suas faculdades ou não, as crianças apresentam um desenvolvimento linguístico similar. Tanto uma criança ensinada quanto uma não ensinada, tanto uma cega quanto uma que pode ver, passam por períodos distintos e ordenados de aprendizado. Há um primeiro em que palavras são adquiridas uma por vez. Um segundo em que o ritmo de aprendizado de palavras é alucinante, uma por hora acordada, e que a criança produz suas primeiras junções de termos. E há um terceiro período em que podemos dizer que a criança sabe de facto falar, pois já produz frases gramaticais com facilidade (Pinker, 1994). Este é um desenvolvimento comum a todas as crianças. Há, obviamente, crianças que começam a produzir suas primeiras palavras com 8 meses, outras apenas com um ano, ou crianças que iniciam a produzir frases mais rapidamente. Mas tais particularidades respeitam a ordem de desenvolvimento descrita. Nenhuma criança, por mais reforçada que seja, começa a falar por junções de palavras, como "bola amarela". Elas começam sempre por "bola". Nesta ordem de desenvolvimento, há um período crítico, nos primeiros anos de vida, em que a criança adquire itens do léxico e formas gramaticais com imensa rapidez. Há evidência de que a criança que não é exposta a uma língua durante esse período crítico não será jamais capaz de falar e compreender expressões normalmente, ou seja, não terá uma linguagem propriamente dita.

O caso mais famoso que indica nesta direcção é o de Genie. Aos 13 anos, quando foi encontrada na Califórnia, Genie não tinha uma linguagem, não era capaz de falar ou compreender o que quer que seja. Havia sido maltratada durante toda sua infância. Poucas vezes alguém havia lhe falado. Após encontrada e livre dos abusos, ela recuperou-se de parte de seus distúrbios emocionais. Porém, jamais foi capaz de falar normalmente. Seu desenvolvimento deu-se com maior sucesso na semântica do que na sintaxe. Suas frases eram, em geral, formadas por sequências de palavras com um significado claro, mas com estrutura gramatical pobre (Chomsky 1991; Pinker 1994). Sintacticamente, seu discurso era similar ao de uma criança de dois anos. A partir de casos desta natureza crê-se que a linguagem ou é adquirida no período crítico de desenvolvimento, ou não é mais. O máximo que se pode fazer em casos como o de Genie é dotá-la de um pidgin, de uma língua de contacto. Mas ela jamais poderá produzir expressões com complexidade sintáctica, o que para nós, é desde os três anos, moleza.

III) Os erros linguísticos cometidos pela criança são ínfimos e apresentam uma regularidade.

Como já foi dito, há um imenso número de hipóteses de formação sintáctica compatíveis com os dados primários que a criança possui. No caso dos auxiliares na língua inglesa, há mesmo bilhões de hipóteses. Ainda assim, a criança chega sem problemas às formulações correctas. Certamente, cometem erros. No inglês, costumam generalizar o sufixo *-ed* para formar verbos no passado. Por exemplo, dizem "goed" ao invés de "went". Mas é esse o tipo de erro cometido. Uma criança portuguesa jamais diz "Quem Maria viu João com?" Se a criança aprendesse uma língua como supõem os empiristas, seria um milagre que tal tipo de erro não fosse cometido. E seria mesmo de se esperar que o número de erros fosse extraordinário, ao contrário do que é. Afinal, a

criança não teria qualquer informação sobre a sintaxe, seja interna ou fornecida pelo ambiente. Estaria, assim, completamente perdida diante de um gigantesco número de hipóteses. O número de erros deveria ser igualmente gigantesco. E seria mesmo improvável que a criança chegasse a formular expressões bem formadas.

Creio que, agora, já temos evidência o bastante nas mãos. Qual a melhor explicação para estes dados? Vejamos caso a caso. No primeiro, qualquer criança normal adquire a língua de sua comunidade. Um ponto essencial aqui é: adquire-a seja ensinada ou não. Nas comunidade ocidentais há ensino explícito. Mas certos povos, como os Kaluli, não falam directamente com suas crianças até que elas comecem a dizer algo. Não há ensino. Independente disto, elas aprendem a falar da mesma forma que nós. Sendo este o caso, o ensino, seja por reforço ou o que quer que seja, não pode explicar o aprendizado linguístico. Como explicá-lo? Mais uma vez, os místicos podem acreditar que uma divindade diz "Faça-se a linguagem", quando a criança chega ao seu primeiro ano de vida. Sabe-se lá se este não é o caso. Mas qual a melhor explicação disponível? Nada que Platão ou Descartes não aceitassem: há conhecimento linguístico inato²⁰. O ensino explícito é irrelevante, desde que a criança seja posta em meio a uma comunidade de falantes, o que bastará para activar seus princípios inatos. Veremos em um instante como isso parece funcionar.

Segundo caso: há um desenvolvimento ordenado no aprendizado linguístico. Como explicar este facto? Para o empirista, sem ensino não haveria mesmo qualquer desenvolvimento. E para que fosse ordenado era de se esperar que seguisse a ordem do ensino. Mas tal ordenação independe disso. Ela existe haja ensino ou não. Qual a melhor explicação? Que tal esta: a linguagem é uma faculdade cognitiva inata, que passa um período de desenvolvimento, como outras faculdades. O desenvolvimento na

²⁰ Para uma comparação entre o inatismo chomskyano e o inatismo platónico e cartesiano ver *Cartesian Linguistics* (1966).

aquisição da língua de uma comunidade acompanha o desenvolvimento, o processo de maturação, da faculdade da linguagem. Nada mal, não é mesmo?

Terceiro e último caso: a criança comete pouquíssimos erros, e os que cometem apresentam uma regularidade. Já sabemos que o empirismo é incompatível com estes dados. Como explicá-los, então? Será que a criança sabe (inconscientemente) princípios sintácticos? Se soubesse, seguiria estes princípios, evitando assim a maior parte dos erros e chegando a hipóteses correctas. Há alguma explicação melhor do que esta? Creio que não.

Já ouço os críticos a gritar em meu ouvido: "Mas como a criança pode ter princípios sintácticos inatos? Como pode a linguagem ser uma faculdade inata? Ora, a linguagem é um conjunto de elocuições possíveis em uma comunidade. É uma entidade pública. Como pode ser uma faculdade, e ainda mais inata? Isso é loucura. Prefiro a opção mística!" Esta é uma crítica justa. Parece, afinal, que "linguagem" está sendo utilizado de duas formas. De facto, está. Antes de expormos a teoria de Chomsky, e detalharmos o que foi sugerido acima, a ideia de que há princípios linguísticos inatos, e da faculdade da linguagem, é preciso entender por que a noção quotidiana de linguagem não serve para os propósitos de uma investigação empírica, e que noção Chomsky utilizará. Passo a este ponto. Embora pareça uma digressão despropositada, é essencial para evitar confusões mais adiante.

4.3 - Língua-E vs. Língua-I

O que Chomsky chama de língua-E é a noção do senso comum de linguagem, ou uma formulação mais precisa desta noção. O "E" está por externalizada e extensional. Externalizada por ser uma entidade externa ao indivíduo, uma entidade no mundo.

Extensional por ser formada por um conjunto de objectos, ou, mais particularmente, pelo conjunto de elocuições possíveis em uma comunidade de falantes. O que temos é, enfim, a concepção da linguagem como uma entidade pública.

Já foi dito, embora de forma breve, que Chomsky defende que a ciência deve formular um vocabulário próprio, de termos técnicos, independentes do uso quotidiano. Sua crítica à linguagem pública, ou língua-E, segue esta ideia. A expressão "linguagem pública" ou "linguagem comum" pertence à linguagem natural. É útil, em nosso quotidiano, supor que as línguas são delimitadas por fronteiras. Não há maneira mais eficaz de identificar uma nacionalidade do que a linguagem. É, portanto, de nosso interesse dizer que há tal coisa como o "português europeu", ou o "português brasileiro". Mas assim como todos os termos da linguagem natural, também estes servem aos mais diversos propósitos, de acordo com as intenções dos falantes. Em certos contextos, é útil dizer que o brasileiro não fala a mesma língua que o português, ou dizer que americano negro não fala a mesma língua do americano branco. Em outros, não. Se eu, um falante do português brasileiro, encontro, após anos de exílio no oriente, um falante do português europeu, direi que falamos a mesma língua. Se a ocasião for um encontro de brasileiros em Portugal, é de seu interesse evidenciar as diferenças entre o português falado dos dois lados do Atlântico. Nós decidimos, de acordo com cada contexto, se um sujeito pode ou não ser considerado como falante de nossa língua. O julgamento varia de acordo com os interesses. Portanto, "linguagem pública", e suas variantes, como "mesma língua", são expressões que não podem ser tomadas de forma independente das funções que cumprem quotidianamente. O estudo empírico da linguagem, porém, requer maior precisão, como afirma Chomsky:

No estudo empírico da linguagem, há muito é pressuposto que não há nada no mundo seleccionado pelos termos "Chinês", ou "Alemão", ou mesmo muito mais específicos. Falar a mesma língua é muito como

"morar perto" ou "parecer com"; não há categorias a serem fixadas. O facto de que a linguagem ordinária não provê nenhuma maneira de referir ao que minha neta está falando é aceitável na vida quotidiana, mas o estudo empírico requer um conceito diferente (2000:155).

De facto, a ideia de linguagem pública supõe que o falante domina sua língua. Não temos termos para especificar o momento em que a criança aprende uma imensa quantidade de novas expressões. A situação torna-se mais confusa quando a criança é exposta a mais de uma língua no período em que pronuncia suas primeiras palavras. Posso encontrar um exemplo deste caso, bem perto, em meu próprio aprendizado. Nascido em Londres, filho de pais brasileiros, guardado por uma babá inglesa, entre meu primeiro e segundo ano de vida falava uma curiosa mistura de inglês com português. Sobre esta situação, podemos dizer algo como: não sabia falar ainda; pronunciava coisas desconexas, meio português, meio inglês. O estudo empírico deve possuir um vocabulário técnico e preciso para descrever este momento de desenvolvimento linguístico, afastado de nossa maneira quotidiana, e obviamente imprecisa, de referi-lo. Diariamente, esta imprecisão é o bastante para que comuniquemos o que desejamos. Em uma teoria explicativa, esta imprecisão deve ser esquecida. Portanto, todos as expressões de uso quotidiano, como "linguagem pública", "português", "mesma língua", devem ser abandonados no projecto teórico. Termos técnicos devem ser criados livres das características dos termos da linguagem ordinária.

Obviamente, esta crítica, se correcta, como creio que está, tem consequências sérias para toda a filosofia da linguagem. Se o cientista e o filósofo estão no mesmo barco, em busca de solucionar os mesmos problemas, os constrangimentos devem ser os mesmos para ambos, empíricos e conceptuais. A filosofia deve, como a ciência, buscar as melhores formas de explicar a evidência, e, em última instância, esta explicação passará pela investigação empírica. Obviamente, nesse momento, o filósofo passa a bola

para o cientista. Mas essa é uma divisão natural do trabalho investigativo. O ponto é: se filosofia e ciência lidam com os mesmos problemas, e possuem os mesmos constrangimentos, a noção vulgar de linguagem não serve. Precisamos de uma noção técnica, que seja independente dos contextos de uso e das intenções dos falantes. Apenas mais uma observação: o objectivo da filosofia da linguagem pode ser outro, pode não ser idêntico ao da ciência. Pode, por exemplo, ser a análise do emprego dos termos da linguagem natural. Neste caso, o objecto de estudo é mesmo a noção vulgar de linguagem. Busca-se, neste caso, não uma explicação para o fenómeno da linguagem, mas uma compreensão do uso quotidiano dos termos. É um estudo legítimo, que ocupou boa parte da vida de Wittgenstein e Ryle.

Mas se Chomsky não utilizará a noção quotidiana de linguagem pública, que noção utilizará, afinal? Bem, o objecto de estudo de Chomsky será o que ele chama de "língua-I". Enquanto a língua-E era externalizada, extensional e pública, a língua-I é interna e individual. Este termo, surgido no programa de investigação chomskyano em *Knowledge of Language* (1986), vem substituir o já clássico "gramática". O problema com este segundo é similar aos casos vistos há instantes: "gramática" é um termo utilizado na linguagem natural; temos intuições acerca de seu uso. Ao dar um sentido puramente técnico a um termo quotidiano, Chomsky termina por incitar a confusão. A reacção de um leigo poderia ser sempre: "Ora, gramática não é isto, é um conjunto de regras para o bom uso da linguagem pública". Daí melhor é evitar o termo.

Mas o que significa dizer que a linguagem, sempre entendida como língua-I, é interna e individual? Para compreender esses constrangimentos, é preciso definir claramente o que é a língua-I. É nada mais do que isto: o conhecimento linguístico internalizado de um indivíduo; o que lhe permite compreender e produzir um número potencialmente infinito de expressões. Explico. O conhecimento linguístico, aqui, é

tomado como interno à mente humana, ou, para evitar qualquer confusão, ao cérebro. Assim como possuímos regiões cerebrais para o uso da memória, ou das reacções emocionais, há os que se ocupam do uso da linguagem. Chame-se a esta região, ou ao conjunto de aspectos responsáveis pela actividade linguística, de "faculdade da linguagem". Pode dizer-se que a faculdade da linguagem é um "órgão linguístico". Obviamente, não é um órgão que possa ser separado do corpo, como o coração, mas é um órgão no sentido em que o sistema circulatório também o é.

Chomsky supõe que a faculdade da linguagem possui dois componentes: o sistema cognitivo, onde fica alojada a informação acerca da linguagem, o conhecimento linguístico, e os sistemas perceptuais, que utilizam o conhecimento presente no sistema cognitivo. A língua-I corresponde ao conhecimento linguístico presente no sistema cognitivo da faculdade da linguagem em um determinado momento²¹. É, assim, obviamente, interno, por ser alojado em uma faculdade cognitiva. Veremos mais adiante por que é também individual.

A faculdade da linguagem passa por vários estágios de desenvolvimento, cada um correspondendo a uma língua-I, já que o conhecimento linguístico internalizado varia. Estas variações são sempre relativas ao sistema cognitivo. Os sistemas perceptuais, que usam a informação alojada, permanecem invariáveis. Centremo-nos no sistema cognitivo e suas variações.

Há um estado inicial, inato, comum a todos os humanos. Falamos aqui da "gramática universal". Esse é outro termo que caiu em desuso no programa de Chomsky, pelos mesmos motivos que levaram ao abandono do termo "gramática". Quando falar em estado inicial da faculdade da linguagem, é da gramática universal que estarei falando. Há, então, uma porção do conhecimento linguístico inato,

²¹ Sempre que falar em desenvolvimento da faculdade da linguagem, estarei falando do desenvolvimento de um de seus componentes, o sistema cognitivo, uma vez que os sistemas perceptuais são sempre estáveis. Mais será dito sobre tais sistemas adiante.

geneticamente determinado. Este estado inicial da faculdade da linguagem corresponde a uma língua-I. Após a interação com o ambiente, a faculdade da linguagem desenvolve-se à medida que há interação com o ambiente, e temos outra língua-I, outro conjunto de conhecimento linguístico internalizado. E assim para cada desenvolvimento da faculdade linguística. Por volta dos primeiros anos de puberdade, a faculdade da linguagem estabiliza-se, o conhecimento linguístico passa a variar apenas minimamente. Temos, assim, a língua-I final do indivíduo. Isto basta como caracterização da noção de linguagem que será utilizada por Chomsky.

Espero que esteja claro que os obstáculos que se faziam presentes quando adoptávamos a ideia de linguagem pública estão superados. Como foi dito acima, desse ponto de vista, não há modo de caracterizar a linguagem de uma criança em seus primeiros anos de vida, e não há mesmo modo de caracterizar a variação linguística de falante para falante. Reina a vagueza. Com a língua-I, estes problemas desaparecem por completo. A criança, em seus primeiros anos, tem uma determinada língua-I, correspondente a um estado de sua faculdade da linguagem. À medida que interage com o ambiente, a faculdade desenvolve-se, e ela passa a ter outra língua-I. E cada pessoa tem um desenvolvimento linguístico particular, a depender de como interage com o ambiente. Assim sendo, a língua-I é também individual. Eu tenho minha língua-I, obtida a partir de uma interação particular com o ambiente. Fica assim claro por que há variação linguística mesmo dentro de uma só comunidade. Esta variação fica evidente nos casos em que a criança é criada dentro de duas línguas diferentes, como o português e o inglês. Sua língua-I, devido à interação singular com o ambiente, será muito particular. E mesmo crianças criadas em uma só língua apresentarão variações que verificamos todos os dias, de léxico ou sintaxe.

Temos, portanto, um objecto de estudo bem delimitado para uma investigação empírica: uma faculdade cognitiva, o conhecimento que ela processa, e seu desenvolvimento. Agora precisamos de uma teoria, de um programa de investigação, que possa explicar a evidência tendo o objecto de estudo já delimitado. Esta teoria é a dos Princípios e Parâmetros. Apenas mais uma observação antes de continuarmos. Pelo que foi dito, já está claro que Chomsky adota uma postura naturalista. Seu naturalismo não deve ser confundido com o de Quine e de seus simpatizantes. Aqui, trata-se de estudar a linguagem como se estuda os fenómenos naturais em geral, por meio de teorias explicativas, visando uma integração com as ciências naturais. Em linhas gerais, parece ser o mesmo que Quine tinha em mente: a linguagem deveria ser estudada com o mesmo espírito que anima as ciências naturais (Quine, 1969a). Porém, o modelo de ciência de Quine, o behaviorismo, termina por ser absolutamente equivocado, como já cansámos de dizer nesta dissertação. Se a ideia é explicar a linguagem dentro de uma investigação empírica, devemos buscar a melhor explicação, sem preconceitos contra o mentalismo ou o que seja. Disto isto, apresentemos a Teoria dos Princípios e Parâmetros (de agora em diante, TPP).

4.4 - Teoria dos Princípios e Parâmetros

Vimos que a evidência - o Argumento da Pobreza dos Estímulos somado a outros dados - indica que há conhecimento linguístico inato, em particular sintáctico. É chegado o momento de ver claramente como isto pode ser explicado. Também já foi dito que a hipótese em jogo é de que há uma faculdade da linguagem, que passa por vários estados de desenvolvimento, cada estado correspondendo a uma língua-I particular. E a ideia

essencial é de que há um estado inicial da faculdade da linguagem, com conhecimento linguístico inato, geneticamente determinado. Dito isto, o que é preciso explicar é:

- 1) O que constitui o conhecimento da linguagem?
- 2) Como esse conhecimento é adquirido?
- 3) Como esse conhecimento é posto em uso?

Estas três perguntas indicam os objectivos a serem atingidos pela investigação. Quando formos capazes de responder às três, seremos capazes de explicar o que durante milénios foi um mistério: como, afinal, somos capazes de compreender e produzir tantas expressões jamais vistas, e já nos primeiros 5 anos de vida? Se ainda não há respostas definitivas, muito já se sabe. Começemos por 1) e 2), que são melhor abordadas em conjunto. Dissémos que a língua-I é o conhecimento linguístico internalizado do indivíduo. Mas que conhecimento é este? O que constitui este conhecimento? Na chamada "teoria standard", em voga nos anos 60, era suposto que esse conhecimento era constituído por um sistema de regras. Seriam regras do tipo $S \rightarrow N VP$, $VP \rightarrow V N^{22}$, que podem ser lidas como "uma frase consiste em um substantivo seguido de uma frase verbal" e "frase verbal consiste em um verbo seguido de um substantivo. As regras seguiriam especificando em que consiste um verbo e um substantivo; neste dois últimos casos, teríamos uma lista mental de verbos e substantivos. E assim teríamos muitas outras regras para diferentes estruturas sintácticas. Uma frase como "João ama Matilde" estaria de acordo com as regras especificadas acima, uma vez que temos um substantivo, "João", e uma frase verbal, "ama Matilde". Frases que não estivessem de acordo com o sistema de regras internalizado, como "Mecânico o com automóvel o pano limpou o" seriam imediatamente rejeitadas pelos falantes, inclusive crianças. Isso

²² Manterei o sistema simbólico de Chomsky, em sua língua original. "VP" significa sintagma verbal, ou seja, porções de uma frase que possuem como elemento central, aquele do qual se fala, um verbo. "S" significa frase; "N", substantivo; "NP", sintagma nominal.

explicaria por que somos capazes desde cedo de reconhecer frases sintacticamente mal-formadas, mesmo na ausência de qualquer ensino.

Obviamente, um sistema de regras que desse conta de totalidade de nosso conhecimento linguístico seria de uma gigantesca complexidade. É preciso explicar, por exemplo, qual a relação entre frases com o mesmo significado na voz activa e na voz passiva, como "Ele comprou o carro" e "O carro foi comprado por ele" e mesmo frases interrogativas. As regras acima não prevêem tais casos. De forma a solucioná-los, Chomsky supôs que haveria dois tipos distintos de regras, e dois níveis estruturais na linguagem. O primeiro tipo de regras, as de reescrita, determinariam a estrutura profunda das frases; sobre essa estrutura, agiriam regras de transformação, determinando a estrutura de superfície da frase. Na estrutura profunda, cada elemento sintáctico tem o que pede, como estabelecido nas regras de reescrita. Por exemplo, as regras de reescrita determinarão, tipicamente, que um verbo deve ser seguido de um objecto, directo ou indirecto. Em "Ele comprou o carro" este requerimento é respeitado. Porém, em "O carro foi comprovado por ele" , o objecto encontra-se antes do verbo, o que infringe a regra. Mas o problema é resolvido com a distinção entre estruturas. Ambas as frases possuem a mesma estrutura profunda. Nela, o objecto está na posição em que deve estar, a seguir ao verbo. Regras de transformação agem sobre a estrutura profunda, movendo o verbo para a posição de sujeito, formando, assim, a voz passiva.

Não é de nosso interesse percorrer os detalhes da teoria standard, mas devemos compreender por que ela terminou por ser substituída pela TPP. O motivo é simples. Pela teoria standard, teríamos um imenso número de regras, necessárias para dar conta da complexidade da linguagem natural, e mesmo uma grande variação de regras entre línguas distintas. O sistema para o japonês apresentava imensas variações em relação ao inglês. O problema é: como uma criança poderia adquirir tão grande número de regras

em tão pouco tempo? A resposta, obviamente, recorria ao inatismo: "Certas regras são inatas". Mas uma nova dificuldade surge: se as regras são inatas, devem ser universais, comuns a todos os humanos, mas a grande variação de regras entre as línguas não permite mostrar como todas são derivadas de uma mesma base. Há, assim, uma tensão entre a ideia de uma gramática universal, o estado inicial, e a língua-I final de cada falante. Não havia modos de derivar sistemas de regras tão distintos de uma mesma base. Era preciso, assim, achar uma forma de caracterizar o conhecimento linguístico dos falantes, em todas as suas etapas, como sendo derivado de um estado inicial comum a todos.

Uma forma ainda mais clara de identificar o problema pode ser apresentada. Uma das convicções eternas de Chomsky é que uma teoria da linguagem deve satisfazer duas condições: adequação descritiva e adequação explicativa. A primeira condição é satisfeita se a teoria explicitar tudo que um falante sabe, seu conhecimento linguístico. A segunda condição é satisfeita se a teoria mostrar como cada uma das línguas conhecidas pode ser derivada do estado inicial da faculdade da linguagem. Na teoria standard há uma tensão entre as duas condições. Fica explicitado o conhecimento linguístico do falante, mas não há modos de derivá-lo de um estado inicial da faculdade da linguagem, comum a todos os humanos. Portanto, era uma teoria incapaz de dar conta das duas condições impostas. A estratégia, então, foi suspender a primeira condição, a adequação explicativa, e ficar com uma teoria eminentemente descritiva. Obviamente, isto era insatisfatório, era jogar o problema para debaixo do tapete. Precisava-se, na verdade, de uma nova teoria, que respeitasse as duas condições, que explicitasse o conhecimento linguístico dos falantes e que revelasse como este era derivado de um estado inicial, inato, da faculdade da linguagem. Isto veio a ser possível com a TPP.

Passemos, então, a uma apresentação da TPP (creio que já disse isso algumas vezes e não cumpri, mas agora é para valer). Aqui, o conhecimento linguístico internalizado deixa de ser constituído por regras. Pelas dificuldades apresentadas acima, elas são postas de lado e dão lugar a princípios e parâmetros. E a própria estratégia explicativa será diferente. O conhecimento linguístico será abordado, primeiramente, em seu estado inicial; buscar-se-á explicar, como, desse estado, é possível derivar o imenso número de línguas que conhecemos. Na teoria standard, pelo contrário, tentava-se explicar directamente o que constituía o conhecimento linguístico final, sem uma atenção maior a como este seria adquirido. Portanto, na TPP, as perguntas 1) e 2) andam juntas.

Mas o que são afinal os princípios e parâmetros? Uma imagem de Chomsky pode ajudar a clarificar a questão. Pode-se imaginar a faculdade da linguagem, em seu estado inicial, como uma rede conectada a uma caixa de interruptores. A rede representa os princípios da linguagem, e os interruptores as opções a serem fixadas pela experiência, ou os parâmetros. Os diferentes modos de posicionar os interruptores determinarão o que tomamos como sendo diferentes línguas, no sentido vulgar. Portanto, Paulo, nascido e criado em Portugal, tem seus interruptores posicionados de uma determinada maneira. Os de Yoko, nascida no Japão, têm outro posicionamento. Certo interruptor, se ligado, pode, por exemplo, determinar, que, nessa língua-I, o verbo virá antes do objecto, como no português. Se desligado, poderá determinar que o verbo virá depois do objecto, como no japonês. A experiência a que for submetida a criança determinará que parâmetros serão fixados. Segue-se daqui que o número de línguas a ser gerado é finito. Limita-se às combinações possíveis de parâmetros. Se a teoria estiver correcta, poder-se-ia deduzir a língua de determinado sujeito a partir destas combinações (Chomsky, 2000).

Sejamos um pouquinho mais técnicos. O que proporcionou a formulação da TPP foi a descoberta de que certas estruturas sintáticas permeavam todas as línguas conhecidas. Por exemplo, há uma estrutura, formada por três elementos essenciais, que parece estar presente em todas as línguas, sendo possível apenas a variação em sua ordem. Os elementos, em um vocabulário técnico são: a "cabeça" da frase, aquilo acerca do que se fala, o "argumento", que é um complemento essencial para a cabeça, e o "adjunto", que adiciona alguma informação que permite identificar o referente. Em muitos casos, teremos um quarto elemento, opcional: um sujeito, o agente causal, quando há um agente.

Vejamos um exemplo de Pinker (1994:109). Na frase "Sergey deu os documentos ao espião no hotel", temos: Um sujeito, o agente causal (*Sergey*), uma cabeça, aquilo de que se fala na frase (*deu*), neste caso, um determinado acto, (*deu*) argumentos, que complementam necessariamente a cabeça (*os documentos ao espião*) e adjunto, que adiciona alguma informação (*no hotel*). Não consideraríamos bem formada a frase "Sergey os documentos no hotel espião deu". A cabeça deve sempre vir *antes* do argumento, e este antes do adjunto. Quando a cabeça é um verbo, isto significa dizer que o complemento sempre virá depois do verbo. Essa estrutura é respeitada em um imenso número de línguas. E as que não a respeitam? Elas têm a estrutura inversa. É o caso do japonês. Aqui, a cabeça vem *depois* do argumento. Eles dizem, por exemplo, "Yoko o pão comeu", o que para nós é mal-formado.

O curioso é que não encontramos qualquer variação nas línguas para além dessas. Ou a cabeça vem depois do argumento ou vem antes, mas os elementos são os mesmos. Portanto, há uma imensa uniformidade ao percorrermos todas as línguas. A ideia da TPP então é: todas as línguas possuem como princípio inato que uma frase será formada por uma cabeça, argumento e adjunto, e este princípio está associado ao

parâmetro "cabeça-antes", "cabeça-depois". Se for ligado o parâmetro "cabeça-antes", temos línguas como o português ou o inglês, se for ligado o "cabeça-depois", temos línguas como o japonês. Obviamente, o parâmetro é seleccionado quando a criança entra em contacto com seu ambiente, ao ouvir frases em uma determinada língua. Se eu tivesse nascido no Japão, ao ouvir frases em japonês o parâmetro "cabeça- depois" teria sido seleccionado. Como nasci em um país ocidental, foi seleccionado o parâmetro "cabeça-antes"²³.

O momento em que há esta selecção será determinado biologicamente. Como acontece com outros órgãos, a faculdade da linguagem passa por um processo de maturação. Provavelmente, em determinado estágio do desenvolvimento deste órgão ele torna-se apto a tomar as frases que recebe do mundo como input para um determinado output, a selecção de parâmetros. O que apresentei neste parágrafo foi apenas um exemplo de princípio ligado a um parâmetro. O que é suposto pela TPP, como o próprio nome indica, é que há um conjunto de princípios associados a um conjunto de parâmetros. Outro exemplo seria o do sujeito nulo. Em línguas como o português, há a ocorrência de sujeito nulo (como em "Já chegaram"), enquanto que em línguas como o inglês frases sem sujeito são mal-formadas. Haveria, assim, um princípio geral permitindo o sujeito nulo, com um parâmetro a ser ligado ou desligado. É ligado na nossa, desligado no inglês.

Como foi dito acima, se a TPP estiver correcta, seríamos capazes de determinar a língua falada pelo indivíduo a partir da configuração de seus parâmetros, ou seja, a forma como os parâmetros são seleccionados determina todas as línguas possíveis. Esse é um resultado desejável. A variação entre línguas é, afinal, mínima, e a TPP busca

²³ Fodor (1998) sugere que há aqui um problema: a princípio, qualquer input linguístico poderia seleccionar os parâmetros e não apenas os adequados. Este obstáculo inexistente se a faculdade da linguagem for geneticamente programada a tomar como input relevante para a selecção de parâmetros apenas expressões adequadas.

mostrar como há uma uniformidade nesta variação, como são parâmetros ligados a princípios comuns. Uma imagem de Chomsky é sugestiva neste ponto. Se um cientista marciano viesse à Terra, é provável que ele achasse que falamos todos a mesma língua, com apenas variações periféricas.

Note que a TPP explica por que a criança tão cedo é capaz de identificar frases mal-formadas e de produzir frases bem formadas. Ela segue os princípios linguísticos inatos, comuns a toda humanidade, e os parâmetros seleccionados. Paulo, a criança portuguesa, muito cedo será capaz de notar que "Paulo o pão comeu" é mal-formado, e de produzir "Paulo comeu o pão". Lembremos que o empirismo tinha um grande problema em explicar de onde vinha o conhecimento sintáctico da criança, que lhe permitia identificar erros sintácticos e produzir frases correctas, uma vez que tais coisas não haviam sido ensinadas. Aqui está uma possível resposta. O conhecimento é inato. A criança identifica frases mal-formadas por irem contra seus princípios inatos ou os parâmetros seleccionados. E temos, também, uma solução para as perguntas 1) e 2). O que constitui o conhecimento linguístico são princípios gerais, que todos compartilhamos, e parâmetros seleccionados no curso da experiência. E esta é também uma resposta à pergunta "Como este conhecimento é adquirido?". Ora, é adquirido em uma combinação entre elementos inatos e obtidos no curso da experiência.

Precisamos, ainda, na apresentação da TPP, salientar como o conhecimento linguístico é posto em uso, ou seja, lidar o problema 3). Como foi dito, a língua-I corresponde ao conhecimento internalizado que nos permite compreender e produzir um número potencialmente infinito de expressões. Mas como se dá esta produção? Para evidenciar este ponto, Chomsky supõe que a língua-I possui dois componentes: *um léxico* e *um sistema computacional*. Para formar uma expressão, o sistema computacional selecciona itens deste léxico. Em seguida, confere a estes itens uma

forma fonética (PF) e uma *forma lógica* (LF). O primeiro destes elementos corresponde às propriedades fonéticas de uma expressão. O segundo, às propriedades semânticas. Nas palavras de Chomsky, "podemos tomar as características semânticas S de uma expressão E como sendo seu *significado* e as características fonéticas P como sendo seu *som*" (2000:125/itálicos do autor). Sendo assim, as expressões geradas são um par simbólico <fonética, semântica>. A forma lógica e fonética serviriam de interface com outros sistemas da faculdade da linguagem, ou seja, com os sistemas perceptuais, apresentados acima.

Como foi dito, estes sistemas fazem uso da informação, do conhecimento linguístico, presentes no sistema cognitivo. A hipótese de Chomsky é que são dois os sistemas perceptuais: articulatório-perceptual e conceptual-intencional. O primeiro utiliza a informação linguística para a percepção e a articulação. O segundo utiliza-a para actividades cognitivas complexas, como a interpretação da linguagem e modos particulares de falar sobre o mundo. Mais especificamente, o sistema articulatório-perceptual utiliza-se das propriedades fonéticas das expressões para a articulação e percepção. Portanto, a PF é uma interface com o sistema articulatório-perceptual; a PF dá instruções que são interpretadas e utilizadas por este sistema. Já o sistema conceptual-intencional utiliza-se das informações, ou instruções, fornecidas pela forma lógica, LF, que corresponde ao significado das expressões. A LF é, assim, uma interface com o sistema conceptual-intencional.

As funções deste segundo sistema são um tanto obscuras, mas ele utilizaria as propriedades semânticas para a interpretação de expressões e para falarmos do mundo sob certas perspectivas. Isto é possível se entre as propriedades semânticas das expressões, a LF, estiverem aspectos extremamente subtis, como as perspectivas que adoptamos ao utilizar os termos. Exemplos podem ajudar a clarificar a questão. Um

termo simples, como "pão", pode ser utilizado das mais diversas maneiras; em termos wittgensteinianos, tem os mais diversos papéis e condições de emprego. Por exemplo: "Você é uma pão", "Pão, anda cá", "Sua vida é um pão", "Pão pão, beijo beijo". Chomsky fornece-nos o exemplo do termo "livro". Em certos usos, refere-se a objectos no mundo: "Dá-me aquele livro". Em outros, a objectos abstractos: "Ele não tira aquele livro da cabeça". Isto significa que utilizamos os termos, mesmos os mais básicos, sob diferentes perspectivas. Quando utilizamos "livro" para referir um objecto concreto, adoptamos uma perspectiva; quando o utilizamos para referir um objecto abstracto, adoptamos outra. Podemos falar de Nova York como um objecto concreto, de localização determinada, ou podemos falar de Nova York como um item mental, um ideal de Nova York. Isto acontece quando dizemos "A Nova York de Woody Allen". Utilizamos os termos sob diferentes perspectivas, e para referir as mais diversas coisas, concretas ou não. Estas perspectivas são parte das propriedades semânticas das expressões, ou seja, da LF. O sistema conceptual-intencional utilizaria tais perspectivas na interpretação e produção de expressões, enquadrando-as em certos modos de falar dos objectos.

Obviamente, há muitas questões a serem respondidas aqui. Por exemplo, como tais perspectivas são determinadas. Ao seleccionar um item do léxico e lhe conferir propriedades semânticas, não haveria, a princípio, acesso a perspectivas. Seria necessário encontrar ligações entre a faculdade da linguagem e outras faculdades responsáveis por nossa concepção do mundo. Certo é que, se for correcta, esta teoria dá uma nova forma ao estudo do significado. Na filosofia da linguagem, reina, ainda, a busca por uma teoria da referência que ligue as palavras ao mundo independente das intenções do falante. A teoria causal de Kripke-Putnam é um exemplo. Na visão de Chomsky, palavras referem-se a coisas apenas sob perspectivas, ou seja, apenas ao

serem utilizadas pelos falantes. É uma posição que está em consonância com as observações de Wittgenstein acerca das mais variadas condições de emprego que um termo pode ter. Sob o perigo de transformar o resto deste capítulo em uma discussão de semântica, deixemos este aspecto da teoria de Chomsky por aqui. Escusado dizer que justificaria um trabalho à parte.

Esta é uma forma de abordar o problema 3), que pede uma explicação para o uso do conhecimento linguístico. Porém, se quisermos saber o que causa o uso das expressões, o que nos leva a dizer o que dizemos, o que me leva a dizer "A vida é tão engraçada" ao atravessar a rua, então a busca é, para Chomsky, completamente vã. O comportamento verbal não parece ser causado por nada. Em nenhum uso de "causa". Recordemos que era justamente isso que Skinner pretendia: controlar e prever o comportamento verbal. Se esse fosse o objectivo das ciências da linguagem e da mente, não teríamos mesmo ciência para tais fenómenos. É um completo mistério o que nos leva a dizer o que dizemos, ao menos na maior parte dos casos. Porém, se 3) for abordado da forma acima, temos problemas a serem resolvidos, e não mistérios. Esta é, no mais, uma distinção clássica em Chomsky, entre problemas e mistérios. Podemos lidar com os problemas, construir teorias explicativas e buscar sua corroboração empírica. Já os mistérios parecem escapar à nossa compreensão. Não conseguimos sequer pôr de pé teorias que possam explicá-los. A hipótese é que não somos capazes, biologicamente, de lidar com os mistérios, assim como a mosca não é capaz de compreender o conceito *lua*. Nossas estruturas cognitivas não permitiriam explicar certas coisas; simplesmente não seríamos espertos o bastante (Chomsky, 1975). Se esse é ou não o caso, é um problema empírico, que parece passível de solução.

De volta aos problemas propriamente ditos. Até o momento, supomos o léxico como já adquirido. Mas como chegamos a ter um léxico? Como adquirimos nosso

vocabulário? O trabalho de Chomsky foi, e é, principalmente dedicado a regras ou princípios sintáticos. A aquisição do léxico é um terreno bem mais movediço. Sabemos, como já foi dito, que palavras são adquiridas pelas crianças a uma enorme velocidade, quase 1 palavra por hora acordada durante o 2º ano de vida. Esta rapidez, e a pobreza dos estímulos a que a criança tem acesso, são evidência para o inatismo de conceitos. Se a criança sabe muito mais sobre o léxico de sua língua do que a evidência que possui, de onde vem este conhecimento? Mais uma vez, a melhor explicação parece ser: é inato. Mais especificamente, conceitos seriam inatos. A criança adquiriria termos para expressar conceitos que ela já possui. É uma boa explicação para a velocidade com que o léxico é adquirido, e está em consonância com o restante do programa chomskyano²⁴.

Obviamente, as questões em aberto são muitas. Quais conceitos seriam inatos? Ou, ao menos, quais poderiam ser? Conceitos intra-teóricos, como *partícula*, são os candidatos menos prováveis. Razoável seria que *causa*, *número*, *agente* e conceitos deste tipo fossem inatos, e mesmo conceitos sob os quais caem os objectos à nossa volta, como *cadeira*, *cão*, etc. São justamente estes que a criança adquire primeiramente, e com a rapidez descrita no capítulo passado. Há, ainda, muitos outros problemas a serem resolvidos. Por exemplo, a definição de conceito corrente na ciências cognitivas, como protótipos ou estereótipos, sofreu um forte ataque por parte de Fodor (1998). Tome-se um conceito, aqui, como uma representação mental, ou seja, um símbolo instanciado na mente. Se conceitos forem protótipos, o que seria representado seriam as propriedades que as coisas que caem sob o conceito tipicamente tem, ou, ainda, um exemplar destas propriedades. Fodor rejeita esta concepção, corrente hoje em dia, em favor do atomismo conceptual, ou seja, conceitos não teriam outros conceitos

²⁴ Ver Pinker (1994:68) para experimentos que podem ser tomados como evidência em favor do inatismo conceptual.

como partes²⁵. Precisamos de uma posição adequada acerca do que é um conceito, e do que é possuir um conceito, antes de abordar o inatismo. Se conceitos forem protótipos, o que devemos procurar na mente pré-linguística são propriedades que as coisas que caem sob o conceito tipicamente têm. Isto seria representado mentalmente, e não o próprio conceito. Fique claro que tais questões, embora essenciais, não estão no âmbito da TPP. O ponto, aqui, como já dissemos, é que há princípios e parâmetros sintáticos inatos. Este é um terreno firme, já que muitos destes princípios e parâmetros estão identificados.

Esta é, de maneira *muito* resumida, a Teoria dos Princípios e Parâmetros. Sua ideia essencial é abordar a faculdade da linguagem a partir de dois pontos: um estado inicial inato - os princípios da linguagem- e o efeito da experiência neste estado- os parâmetros a serem fixados, que determinarão uma língua-I. Estes dois elementos satisfazem as duas condições que Chomsky considera como essenciais para uma boa teoria da linguagem: "adequação descritiva" e "adequação explicativa". Mais uma vez, a primeira condição é satisfeita se a teoria explicitar tudo que um falante sabe, sua competência. A segunda condição é satisfeita se a teoria mostrar como cada uma das línguas conhecidas pode ser derivada do estado inicial da faculdade da linguagem. A capacidade explicativa da teoria é notável. Os problemas com que os empiristas se debatiam, relacionados com a pobreza de estímulos, são aqui solucionados. Obviamente, este é um programa de investigação em andamento, e muito há ainda para ser explicado. Como foi visto, a relação entre o sistema cognitivo e os sistemas perceptuais permanece um tanto obscura. Não é claro qual o papel do sistema

²⁵ A objecção de Fodor pode ser assim resumida: conceitos complexos, como *peixe de estimação*, devem ter seu conteúdo derivado de suas partes, de cada um dos conceitos envolvidos. Mas se conceitos foram protótipos, ou estereótipos, esta condição não é satisfeita. Por exemplo, um protótipo, enquanto exemplar, de peixe seria *atum*; de *estimação*, tomado como animal, seria *cão*, mas é possível saber o significado destas duas coisas sem saber o de *peixe de estimação*. Portanto, o conteúdo do conceito complexo não é derivado do conteúdo de suas partes.

conceptual-intencional. A realização biológica dos elementos da teoria também permanece um mistério. Ainda assim, é a melhor teoria que já tivemos sobre a linguagem. E como, aqui, a linguagem é uma porta de entrada para a mente, muito já sabemos também sobre ela.

Fica, assim, cumprido parte do que prometi: apresentar uma bela teoria sobre a linguagem e o aprendizado linguístico. Resta a segunda parte: uma teoria do pensamento, e clarificação das relações entre linguagem e pensamento. Vamos a isto.

4.5- Para Além da Faculdade da Linguagem: Pensamento

Receio que o que direi a partir de agora será um tanto decepcionante. Não buscarei, afinal, formular uma teoria acerca do pensamento que capte todas as nossas intuições acerca do tema. Como foi dito no capítulo passado, uma teoria deve utilizar um vocabulário de termos técnicos, divorciados da linguagem natural. Os termos, assim, terão uso apenas dentro do quadro teórico. Em muitos casos, o que será feito é tomar os termos da linguagem natural e dotá-los de um novo sentido, próprio para fins explicativos. É isto o que farei aqui. Apresentarei um modelo de arquitetura mental, e buscarei apresentar, dentro deste modelo, uma hipótese acerca do pensamento. Dada a teoria, não chamarei de “pensamento” a apenas um fenómeno, mas a certos fenómenos. E a própria teoria não será mais do que um esboço. Em parte, por não haver espaço para mais, e também por ser tudo que tenho a dizer de momento. Deixo detalhes para futuros trabalhos.

Adoptarei um modelo para a mente de inspiração chomskyana, e em harmonia com tudo o que foi apresentado até o momento. Isto significa que trabalharei com a seguinte hipótese: a mente é dividida em faculdades distintas, dedicadas a diferentes

tarefas e/ou compostas por conjuntos de representações relativas a diferentes áreas do conhecimento. Não há, aqui, espaço para apresentar a evidência em favor desta hipótese, mas parte dela foi apresentada acima. Como há uma dissociação entre competência linguística e o restante de nossas capacidades cognitivas, deve haver uma faculdade responsável pela linguagem, parcialmente independente do restante do sistema cognitivo²⁶. Casos como este, envolvendo outras capacidades que não a linguagem, constituem evidência para a postulação de outras faculdades.

Diante desta hipótese, a pergunta que surge de imediato é: Em quantas faculdades nossa mente é dividida? E quais são elas? Se não podemos dar uma resposta precisa a estas questões, temos boas pistas. Seguindo o modelo de arquitectura mental de Fodor (1983), podemos supor que a mente possui um sistema periférico e um sistema central. As faculdades no sistema periférico são responsáveis por receber informações do mundo e transmiti-las às faculdades do sistema central, e isto é feito de forma extremamente rápida, como num reflexo. Esta rapidez computacional só pode ser preservada se as faculdades tomarem como input apenas determinada classe de estímulos, e se não utilizarem informações presentes no sistema central, crenças e desejos. Vasculhar crenças, afinal, toma tempo, o que o sistema periférico não tem. As faculdades que formam este sistema são, por exemplo, a da visão, do tacto, audição, ou seja, os sistemas perceptuais, assim como a faculdade da linguagem. Seguindo a terminologia de Fodor, estas faculdades são módulos, sistemas que trabalham sem ter acesso a informações presentes em outras faculdades e computando apenas determinada classe de inputs. O próprio sistema central, por ser não-modular, por não ter estas características, é tomado por Fodor como um mistério.

²⁶ Para uma revisão da evidência, ver Karmiloff-Smith (1992).

Ultimamente, Fodor tem sido desafiado de duas formas. Em primeiro lugar, talvez os módulos do sistema periférico tenham acesso a dados do sistema central, a crenças e desejos, mas só os utilizem, só os vasculhem, em determinados momentos, preservando, na maior parte das vezes, a velocidade computacional (Carruthers, 1988). Em segundo lugar, o sistema central parece ser também dividido em diferentes sistemas, sendo que alguns deles não possuem as características dos módulos fodorianos, ou seja, não são informacionalmente encapsulados, e tomam como input informações originárias de diferentes domínios (Carruthers, No Prelo; Smith & Tsimpli, 1995). Se este for o caso, o próprio sistema central pode ser objecto de estudo da ciência cognitiva, ao contrário do que supunha Fodor. Creio que estas críticas procedem. Seguindo-as, não pressuporei a completa encapsulação informacional do sistema periférico, e tomarei o sistema central como sendo também formado por diferentes sistemas cognitivos. De forma a evitar confusões, falarei em faculdades, sejam no sistema central, sejam no sistema periférico, evitando o termo “módulo”.

Um dos pontos que obscurecem a investigação acerca do sistema central é o facto de que realizarmos inferências relacionando informações originárias dos mais diferentes domínios, por exemplo, informações do senso comum e informações de uma determinada teoria. Como isto é possível? Se as diferentes faculdades fossem formadas por um conjunto de representações e um sistema inferencial, destinado a processar estas informações, teríamos um problema, já que cada faculdade realizaria inferências com seus próprios dados, impedindo-nos de realizar inferências que utilizem dados de domínios diversos. Sendo assim, creio que possuímos algo como uma “faculdade da lógica” (FL), um sistema responsável pelo todo de nossas inferências, sejam dedutivas ou indutivas, válidas ou não. Portanto, entenda-se “lógica” em um sentido específico e vasto, e não apenas como lidando com inferências dedutivas válidas. A FL recebe como

input informações originárias de diferentes faculdades, e apresenta como output uma nova informação obtida a partir das anteriores, realizando uma inferência, e solucionando o problema da diversidade dos dados envolvidos em uma inferência.

Também ponho a hipótese, esta mais controversa, de que há uma faculdade da imagem. Esta seria responsável por fenómenos que conhecemos bem: a formação de imagens mentais, não apenas visuais, mas também sonoras, olfactivas, gustatórias, tácteis. Portanto, chamo de “imagem” a qualquer representação mental de entidades, sejam concretas, abstractas, visuais ou não. É saliente que uso o termo tal como Damásio em seu *The Feeling of What Happens* (1999). Posso formar, neste momento, uma imagem sonora, ao recordar o Concerto de Aranjuez; uma imagem visual ao recordar o momento em que o descobri; uma imagem táctil, ao recordar o momento em que tentei, em vão, tocá-lo em minha guitarra. Obviamente, as imagens não são apenas recordações, mas também imaginações, sonhos. Podem causar euforia, depressão, tornar um dia feliz ou trágico.

O sistema central deve ser formado, ainda, por faculdades onde estão alojadas nossas crenças, tais como a faculdade do senso comum, composta por dados do senso comum, a faculdade do número, onde estão alojadas representações acerca do sistema numérico e a faculdade da física, composta por dados acerca do comportamento dos objectos ao nosso redor.

Todas estas faculdades, e outras estruturadas da mesma forma, devem ser inatas, alojando conhecimento inato acerca de áreas específicas, e acumulando e organizando o conhecimento adquirido. Ao nascermos, estas faculdades são como uma casa mobilada com um porão vazio. A mobília é o conhecimento inato. O porão é onde o conhecimento adquirido será alojado, formando nossa memória de longo-prazo. Esta é uma hipótese credível se a disposição dos dados da memória de longo-prazo não for

caótica, como a dos objectos em um ferro-velho, e sim dividida por categorias, como os ficheiros de um computador (Cherniak, 1986).

Obviamente, apenas uma ínfima parte de nossas capacidades cognitivas estão aqui representadas. Nada foi, dito, por exemplo, acerca de nossas tomadas de decisão, de julgamentos éticos ou estéticos. Mas este modelo parcial de arquitectura mental, com um sistema periférico e um sistema central formado por certas faculdades, basta para nossos propósitos.

Antes de apresentar uma hipótese acerca do pensamento, deixem-me clarificar o funcionamento da faculdade da lógica, que será o ponto chave de nossa teoria, com exemplos. Tomemos um caso de dedução habitual em nosso quotidiano, em que tomamos como verdadeiras premissas que não são, ou podem não ser. Suponha que descobro que uma conhecida minha, Maria, espanca seus gatos, e que, infiro, a partir daí, que Maria tem um carácter duvidoso. Como explicar essa inferência dentro do modelo de arquitectura mental apresentado? Bem, temos uma informação advinda dos sistemas periféricos para o sistema central, interpretada linguisticamente, a informação de que Maria espanca seus gatos. Temos, por outro lado, uma informação advinda da faculdade do senso comum, que “diz” que todos que espancam seus gatos possuem um carácter duvidoso. Ambas as informações, originárias de faculdades diferentes, seguem como input para a faculdade da lógica, que provê o output “Maria tem um carácter duvidoso”. Portanto, a faculdade da lógica, tal como a entendo, é um sistema input-output. Recebe informações de outras faculdades, o input, e apresenta como output uma nova informação obtida a partir das anteriores. Temos, assim, feita uma inferência, seja dedutiva ou indutiva, válida ou não.

Mas se a faculdade da lógica trabalha de forma incessante, sem tréguas, isto deve-se ao imenso número de inferências indutivas que fará. Um exemplo. Se, em um

comboio, vejo, na janela, o símbolo de uma garrafa dentro de um círculo, mas sem qualquer traço cortando o símbolo, posso inferir, imediatamente, que não é permitido lançar garrafas pela janela, embora, literalmente, o sinal pareça indicar o contrário, por não haver qualquer listra cortando a garrafa. Aqui, há uma informação perceptual, visual, do símbolo, interpretada linguisticamente, e uma informação do senso comum, que “diz” não ser costume jogar garrafas pela janela de comboios. Estes dados seguem como input para a faculdade da lógica, que provê como output a informação de que, nesta cabina, não é permitido lançar garrafas pela janela.

Poderíamos dar exemplos e mais exemplos, o que ajudaria a esclarecer a natureza das faculdades em questão. Obviamente, é preciso uma compreensão mais detalhada da faculdade da lógica. E é preciso compreender o que constitui a faculdade do senso comum, da física, e todas as outras. É um trabalho extremamente instigante, que pede uma descrição exaustiva de nossas práticas quotidianas. Infelizmente, é impossível perseguir este objectivo aqui.

Mas creio que estas observações bastam para que faça meu primeiro ponto acerca do pensamento. Chamarei à actividade da faculdade da lógica, ao nosso conjunto de inferências, sejam indutivas ou dedutivas, de “pensamento inferencial”. Tomarei esta, portanto, como uma manifestação do pensamento, mas não como a única. A consequência imediata parece ser: esta forma de pensamento depende da linguagem. Veremos que não necessariamente. Mas, em casos normais, as inferências são sim mediadas por expressões geradas pela faculdade da linguagem. Ao menos nós, que temos nossa faculdade da linguagem em perfeito estado, costumamos fazer inferências utilizando símbolos da linguagem natural. O input, portanto, nestes casos, é feito com dados provindos da faculdade da linguagem. O mesmo para o output. Portanto, há já uma interacção prévia entre a faculdade da linguagem e a que proverá o input. Como

esta interacção se dá, é para mim um mistério. Mas recordemos os casos de afasia global. As vítimas têm sua faculdade da linguagem afectada de maneira brutal. Não são capazes de produzir ou compreender qualquer palavra ou frase, e nem mesmo de repeti-las. Porém, tudo indica que ainda são capazes de fazer inferências (ex: os bons resultados em testes de QI não-linguísticos). É mesmo possível comunicar-se com indivíduos vitimados pela afasia global. Como explicar este facto?

Antes de responder a esta questão, deixem-me salientar meu segundo ponto acerca do pensamento. Falei, anteriormente, de imagens mentais, em um sentido amplo, como qualquer representação de entidades na mente/cérebro. Em geral, estas imagens não surgem em isolamento, mas sim em um fluxo, como no exemplo que dei relativo ao Concerto de Aranjuez. Passa-se na mente um filme, ou um disco, ou uma colecção de cheiros, ou uma mistura de todos estes elementos. Não lembro um acorde de uma música, mas sim uma harmonia, que se une a certas imagens visuais, etc. Recordo-me de meu quarto de infância. Surge-me, de imediato, o som dos pássaros na janela, o cheiro de tinta fresca nas paredes. Um fluxo de imagens dá-se em minha mente/cérebro. Chamarei de “pensamento imagético” a este fluxo. Não faço reclamações de originalidade aqui. Isto, e só isto, é o que Damásio entende por “pensamento” (1999:403). Obviamente, o pensamento imagético não depende da linguagem. Animais podem ter imagens mentais, a princípio. Portanto, parece que ficamos com o seguinte resultado: um caso de pensamento depende da linguagem, o outro não. Mas calma. Resta explicar como as vítimas de afasia são capazes de fazer inferências. Certamente são capazes de pensar desta segunda forma. Serão da primeira? Os dados indicam que sim. Como?

Esta é uma questão absolutamente empírica, e receio em dar uma resposta de poltrona. Mas o farei. Parece-me claro que podemos fazer certas inferências a partir de

imagens mentais visuais, sem o auxílio da linguagem. Se infiro que um amigo responderá à minha carta porque o fez no passado, posso formular uma imagem de meu amigo escrevendo-me uma vez, outra vez, e daí imaginá-lo escrevendo no futuro. Neste caso, o que a faculdade da lógica recebe como input, e o que devolve como output, são imagens. Este não é um bom exemplo para as vítimas de afasia, já que envolve cartas, e, portanto, linguagem. Tome-se o caso de uma criança que recorda que o pai costumava bater-lhe quando chegava em casa molhada, e infere que o mesmo acontecerá em momentos, quando chegará em casa após um banho no lago. Aqui, a inferência pode ser feita por meio de imagens. Ela recorda imagens passadas em que o pai lhe bate e forma uma nova imagem em que o mesmo acontece. Portanto, as primeiras imagens, provindas da faculdade da imagem, seguem como input para a faculdade da lógica, que provê como output uma nova imagem, na qual o futuro será como o passado. Obviamente, para nós, dotados de linguagem, não é um expediente prático, na maior parte das vezes. Ainda assim, em certas ocasiões, podemos recorrer a imagens mentais para recordar certo acontecimento e dele inferir algo, como no caso da criança molhada, ou, ainda, para realizar inferências em que a descrição de um certo cenário é imprescindível, e, por isso, precisamos vê-lo, ainda que no olho da mente. As vítimas de afasia, por sua vez, poderiam ter sua capacidade de manipulação de imagens aprimorada por necessidade, como um cego tem a audição aprimorada. Ainda assim, é provável que não sejam capazes de fazer inferências mais sofisticadas, como deduções pouco claras, ou que envolvem muitas premissas. Mas nada que os impeça de lidar com o mundo tal como nós lidamos quotidianamente, fora de uma actividade científica.

Saliente-se ainda, como defende Carruthers (No Prelo), que esta forma de inferência parece ter sido amplamente utilizada por nossos ancestrais pré-linguísticos, de forma a prever suas próprias acções e a de seus pares. Se esta hipótese for correcta, é

forte evidência em favor do que sugiro. Se, antes da linguagem, inferências eram realizadas por meio de imagens, nada mais natural do que o mesmo ocorrer em casos de dano na faculdade da linguagem.

Portanto, o pensamento, seja como fluxo de imagens, seja como inferência, não depende da linguagem. A linguagem *não é* condição necessária para o pensamento. O que não significa que o pensamento inferencial não seja normalmente mediado pela linguagem natural. É. Mas daí a dizer que pensamento e linguagem são interdependentes é um longo passo, e em falso. Mas estas são questões empíricas. Praticamente tudo o que foi dito nesta secção pode estar errado. Porém, há um facto: indivíduos com lesões na faculdade da linguagem são capazes de fazer inferências. Este facto sugere que a linguagem não é condição necessária para o pensamento.

Tentei explicar a evidência disponível com este esboço de teoria do pensamento. Mas, como diria Chomsky, não há aqui espaço para dogmatismo. Tudo o que podemos fazer é explicar a evidência, e aguardar que a pesquisa empírica se pronuncie sobre nossa explicação. E uma lição pode ser tirada daqui: a relação entre pensamento e linguagem é um problema empírico, a ser resolvido por teorias empíricas, por explicações adequadas para a evidência, e não por argumentos dedutivos, como tenta Davidson.

Conclusão

Espero haver alcançado neste ponto, bem ou mal, todos os objectivos a que me propus ao iniciar esta dissertação. Recordemo-los, um a um: 1) mostrar que a teoria de Davidson sobre o pensamento depende de uma teoria behaviorista do aprendizado linguístico; 2) clarificar por que a teoria behaviorista para o aprendizado de uma

primeira língua é falsa ; 3) esclarecer o que ocorre com a teoria de Davidson sendo o behaviorismo falso; 4) apresentar uma teoria acerca da linguagem e do pensamento mais satisfatória do que a criticada. E recordemos rapidamente como estes pontos foram alcançados. No capítulo 1, apresentei o programa behaviorista de Skinner, além de sua teoria do aprendizado linguístico e o desenvolvimento que esta recebeu pelas mãos de Quine. Busquei, também, argumentar que as críticas de Chomsky ao *Comportamento Verbal* de Skinner destróem o programa behaviorista enquanto destinado a predizer e controlar o comportamento verbal, mas não atingem a teoria do aprendizado. No capítulo 2, apresento a posição de Davidson acerca da relação entre pensamento e linguagem e concluo que este depende do que ele chama de "triangulação". Em seguida, mostro que a triangulação é apenas uma reedição das teorias behavioristas do aprendizado linguístico, conhecidas nossas desde o capítulo 1. No capítulo 3, apresento os argumentos contra o behaviorismo enquanto teoria do aprendizado linguístico. Sendo a teoria behaviorista falsa, o que ocorre com o argumento de Davidson? Mostro que ele permanece com um critério para o pensamento, possuir o conceito de verdade objectiva, mas perde o modo de aplicá-lo aos seres humanos, que era justamente a triangulação. No quarto e último capítulo, apresento uma teoria mais satisfatória acerca da linguagem e de seu aprendizado: a teoria dos Princípios e Parâmetros, de Chomsky. Em seguida, esboço uma teoria acerca do pensamento e de sua relação com a linguagem. E foi nisto que ficámos. Temos, no fim das contas, uma crítica ao behaviorismo e ao empirismo e uma defesa do nativismo como programa de investigação adequado para as ciências cognitivas. Obviamente, como lidamos aqui com a linguagem, seu aprendizado, e sua relação com o pensamento, muito fica por ser dito. São tópicos demasiado gerais, demasiado intrincados, para que possamos apresentar qualquer resultado mais preciso. Seria de se esperar um tal resultado se lidássemos com um problema específico que

estivesse inserido nestes maiores, como a referência de nomes próprios ou algo que o valha.

Sobre estes grandes temas, nada mais direi. Mas há uma questão que, creio, merece ser lidada nesta conclusão. Ao longo desta dissertação, argumentei que Davidson adere a uma teoria behaviorista do aprendizado linguístico. Porém, a grande divergência entre Davidson e Quine é justamente acerca do empirismo e behaviorismo. Enquanto o segundo adere a ambos fervorosamente, o primeiro travou um longo combate contra o empirismo e buscou sempre afastar-se de qualquer herança behaviorista. Costuma-se dizer, por isso, que Davidson é uma versão de Quine livre do behaviorismo e empirismo. Esta visão é falsa? Davidson é um behaviorista no fim das contas? *Não*, não é. Não se entendermos por um behaviorista aquele que nega a existência ou a relevância explicativa de tudo que é interno ao organismo, que toma como evidência para sua análise da linguagem, da mente, ou do que seja, tão somente estímulos, tomados de formas variadas, e a resposta do indivíduo. Quine é um behaviorista neste sentido. Ryle também. Davidson não. Pelo contrário, em vários momentos de sua obra faz questão de salientar que sua oposição ao behaviorismo é uma de suas discordâncias fundamentais em relação a Quine. Por exemplo, ao listar algumas diferenças entre o método de Quine da tradução radical e o seu da interpretação radical, diz: “...onde ele gosta do assentimento e dissentimento porque sugerem um teste behaviorista, eu não deposito qualquer esperança no behaviorismo e aceito francamente atitudes intencionais em relação a frases, como tomar uma frase por verdadeira” (Davidson, 1979/1984:230). Mais do que aceitar atitudes intencionais em relação a frases, Davidson crê em uma ciência do intencional, ou seja, defende, como Fodor, embora de forma distinta, que a psicologia popular, com suas explicações para o

comportamento humano em termos de crenças e desejos, pode ser tornada científica²⁷. Enquanto Fodor acredita que uma teoria representacional da mente cumpre este objectivo, Davidson acredita que pode ser alcançado pela teoria da decisão.

Seja esta teoria correcta ou não, o ponto a ser assinalado é que Davidson, ao crer em uma ciência do intencional em termos de uma teoria da decisão, afasta-se por completo do cepticismo de Quine, e de todos os behavioristas, em relação à psicologia. Para o behaviorista, a psicologia enquanto ciência do intencional é uma ciência ou de nada ou daquilo a que não temos acesso. Em ambos os casos, é um caso perdido. Para Skinner, o que há a ser feito é substituir o idioma intencional pelo idioma behaviorista de estímulos e resposta. Para Quine, é mantê-lo em nosso uso quotidiano, até porque não temos outro em mãos, mas deixá-lo de lado quando se trata de fazer ciência. Se essa negação do idioma intencional é a marca maior do behaviorismo, Davidson não está entre seus membros, já que defende com unhas e dentes a possibilidade da psicologia intencional enquanto ciência capaz de explicar o comportamento humano, embora seja irreduzível à física, por motivos que não nos interessam aqui.

Como foi dito no primeiro capítulo, a teoria behaviorista da aprendizagem de uma primeira língua sobrevive ao fracasso do projecto de Skinner. Agora, podemos alargar esta observação e dizer que esta teoria sobrevive mesmo ao fracasso do behaviorismo como um todo, como tentativa de explicar o comportamento humano e seus elementos em termos de estímulo e resposta. Poderia bem ser o caso que, mesmo sendo o behaviorismo um projecto absurdo, esta fosse uma teoria verdadeira. Sua verdade ou falsidade é um problema puramente empírico, e independente de qualquer projecto maior. Poderia ser o caso que a aprendizagem linguística, e só ela, pudesse ser

²⁷ Na verdade, Davidson salientará sempre que uma psicologia intencional será um empreendimento distinto dos levados a cabo pelas ciências naturais. Não deixa, por isso, de ser em empreendimento legítimo e com alto poder explicativo. Decidir se apenas as ciências naturais merecem ser chamadas de “ciência”, e se a psicologia também merece, é uma questão secundária. Ver Davidson (1995).

explicada em termos de estímulo, resposta e mecanismos de associação. Quero chegar ao seguinte ponto: é perfeitamente coerente da parte de Davidson negar o behaviorismo enquanto método científico para a explicação do comportamento humano e defender uma teoria behaviorista da aprendizagem linguística. Embora sejam parte de um mesmo edifício, podem viver separadamente. Se um andar for destruído, o outro pode permanecer firme.

Portanto, o primeiro ponto a ser assinalado é que Davidson não cai em qualquer contradição ao negar o behaviorismo enquanto ciência do comportamento e defender uma teoria behaviorista da aprendizagem linguística. Mas minha defesa de sua posição não vai além disso. A teoria behaviorista da aprendizagem linguística é *obviamente* falsa. Espero haver mostrado por quê anteriormente. Sendo assim, por que um filósofo do peso de Donald Davidson crê em sua correção? Embora não possa responder directamente a esta pergunta, posso compreender os atractivos da teoria, ao menos os atractivos para Davidson. Um destes aspectos atraentes é dar a base para um argumento em favor da dependência do pensamento em relação à linguagem. De facto, a triangulação, e a teoria behaviorista que ela constitui, vem dar a Davidson o que ele tanto precisava: tornam a linguagem como condição necessária, e suficiente, para o pensamento. Afinal, como já foi visto, só seres linguísticos podem triangular, e só seres que triangulam podem pensar. Mas este é apenas uma das funções que a teoria vem cumprir em sua obra. Outra destas funções também foi aqui citada, no capítulo 2. Davidson durante um longo tempo opôs-se ao empirismo semântico de Quine, ou seja, à sua análise dos significados de frases em termos de estímulos localizados na pele do sujeito, os famosos significados-estímulo. O resultado deste procedimento é o cepticismo que atinge também o empirismo clássico: por que confiar nos estímulos? Ora, a triangulação resolve o problema. Se tal coisa existisse, os estímulos que causam

as respostas do indivíduo seriam localizados no mundo. Recordemos que é o professor, aquele que ensina a língua, que identifica a causa da resposta do aluno e que, por conseguinte, localiza o estímulo relevante.. O aluno, assim, toma a sua resposta como sendo causada por algo no mundo, como referindo-se ao mundo. Desta forma, o significado de nossas frases mais primitivas, de ocasião, são constituídos por aquilo que as causa, pelos objectos que as causam. Fica, assim, mantida a ligação entre língua e mundo sem intermediários, a linguagem fica ancorada no mundo. O ceticismo é definitivamente afastado. Com ele, o empirismo semântico (Davidson, 1990a).

Estes são apenas dois aspectos que tornam a teoria behaviorista da aprendizagem, renovada como triangulação, em uma teoria atraente para Davidson. Um terceiro é fundamentar um externalismo causal: como nossos pensamentos são expressos em palavras e frases, e como estes últimos referem aquilo que os causa, o mesmo ocorre com o pensamento, com nossas crenças, desejos, etc. Este resultado aparentemente banal tem consequências interessantes. Se assim for, o clássico problema epistemológico de determinar se nossas crenças correspondem de facto ao mundo fica solucionado. Os estados mentais referem-se ao mundo porque foram por ele causados. Melhor: é solucionado sem qualquer apelo aos *sense data*, a estímulos localizados na superfície do sujeito ou qualquer outro aparato empirista (Davidson, 1988).

Portanto, Davidson usa a teoria behaviorista da aprendizagem linguística para lidar com problemas filosóficos clássicos, principalmente com problemas que o empirismo não conseguia lidar, e o faz de maneira extremamente sofisticada. É certamente irónico que Davidson ponha o empirismo abaixo valendo-se de uma teoria behaviorista. Mas o facto é que a triangulação é, para ele, uma vitória na loteria. Com apenas uma teoria, consegue dar conta dos mais diversos problemas. Certo é que a teoria é falsa, o que põe todos estes resultados em causa. Certo, também, é que não o é

para Davidson. Não é à toa que, em determinado momento, ele diz o seguinte acerca do externalismo de Putnam: “O caso (em favor do externalismo) pode ser melhor estabelecido apelando directamente a factos óbvios acerca do aprendizado linguístico” (Davidson, 1988/2001b:44)”. Em seguida, apresenta-nos os factos *óbvios*, que são, justamente, os que vimos ser obviamente falsos: “Uma frase a qual foi-se *condicionado* pelo processo de aprendizado a tomar como verdadeira na presença de fogo será (normalmente) verdadeira quando houver fogo presente” (Ibid., 44, itálicos meus). Portanto, a teoria, além de atractiva, é para Davidson verdadeira, e obviamente verdadeira. Porém, de acordo com a evidência apresentada nesta dissertação, o contrário é o caso. E isto sim deveria ser óbvio. Mas tentemos perceber como este facto pode ser ignorado por alguém. No caso de Davidson, há, por um lado, como vimos, os imensos problemas que a teoria daria conta. Se houvesse alguma possibilidade de que ela fosse verdadeira, ele teria já bons motivos para adoptá-la. Mas como ele, ou qualquer um de nós, poderia crer na *possibilidade* da teoria behaviorista da aprendizagem ser verdadeira?

Bem, creio que a minha avaliação da falsidade óbvia da teoria behaviorista é típica daqueles que tomam o inatismo chomskyano como a melhor explicação para o aprendizado linguístico, e mesmo para a linguagem e a mente como um todo. Para nós, o que as premissas do Argumento da Pobreza dos Estímulos atestam, ou seja, o grande espaço que há entre o que a criança sabe acerca de sua língua e os dados linguísticos a que têm acesso, são uma evidência decisiva em favor do inatismo, que é a melhor explicação para o facto, e uma refutação das teorias empiristas e behavioristas. Porém, esse é o ponto de vista de alguém despido de preconceitos em relação ao inatismo. Mas o inatismo chomskyano, apesar das muitas décadas de investigação e de ter tomado conta de certas áreas do conhecimento, como a linguística, é visto de forma desconfiada

na comunidade filosófica. Recordemos o que Kuhn nos ensinou: uma teoria dominante é apenas abandonada por outra, ainda que esteja em crise, que os factos a contradigam ou que seus proponentes sejam definitivamente incapazes de resolver alguns de seus problemas internos fundamentais. Uma teoria não é abandonada apenas por não conseguir abarcar os factos. Se isto for correcto, e eu creio que é, uma teoria dominante como a behaviorista-empirista apenas é abandonada por uma teoria adversária, ainda que a evidência lhe seja contrária. E para que os proponentes da teoria em crise adoptem a teoria adversária, é preciso convencê-los de tal, não basta refutar a teoria com base na evidência. É sempre possível, além do mais, pôr a evidência em causa, questioná-la. Em nosso caso particular, a evidência contrária à teoria behaviorista e empirista é apresentada tendo como pano de fundo uma outra teoria, a inatista. O inatista apresenta a evidência, mostra que o behaviorista e o empirista não conseguem abarcá-la, e, em seguida, propõe sua própria teoria como alternativa. Foi, aliás, este o caminho utilizado nesta dissertação. Sendo este o procedimento, o behaviorista e o empirista, contrários à partida a qualquer pensamento inatista e racionalista, terão como mecanismo de defesa imediato pôr a evidência em causa. Portanto, a evidência *não basta*. É preciso persuadir a comunidade a abandonar a teoria em crise e aceitar sua concorrente. E isto pode ser feito das mais variadas formas. Por exemplo, apresentando uma teoria com maior poder explicativo e maior poder de alcance.

Além disso, é preciso que a teoria adversária seja suficientemente atractiva e bem defendida. Mais: é um factor importante que haja um defensor da teoria que seja pertencente à comunidade, que discuta com seus membros e lute para persuadi-los. Certamente, esta persuasão será mais provável se este defensor for uma personalidade atraente, e se também seus escritos forem particularmente atraentes, inclusive esteticamente. Wittgenstein, por exemplo, tinha todos estes requisitos, o que ajudou em

muito a formar um culto em torno de sua obra, e a tornar suas ideias dominantes na comunidade. Se há alguns defensores do inatismo chomskyano na comunidade filosófica, isto deve-se ao facto do próprio Chomsky considerar as consequências filosóficas de seu programa, de pô-lo em discussão com a comunidade filosófica analítica. Se ele não fizesse esse trabalho, se dedicasse seu tempo apenas aos escritos técnicos em linguística, é muito provável que não exercesse qualquer influência relevante na comunidade filosófica. Todavia, ainda agindo como age, ainda que discuta suas ideias com a comunidade analítica, ele é um “estrangeiro”. Não se trata de alguém que esteja no seio da comunidade filosófica, formando discípulos e lutando pessoalmente para persuadir colegas. É um membro de outra comunidade. Para além disso, seus resultados dependem de uma evidência que resulta de experimentos empíricos, não expostos por ele e que filósofos tendem a ignorar. Falo da evidência que fundamenta o Argumento da Pobreza dos Estímulos, que estabelece a distância que há entre o conhecimento linguístico possuído pela criança e os dados a que tem acesso. Esta distância é comprovada, em parte, por experimentos, e em parte por dados históricos, como os que apresentamos acerca da línguas crioulas. Em ambos os casos, são dados que passam ao lado da comunidade filosófica.

Por todos estes motivos, é natural que sua influência na comunidade filosófica, tradicionalmente marcada pelo empirismo, não tenha sido decisiva, e que ela não se mostre persuadida. E quanto a Davidson? Bem, se ele estivesse por completo liberto do empirismo, de todos os seus dogmas, tudo o que foi dito nestes últimos parágrafos não se aplicaria a ele. Mas não me parece que esteja. Quine abandonou dois dogmas do empirismo. Davidson abandonou outros, ao rejeitar qualquer projecto epistemológico em que o conhecimento é fundado na experiência sensorial, seja nas impressões, como em Hume, seja nos receptores activados, como em Quine. Mas Davidson permanece

preso a mais um dogma do empirismo, também defendido por Quine: a ideia de que a linguagem é literalmente aprendida. Se permanecer preso a este dogma é o bastante para chamar de empirista a alguém que rejeita tantos outros, não sei, e pouco importa. Mas importa o seguinte: para os que defendem que a linguagem é de facto aprendida, aceitar o inatismo chomskyano é dar um passo nada pequeno. É mudar a forma de ver o mundo. E sendo assim, o que foi dito acima aplica-se também a Davidson. Mas encerremos as especulações.

Nesta dissertação, procurei eliminar algumas das confusões acerca dos fundamentos do inatismo chomskyano. Apresentei a evidência relevante e busquei formular o Argumento da Pobreza dos Estímulos de forma adequada. O trabalho de clarificação dos fundamentos do programa inatista é um dos que, creio, deve ocupar nossa atenção, enquanto membros da comunidade filosófica. Se este trabalho trouxer mais pessoas para nosso lado, ótimo. Não se trata, porém, de abandonar o dogma empirista em favor de um outro. Trata-se, pelo contrário, de abandonar dogmas, e buscar a melhor explicação para a linguagem e a mente enquanto fenómenos naturais. De momento, o inatismo linguístico parece cumprir este papel. Se este não for o caso, espero ser capaz, quando chegado o momento, de abandonar esta teoria em favor de outra, não permanecendo preso a uma forma de ver o mundo, como que acorrentado pelos pés. Enquanto este dia não chega, muito trabalho há de ser feito. Parte dele, como foi dito, é o de clarificar os fundamentos da teoria. Outra parte, acredito, deve ser dedicada à extensão do inatismo sintáctico para o inatismo de conceitos. Uma outra tarefa, ainda mais trabalhosa, é compreender a arquitectura da mente humana, delimitar as faculdades que possui, o conhecimento inato nelas alojado, e como interagem. Portanto, embora muito tenha sido feito, estamos apenas no começo.

Bibliografia

CAREY, S. (1978). "The Child as Word Learner". In M. Halle, J. Bresnan, & G. Miller (eds.), *Linguistic Theory and Psychological Reality*. MIT Press, Cambridge (MA).

CARNAP, R. (1928). *Der logische Aufbau der Welt*. Berlin.

CARRUTHERS, P.(1998).“Thinking in Language?: Evolution and a Modularist Possibility”. In P. Carruthers & J.Boucher (eds.), *Language and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.

CARRUTHERS, P. (No Prelo). “Distinctively Human Thinking: Modular Precursors and Components”. In P.Carruthers, S. Laurence & S.Stich (eds.), *The Structure of the Innate Mind*.

CHERNIAK, C. (1986). *Minimal Rationality*. The MIT Press, Cambridge (MA).

CHOMSKY, N. (1959). "Review of Skinner's Verbal Behavior". *Language*, 35:26-59.

CHOMSKY, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. Harper and Row, New York.

CHOMSKY, N.(1968). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York.

- CHOMSKY, N.(1986). *Knowledge of Language*. Praeger, New York.
- CHOMSKY, N. (1988a). *Language and Problems of Knowledge*. MIT Press, Cambridge (MA).
- CHOMSKY, N. (1988b). *On Language*. The New Press, New York.
- CHOMSKY, N.(1991). "Linguistics and Cognitive Sciences: Problems and Mysteries". In A. Kasher (ed.), *The Chomskyan Turn*. Blackwell, Oxford.
- CHOMSKY, N.(1993). *Language and Thought*. Moyer Bell, London.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge (MA).
- CHOMSKY, N. (2000) . *New Horizons in The Study of Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- COWIE, F (1998). "What's Within: Nativism Reconsidered". Oxford University Press, Oxford.
- DAMÁSIO, A.(1999). *The Feeling of What Happens - Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt, New York.
- DAVIDSON, D. (1974). "On the Very Idea of a Conceptual Scheme". *Proceedings and Adresses of the American Philosophical Association*, 47.

- DAVIDSON, D. (1975). "Thought and Talk". In S.Guttenplan (ed.), *Mind and Language*. Clarendon Press, Oxford.
- DAVIDSON, D. (1977). "Reality Without Reference". *Dialectica*, 31, 247-253.
Reimpresso em Davidson (1980), *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford University Press, Oxford.
- DAVIDSON, D. (1982). "Rational Animals". *Dialectica*, 36, 317-327. Reimpresso em Davidson (2001b).
- DAVIDSON, D. (1986). "A Nice Derangement of Epitaphs". In E. Lepore (ed.), *Truth and Interpretation*. Blackwell, Oxford.
- DAVIDSON, D. (1988). "The Myth of the Subjective". In M.Benedikt & R.Berger (eds.), *Bewusstsein, Sprache und die Kunst*. S.Verlag, Viena. Reimpresso em Davidson (2001b).
- DAVIDSON, D. (1990a). "Epistemology Externalized". *Dialectica*, 45 2-3, 191-202.
Reimpresso em Davidson (2001b).
- DAVIDSON, D. (1990b). "Meaning Truth and Evidence". In R.Barrett & R.Gibson (eds.), *Perspectives on Quine*. Blackwell, Oxford.

- DAVIDSON, D. (1991). "Three Varieties of Knowledge". In A. Phillips Griffiths (ed.), *A.J.Ayer Memorial Essays: Royal Institute of Philosophy Supplement*, 30. Cambridge University Press, Cambridge.
- DAVIDSON, D. (1992). "The Second Person". In P.French, T.T. Uehling & H. Wettstein, H. (eds.), *Midwest Studies in Philosophy*, 17. University of Notre Dame Press, Indianapolis. Reimpresso em Davidson (2001b).
- DAVIDSON, D. (1995). "Could There be a Science of Rationality?". *International Journal of Philosophical Studies*. Vol.3(1), 1-16.
- DAVIDSON, D. (1999a). "The Emergence of Thought". *Erkenntnis*, 51, 7-17. Reimpresso em Davidson (2001b).
- DAVIDSON, D. (1999b). "Intellectual Autobiography". In L.E.Hahn (ed.), *The Philosophy of Donald Davidson*. Illinois, Open Court.
- DAVIDSON, D. (1999c). "Reply to W.V.Quine". In E.L.Hahn (ed.), *The Philosophy of Donald Davidson*. Illinois, Open Court.
- DAVIDSON, D. (2001a). "What Thought Requires". In Branquinho, J (ed.), *The Foundations of Cognitive Science*. Oxford University Press, Oxford.
- DAVIDSON, D. (2001b). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Clarendon Press, Oxford.
- EDELMAN, G. (1992). *Bright Sun, Brilliant Fire*. Basic Books, New York.

- FODOR, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. MIT Press, Cambridge (MA).
- FODOR, J.A. (1992). "Theory of Content I". *A Theory of Content and Other Essays*.
The M.I.T Press, Cambridge.
- FODOR, J. A. (1998). *Concepts*. Oxford University Press, Oxford.
- GLEITMAN, L & LANDAU, B. (1985). *Language and Experience: Evidence from the
Blind Child*. Harvard University Press, Cambridge (MA).
- GRAHAM, G. (1993). *Philosophy of Mind: An Introduction*. Blackwell, Oxford.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective
on Cognitive Science*. MIT Press, Cambridge (MA).
- KRIPKE, S. A. (1982) . *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Blackwell,
Cambridge.
- KOESTLER, A. (1967). *The Ghost in the Machine*. Hutchinson, London.
- KUHN,T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago
Press, Chicago.
- LAURENCE, S. & MARGOLIS, E (2001). "The Poverty of Stimulus Argument".
British Journal for the Philosophy of Science, vol. 52, pp. 217-276.

LEWIS, D. (1972). "Psychophysical and Theoretical Identifications". *Australasian Journal of Philosophy*, 50.

MARKMAN, E. (1994). "Constraints on Word Meaning in Early Language Acquisition". *Lingua*, 199-227. North-Holland.

MARR, D. (1982). *Vision*. W.H.Freeman, New York.

PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. Pinguin Books, London.

POLLUM, G. (1996). "Learnability, Hyperlearning, and the Poverty of the Stimulus". In J. Johnson, M. Juge, & J. Moxley (eds.), *Proceedings of the 22nd Annual Meeting: General Session and Parasession on the Role of Learnability in Grammatical Theory*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, pp. 498-513.

PUTNAM, H. (1967). "The "Innateness Hypothesis" and Explanatory Models in Linguistics", *Synthese*, 17, pp. 12-22.

QUINE, W.V. (1960). *Word and Object*. MIT Press, Cambridge.

QUINE, W.V. (1961). "Two Dogmas of Empiricism". *From a Logical Point of View*. Harvard University Press, Cambridge.

QUINE, W.V. (1969a). "Epistemology Naturalized". *Ontological Relativity and Other Essays*. Columbia University Press, New York.

- QUINE, W.V. (1969b). "Natural Kinds". *Ontological Relativity and Other Essays*.
Columbia University Press, New York.
- QUINE, W.V. (1969c). "Propositional Objects". *Ontological Relativity and Other
Essays*. Columbia University Press, New York.
- QUINE, W.V.(1975). "Mind and Verbal Dispositions". In S, Guttenplan, (ed.), *Mind
and Language*. Clarendon Press, Oxford.
- QUINE, W.V. (1990). "Three Indeterminacies". In R.Barrett & R.Gibson (eds.),
Perspectives on Quine. Blackwell, Oxford.
- QUINE, W.V. (1995a). *From Stimulus to Science*. Harvard University Press,
Cambridge.
- QUINE, W.V. (1995b). "O Uso e o seu Lugar no Sentido". *Filosofia e Linguagem*.
Trad: Rui K. Silva. Edições ASA, Porto.
- QUINE, W.V. (1999). "Where do We Disagree?" In L.E.Hahn (ed.), *The Philosophy of
Donald Davidson*. Illinois, Open Court.
- RAPOSO, E.P. (1992). *Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem*. Caminho,
Lisboa.
- RYLE, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York, Barnes & Noble.

RYLE, G. (1979). *On Thinking*. Blackwell, Oxford.

SAATS, A.W.. (1971). "Linguistic-Mentalistic Theory versus an Explanatory S-R Learning Theory of Language Development". In D. Slobin (ed.), *The Ontogenesis of Grammar: A Theoretical Symposium*. Academic Press, New York.

SKINNER, B.F.(1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts, New Jersey.
Traduzido por Maria da Penha Villalobos como *O Comportamento Verbal*. Editora Cultrix, São Paulo (1978).

SKINNER, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Appleton-Century-Crofts, New Jersey

SMITH, N. & Tsimpli, I. –M. (1995). *The Mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. Blackwell, Oxford.

WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. MacMillan, New York.

WITTGENSTEIN, L. (1967). *Zettel*. Blackwell, Oxford.

ZILHÃO, A. (1993). *Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem: Estudos sobre Wittgenstein*. Edições Colibri, Lisboa.

ZILHÃO, A. (2002). “Constrangimentos Interpretativos na Compreensão da Intencionalidade do Ponto de Vista da 3ª Pessoa”. In A . A . Puelles & G.Rodríguez (eds.), *Wittgenstein 50 Años Después*. Junta de Extremadura, Mérida.

