

Lemos, C. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original.
Adquisición de lenguaje/Aquisição de linguagem. Editado por
Jürgen M. Meisel Frankfurt/M: Vervuert, 1986, pp. 11-22.

Cláudia T. G. de Lemos

Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original

Parece-me difícil ver a psicolinguística como uma área de investigação em que se possa isolar uma zona escura de dilemas ou encruzilhadas teóricas e metodológicas da zona luminosa onde porventura se amontoem suas riquezas. No que diz respeito aos estudos sobre aquisição da linguagem, pode-se até mesmo dizer que é a partir de seus dilemas ou encruzilhadas que se têm vislumbrado suas riquezas, entendendo-se por riquezas as questões que, formuladas com base no reconhecimento de dilemas, têm iluminado novos caminhos de reflexão e investigação tanto para o psicolinguista quanto para o linguista e para o psicólogo.

Há, porém, a meu ver, na área de aquisição da linguagem, um dilema de base – seu dilema ou “pecado” original – que, por não ter sido até agora plenamente reconhecido, poucas destas questões ou riquezas têm propiciado. Trata-se da incompatibilidade entre os dois compromissos que o psicolinguista que se dispõe a investigar como as crianças adquirem sua primeira língua, tem que assumir – ou julga ter que assumir – para dar conta de sua tarefa.

Um desses compromissos é com a diacronia, a saber, com a identificação e a explicação das mudanças qualitativas que deliniriam o processo de aquisição da linguagem, ou, em outras palavras, seu compromisso com a gênese de estruturas e categorias. O segundo compromisso parece ser o que ele assume com a sincronia e pelo qual se obriga a descrever, em termos de categorias e estruturas definidas no interior das teorias linguísticas vigentes, os enunciados representativos de cada momento do período que isola como objeto de estudo.

Na prática da pesquisa psicolinguística este dilema se concretiza na impossibilidade do investigador ser fiel a esses dois compromissos. Não há dúvida, porém, de que é pelo cumprimento do segundo que ele tem optado. É, com efeito, raro encontrar trabalhos sobre aquisição da linguagem, mesmo entre os que têm por objeto seus períodos iniciais, em que a produção linguística da criança não seja descrita como instâncias de categorias como Nome e Verbo, Agente e Objeto, traços semânticos, regras sintáticas. Isso equivale a dizer que raros são os trabalhos em que o ponto de chegada não se sobreponha ao ponto de partida ou em que não seja dado como pressuposto muito daquilo cuja gênese se está procurando reconstituir.

Note-se, que o diagnóstico acima se aplica à grande maioria dos investigadores desta área, os quais, embora explicitamente rejeitem uma visão inatista da aquisição da linguagem, incorporam-na, implicitamente, a cada passo de sua descrição¹. Assim é que, na verdade, se tem ocultado a incompatibilidade desses dois compromissos,

ou o dilema cujo reconhecimento levaria a análises alternativas e à elaboração de uma metalinguagem que permitisse dar conta das mudanças qualitativas que caracterizam o processo de aquisição de linguagem em um nível menos abstrato e menos terminal. Parece-me consequente a isso o fato de o conjunto de trabalhos representativos da área não oferecer mais que descrições de períodos ou estágios não relacionáveis entre si², não servindo, portanto, à reconstituição de um processo definível, pelo menos em parte, pela sua continuidade³.

Os problemas ou dilemas que têm sido enfrentados pelos psicolinguistas não chegam, na verdade, a tocar o que chamei de dilema original e situam-se de preferência no interior do segundo compromisso. É exemplar neste sentido a questão que, no início dos anos 70, se colocavam pesquisadores como Bowerman (1973) e Brown (1973): qual dos modelos de descrição linguística existentes é adequado para representar o conhecimento subjacente à produção linguística da criança no período de enunciados de dois vocábulos ou Estágio I?

Ainda que esta questão não passe talvez de uma versão psicolinguística da polêmica entre a semântica gerativa e a gramática gerativa transformacional, as várias tentativas de solucioná-la parecem ter aberto novas áreas de discussão e controvérsia na literatura mais recente.

É significativa, neste sentido, a tentativa de Bowerman (1973) que, apesar de demonstrar sua preferência pela gramática de casos do tipo por Fillmore (1968), por considerá-la mais adequada para dar conta das regularidades antes semânticas que sintáticas que, segundo a autora, caracterizam as primeiras combinações de vocábulos, reconhece suas insuficiências e conclui que:

"As the child matures linguistically, according to this view, he begins to recognize regularities in the way different semantic concepts are dealt with and to gradually reorganize his knowledge into syntactic concepts. (...) If this is true, the optimal grammar for child language must be capable of operating with both syntactic and semantic concepts. It must be also flexible enough to represent shifts over time to new levels of abstraction, so that, for example, a sentence constituent which at one time might be represented as an "agent" would at a later time be represented as "sentence-subject."
(Bowerman 1973: 227)

Note-se, em primeiro lugar, que à perspectiva ontogenética e dinâmica que a autora parece assumir neste texto se sobrepõe um ponto de vista sincrônico e estático, já que o problema de representar um processo de reorganização de conceitos semânticos em conceitos sintáticos fica por conta de uma gramática formulada a partir de noções derivadas da análise do objeto linguístico já construído, ou melhor, do produto desse processo.

À parte isso, ainda que se procure dar conta desse processo de reorganização sem recorrer a uma gramática, mas a mecanismos de ordem psicológica ou cognitiva, como o pretendem trabalhos mais recentes (Schlesinger 1981⁴, Slobin 1981 e Maratsos 1981), em nada se altera a hipótese contida na proposta de Bowerman, de que conceitos semânticos são adquiridos antes de conceitos sintáticos.

Mantendo-se tal hipótese, não só se mantém sua relação com noções derivadas da análise do objeto linguístico já construído, como fica por explicar a gênese dessas categorias semânticas – Agente, Objeto, Ação (ou Verbo), etc. – e o papel que nesta gênese é atribuível aos enunciados de um vocábulo do período anterior⁵. Com efeito, remeter a explicação de como se constroem essas categorias para o domínio cognitivo como o fizeram, entre outros, Schlesinger (1971 e 1981) e Brown (1973) o qual chega a afirmar que o Estágio I é uma extensão do período sensorio-motor descrito por Piaget (1937) apenas acrescenta à necessidade de postular mecanismos de projeção de categorias semânticas sobre categorias sintáticas uma outra necessidade: a de explicar como se opera o mapeamento de conceitos não-linguísticos ou categorias cognitivas sobre categorias semânticas⁶.

Da dificuldade em enfrentar o compromisso com a ontogênese e a indeterminação categorial que ele parece acarretar não me parecem isentos os pesquisadores como Bruner (1975) e outros que procuraram identificar nos comportamentos comunicativos pré-linguísticos o que chamaram de precursores de categorias e estruturas linguísticas. Apesar da descrição satisfatória que oferece da gênese de comportamentos comunicativos não-verbais dentro de esquemas de interação entre o adulto e a criança ("formats"), sua hipótese de que esses comportamentos, além de seu valor funcional, representam instâncias de categorias semânticas e sintáticas, padece das mesmas deficiências apontadas nas propostas cognitivistas criticadas acima. Para Bruner, com efeito, são esquemas interacionais lúdicos como o de dar-e-pegar ("give-and-take") em que adulto e criança se entretêm em passar um objeto um para o outro que a criança experiencia não só papéis sociais reversíveis, como a segmentação dessas ações conjugadas em papéis semânticos de Agente, Benefactivo e Objeto. Do mesmo modo, os esquemas de co-orientação visual, em que a criança muito cedo mostra a capacidade de partilhar com o adulto a atenção sobre determinado objeto ou situação no espaço perceptual imediato, são para ele formas pré-verbais de estabelecimento da categoria de Tópico.

Uma tal hipótese não dispensa, porém, a formulação de mecanismos de projeção do domínio comunicativo para o domínio linguístico e não oferece possibilidades de explicar como a criança chega a isolar elementos ou constituintes nas cadeias da fala adulta que ocorrem nesses esquemas.

Esta última observação leva ao reconhecimento de mais uma incompatibilidade entre posturas teóricas implícita ou explicitamente associadas tanto nas hipóteses cognitivistas quanto em hipóteses socio-interacionistas, como a de Bruner. No interior dessas hipóteses se conjugam uma visão *ativa* da construção de categorias no domínio cognitivo e no domínio comunicativo – já que essa construção se dá através da ação da criança sobre objetos e sobre o Outro – a uma noção de input linguístico enquanto objeto sobre o qual a criança não opera ativamente, mas ao qual é exposta e do qual, de seu posto de observador passivo, deve extrair informações (constituintes e relações).

Os critérios utilizados na seleção de dados empíricos das pesquisas longitudinais observacionais me parecem ter favorecido o levantamento dessas hipóteses e a ma-

nutenção do compromisso com teorias lingüísticas, em prejuízo de uma perspectiva ontogenética. Critérios como o de interpretabilidade e "identidade morfêmica" relativamente à fala adulta (ver, por exemplo, Bloom 1970) resultaram em uma higienização dos "corpora" estudados, relegando à classe de resíduos justamente aqueles dados que serviriam de contra-evidência às descrições formuladas¹.

É interessante notar que, ainda que alguns investigadores tenham interpretado como não-analisadas formas aparentemente corretas como, por exemplo, *fiz*, *sei* "came", "went" que, no processo de aquisição da linguagem precedem o aparecimento de *fazi*, *sabo* "comed", "goed" esse fenômeno não interferiu na formulação de mini-gramáticas e de representações semânticas dos enunciados em que essas formas são categorizadas, sem ressalvas, como verbos.

Fenômenos como esse, indicativos de que a análise de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes, podem ser detectados ao longo de todo o desenvolvimento lingüístico.

No que diz respeito a seu período inicial, a indeterminação ou o sincretismo das primeiras palavras justifica Guillaume que as chamou de "protoplasmas indiferenciados" (1927). Essa indeterminação chega a ser até mesmo de natureza semiótica, na medida em que, enquanto procedimentos comunicativos, não parecem ter mais eficácia que os gestos que com elas convivem e com elas se combinam nesse período².

Quanto a sua indeterminação semântica, o uso das formas *acendeu* e *apaga*, no período de 1;6 a 2;6, por um dos sujeitos da pesquisa que venho desenvolvendo, nos oferece o material adequado para uma reflexão preliminar sobre ela.

Deve-se primeiramente chamar a atenção para o fato de que essas formas têm origem em contextos não relacionados entre si: *acendeu* era parte da brincadeira de acender isqueiro, em que o adulto, após acender o isqueiro comentava enfaticamente para a criança: "Acendeu!" e também do esquema interacional construído em torno da ação de acender a luz do "hall" do elevador. Já *apaga* fazia parte dos esquemas em que o adulto acendia velinha de aniversário ou fósforos de cor para a criança apagar.

A emergência dessas formas na fala da criança se dá por volta de 1;6 precisamente nesses contextos, e representa a incorporação pela criança da forma lingüística e do papel do adulto nesses esquemas³.

Uma segunda fase no uso dessas formas é ilustrada pelos exemplos abaixo:

- (1) Criança se encaminha para o elevador. A luz do "hall" está apagada.
Criança: Cendeu. Cendeu (olhando para o teto e para o adulto).
Adulto: Você qué acendê a luz, qué? (M. 1;7)
- (2) Criança, mostrando ou oferecendo uma caixa de fósforos para o adulto.
Criança: Paga . . . apaga!
Adulto: Apaga? Você qué apagá fósforo agora? Agora nao. Nao pode.
(M. 1;8)

Note-se que, embora o adulto tenha interpretado os enunciados da criança como requisições de ações específicas sobre objetos específicos, tanto pragmática quanto semanticamente esses enunciados são indeterminados. Seria mais plausível realmente considerá-los como referentes ao esquema interacional como um todo, ou melhor, como representativos do reconhecimento de segmentos do mundo físico recortáveis pela interação social.

O uso que a criança faz dessas formas na fase seguinte constitui evidência em favor dessa interpretação. Por volta de dois anos, M. usa (*a*)*cendeu* e outras formas (*a*)*acendê* e (*a*)*acende*, ao apontar para um abajur aceso, ao olhar para uma lâmpada apagada, ao tocar em um interruptor e brincando, sozinho, com um carrinho de dar corda. Quanto a *apaga*, seu uso é menos freqüente e restrito às situações da fase anterior, registrando-se, porém, na fase em questão, o primeiro uso de *apagou* pela criança, logo após ter ela ligado a televisão e apagado a luz da sala.

Tudo o que se pode dizer dos dados acima é que eles representam um processo de recontextualização¹⁰ caracterizável como uma atividade exploratória da criança sobre os vários aspectos do segmento do mundo físico, recortado pelo esquema interacional do qual fazia parte a forma lingüística incorporada. Daí o seu valor ou eficácia enquanto procedimentos cognitivos e comunicativos em um momento em que não há nenhuma evidência a favor da hipótese de que a criança esteja operando com traços semânticos ou com a categoria Verbo. Nesse sentido, o uso de formas como (*a*)*cendeu* e *apaga* podem ser consideradas como procedimentos isolados ou justapostos, ainda por relacionar.

Contudo, o uso de formas como *apagou* em oposição a *apaga* e de (*a*)*cendeu*, em oposição a (*a*)*acende* e (*a*)*acendê*, nesse período, poderia levar a concluir que a criança, além de ter efetuado a segmentação dessas formas, já opera com sufixos verbais e, conseqüentemente, com o Verbo enquanto categoria.

Contra-evidência a essa conclusão são, no "corpus" do mesmo sujeito neste período enunciados como:

- (3) Criança mostra para o adulto o dedo indicador coberto de pomada.
M: Cuca, queimei o dedei (Cuca = apelido do adulto) (M; 2;5,4)

em que a criança estende a flexão do "verbo" ao "nome". Outros exemplos de suficiência "verbal" em "nomes" e em outras partes do enunciado, encontrados no "corpus" de outro sujeito, são:

- (4) Criança finge abrir com uma chave a grade ou guarda do berço onde está.
Adulto (descrevendo o contexto no gravador)
Raquel faz de conta que abre a guarda do berço.
Criança (fazendo de conta que abriu a guarda do berço) *guardô*.
- (5) Criança coloca o picapau de brinquedo na parte superior da haste onde ele está parcialmente fixado e observa a trajetória do picapau que escorrega em direção à base.

Criança: êi vai lá.
êi vai lá.

vailô! (quando o picapau chega ao fim de sua trajetória). (R. 1;10.20)¹¹

Dados como os acima me parecem, ao contrário, favorecer a hipótese de que a procura (e a descoberta) dessas regularidades de tipo morfológico é parte importante do processo de construção do verbo enquanto categoria. Esta hipótese que, aliás, se enquadra numa hipótese mais geral sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, é adotada por Karmiloff-Smith (1978) no que concerne à relação entre regularidades sintáticas e a construção de categoria Nome, como se desprende do texto abaixo:

"How does a child form a conceptual link between, say, "a pencil" and "a cloud", "a cup" and "an elephant", let alone between "a tooth" (object) and "an arrival" (action), "a lamp post" and "a slap", or "a carpet" and "the moon"! Since pattern-conservation strategies are so pervasive, it could be that the consistent pattern the child can observe in the treatment of these words also helps him to form the far broader concept of "nouns". (...) The presence of articles, for example, may help the child to predict that a "noun" will follow and that there is a reason for this consistent pattern. He could then seek a conceptual cohesion that is different from his existing conceptual distinction between actions and objects, i.e., that action can be treated as if they were discrete objects." (Karmiloff-Smith 1978: 18)

Voltando ao percurso de *(a)cendeu* e *apaga* no "corpus" de M., é possível identificar um outro passo importante na direção da categorização semântica dessas formas. Trata-se de dados que mostram como essas formas que constituíam procedimentos justapostos na fase anteriormente descrita são postas em relação e, assim, reciprocamente se reconfiguram.

(6) Criança observa adulto pegar um cigarro e por na boca. Dirige-se, então, a outro adulto, que está com o isqueiro na mão e diz:

Criança: Dá ela pagá,

Adulto: Dá o isqueiro pra ela apagá?

Criança: É, dá Titita apagá,

(Titita é o apelido da pessoa referida pelo pronome *ela*). (M. 2;7.24)

(7) Criança entra no quarto à frente do adulto e acende a luz. Volta-se para trás e diz para o adulto.

Criança: Ana, eu apaguei a luz, viu? (M: 2;7.22)

Considerar o uso de *apagar* por *acender* nos contextos acima que eram, anteriormente, os contextos privilegiados de *cendeu*, como desvios ou erros relativamente à linguagem adulta, me parece irrelevante. Antes de ser desviante, tal uso é evidência de um processo de organização de procedimentos justapostos, ou de uma coordenação entre esquemas, que levará a criança a operar com subsistemas ou entidades mais abstratas.

Cabe mencionar ainda que a incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais, sua gradual recontextualização e posterior análise e reorganização não ocorrem apenas no período inicial de aquisição da linguagem, mas parece ser a trajetória necessária de toda estrutura linguística

nao assimilável pelos sistemas de procedimentos linguísticos de que já dispõe o sujeito. No trabalho de R. Clark (1977) são apresentados dados sobre a incorporação de segmentos extensos por crianças de seis anos de idade. Lieven (1981) mostra a emergência de expressões temporais na fala de Eve, um dos famosos sujeitos de Brown, como origináveis de um esquema interacional específico.

"Eve's early use of time adverbials occurred (...) in a highly specific context - that of Eve requesting that she be allowed to drink milk from her sister's bottle. This request was often allowed but always involved discussions of turn taking: *First baby x can have a turn, then Eve. After baby x, then Eve can have a turn.* (...) Eve imitated part of such utterances and spontaneously produced time adverbials and related words (*after, first, then, turn*) in shorter utterances related to the same, obviously highly emotional and very frequent routine. It was a considerable time before these time adverbials were to be seen in contexts other than these. One example indicates some of the effort involved on Eve when she did start to try and use time adverbials in other contexts (...).

Eve at 25 months

Father: Eve, what did you do this morning? Tell Pop. What did you do this morning while I was gone?

Eve: (I) play in the sand-box.

Father: What did you make in the sand-box?

Eve: A birthday cake with Necky and with Cathy.

Father: Who was the cake for?

Eve: For for ... a horse had a drink of water.

Father: The horse had a drink of water?

Eve: Yeah.

Father: What's that got to do with the birthday cake?

Eve: Because we had a make it.

Father: We made a drink of water?
Where? In the bucket?

Eve: In ... a bucket

Father: In the bucket too?

Eve: After drink of water had go in go go in it.

Father: After the drink of water, then the birthday cake?

Eve: Yeah. After drink of water go in it, then the birthday cake. After the drink of water had a turn." (Lieven, 1981: 25-26)

As considerações preliminares e breves que farei a seguir sobre fenômenos que apontam para a indeterminação sintática no período de enunciados de dois vocábulos e mesmo em períodos posteriores, me servirão também para mostrar como processos de coordenação e integração intra-esquemas e inter-esquemas são pos-

teriores à consolidação do uso de formas linguísticas enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos.

Nesse sentido, a primeira observação a fazer diz respeito ao fato da emergência dessas combinações se dar por volta dos dois anos, isto é, em meio ao processo de recontextualização acima delineado. São, portanto, combinação de formas sincréticas ou apenas parcialmente analisadas, que não podem ser enquadradas em classes como, N e V, segundo critérios nocionais e formais.

Outro argumento fundamental a favor da hipótese de indeterminação é a dependência que essas combinações mostram relativamente ao enunciado anterior do adulto na seqüência dialógica e ao segmento do mundo físico e social isolado ou recortado pelo diálogo.

Essa dependência dialógica, de que tratei em trabalhos anteriores sobre os processos constitutivos do diálogo e sua função na aquisição de linguagem (de Lemos 1981a, 1981b), pode ser ilustrada pelo diálogo abaixo:

(8) Adulto: Que dê a Gisela?

Criança: Num é ↓

Adulto: Foi embora?

Criança: *bóá* ↓

Adulto: E a tia Keiko?

Criança: Ná ↓ *bóá* ↓

Adulto: E a *Carla*?

Criança: *Iáia* *bóá* ↓ (= *Iáia* (foi) embora) (L. 1; 9.21)

Nesse diálogo estão representados dois dos processos que, a meu ver, dão conta não só das relações entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto, como das relações entre elementos linguísticos combinados em um único enunciado ou turno dialógico.

São eles:

– o processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental (cf. segundo turno do adulto; "Foi embora?" com o segundo turno da criança, "*bóá*");

– o processo de complementaridade inter-turnos, em que a resposta da criança preenche um lugar "semântico", "sintático" e "pragmático" instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto (cf. o terceiro turno do adulto e o terceiro turno da criança no exemplo acima);

– o processo de complementaridade intra-turnos em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente ("*Iáia*" – "*Carla*") e de sua combinação com um vocábulo complementar ("*bóá*" = "embora") (cf. quarto turno do adulto e quarto turno da criança no exemplo acima).

Os processos descritos acima confirmam e dão especificidade à proposta de Scollon (1979)¹² de que uma "sintaxe vertical" ou dialógica precede uma sintaxe "hori-

zontal" ou a combinação de vocábulos em um mesmo enunciado. O que de importante eles demonstram porém, é que a contribuição da criança à sintaxe dialógica nesse período, depende da perspectiva estruturante instaurada pelo enunciado do interlocutor em um esquema interacional em vias de consolidação ou já consolidado. Note-se, com efeito, que nas respostas de tipo complementar, tanto inter-turnos quanto intra-turnos, o elemento não-especular ou não-incorporado do enunciado precedente é, em um período inicial, extraído de enunciados anteriores (cf. "*bóá*" no quarto turno do exemplo acima) ou de instanciações anteriores do mesmo esquema. Ampla confirmação dessa dependência é fornecida pelo trabalho de Berman, Karmiloff-Smith e Lieven (1981) sobre o desenvolvimento do discurso em crianças inglesas, israelenses, polonesas e turcas.

Um exemplo interessante de resposta complementar dependente da história de um esquema interacional é (9):

(9) Criança brincando com blocos coloridos, contexto em que o adulto lhe faz perguntas sobre cor e quantidade.

Adulto: De que cor é esse?

Criança: *Malélo*. (= amarelo)

Adulto: Amarelo?!

Criança: Não. Cinco! (M. 2;6)

Não é diversa a construção de enunciados de três vocábulos em fase posterior à ilustrada por (8), mesmo daqueles que aparentam ser instanciações de estruturas N-V-N ou Agente-Ação-Objeto, como se depreende de (10):

(10) Criança mostra uma xicrinha quebrada para adulto.

Criança: *Bô. Bô. Ebô*

Adulto: Quebrô, é? Quebrô?

Criança: É, *ebô*.

Adulto: Quem *quebrou a xícara*?

Criança: *Bubu* (= apelido do irmão)

A criança dirige-se, em seguida, a outro adulto, que não participava da interação.

Criança: *Bubu obô tita* (= *Bubu quebrou xícara*) (Re. 2;5)

Descrever o enunciado final do diálogo acima como resultado do domínio de uma regra sintática ou de uma operação sobre categorias começaria a ser plausível se houvesse uma forma de representar a contribuição do adulto e a contribuição da criança nessa atividade de construção conjunta.

Neste ponto, cabe mencionar que a gradual recontextualização dessas construções ou a capacidade que a criança vai adquirindo de combinar vocábulos e fragmentos do discurso adulto independentemente do enunciado do interlocutor e da situação, depende, em grande parte, do desenvolvimento de sua capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento do seu interlocutor. Em outras palavras, de sua capacidade de instanciar uma perspectiva estruturante, papel que no início, cabe fundamentalmente ao adulto. O exemplo (10) é significativo dessa

ção entre desenvolvimento pragmático e desenvolvimento sintático. Note-se que o enunciado de três vocábulos que nele ocorre é dirigido a um terceiro interlocutor, o qual não tinha participado da interação e ao qual a criança não sente necessidade de mostrar a xícara quebrada.

Desse processo de recontextualização faz parte também o estabelecimento de relações entre esquemas, ou de formas/construções associadas a esquemas interacionais diversos, mas com valor funcional – comunicativo e cognitivo – semelhante. Os exemplos abaixo fornecem evidência desse processo:

(11) Criança apontando para um saleiro:

Criança: Qui qué isso chama? (M: 2;6)

(12) Em meio a uma conversa sobre a idade das pessoas presentes, M. tenta perguntar a idade de uma pessoa ausente.

Criança: Que chama tio Paulo ano?

Adulto: Ahm? Não entendi.

Criança: Como chama ano tio Paulo dele?

Adulto: Quantos anos o tio Paulo tem? Trinta. (M: 2;7)

Em (11) tem-se um exemplo do que R. Clark (op.cit) chama de amálgama ou do cruzamento de dois procedimentos – “Que que é isso?” e “Como chama X” – usados como requisição de nome de objetos e pessoas, respectivamente. “Que chama...?” no exemplo (12) me parece uma redução do amálgama anterior projetado sobre uma situação em que se requisita a idade, e não o nome da pessoa, como atesta a presença de *ano* tanto no primeiro quanto no segundo enunciado da criança. Note-se ainda que o segundo enunciado é uma reelaboração do primeiro, eliciada pela dificuldade de compreensão manifestada pela mãe e que, dessa elaboração, se depreende uma certa atenção da criança à ordem dos constituintes.

A questão da ordenação dos constituintes é outro aspecto importante desta minha tentativa de oferecer uma visão diversa do que tem sido tradicionalmente proposto nos estudos de aquisição da linguagem. Limitações de espaço e do momento inicial de análise desse problema não me permitem ir além de algumas observações.

A primeira delas diz respeito à produtividade de certas estruturas na fala das crianças por volta de dois anos e meio. Nelas, tanto a origem dos constituintes quanto sua ordenação parecem já independentes dos enunciados precedentes do diálogo, sendo mesmo utilizadas para dar início à interação. Estas estruturas contudo, não só convivem com os fenômenos acima exemplificados como, ou não são usadas ou se desarticulam, na expressão de situações passadas ou de “displaced speech.”¹¹

Seria plausível, no caso dessas estruturas produtivas, mas ainda dependentes da situação da enunciação, falar em operações sobre categorias abstratas, deixando as dificuldades que a criança manifesta em outras situações, por conta do seu desenvolvimento cognitivo ou de problemas de memória não verbal?

Há pelo menos duas razões para rejeitar essa solução. Uma delas é de ordem teórica: não há possibilidades de se colocar diacríticos em categorias abstratas como Sujeito ou Agente e limitar assim, sua extensão a um subconjunto do “léxico” da criança e à um subconjunto das situações em que determinadas estruturas são produtivas.

Uma segunda razão, de natureza empírica, me é fornecida pelo trabalho de Figueira (1984) sobre o desenvolvimento de expressões de causatividade na fala de um sujeito de 2;8 a 5 anos de idade. Assim como Bowerman (1973), no que se refere a aquisição do inglês por sua filha, Figueira encontra um número significativo de ocorrência de verbos não causativos, como *sair*, *morrer* e *aprender* por verbos causativos como *tirar*, *matar*, *ensinar*, ocorrências essas mais frequentes no período de 3;10 a 4;4. Em período posterior – de 4;6 a 5;0 – é o tipo inverso de desvio que se torna frequente, a saber, o uso de causativos por não-causativos.

A partir do fato de os desvios da primeira fase ocorrerem sempre em estruturas como:

(13) “Você *saiu* o esmalte do dedo”

(= você tirou o esmalte do dedo)

e os da segunda fase em estruturas como:

(14) “*Tirou* o esmalte do dedo”

(= saiu o esmalte do dedo)

a autora conclui que os dois tipos de desvios seriam conseqüentes à hipótese da criança de que “estrutura transitiva exprime causatividade.”

Enquadrando a hipótese de Figueira no contexto deste trabalho, poder-se-ia dizer que a superposição (“overlapping”) de *tirar* a *sair* e posteriormente, de *sair* a *tirar*, indica uma coordenação de estruturas cujo estatuto linguístico era anteriormente o de procedimentos justapostos parcialmente analisados. Parece que é a partir dessa coordenação que a criança passa a operar com a ordem dos constituintes enquanto regularidade sintática que lhe possibilita “descobrir” tanto relações semânticas do tipo Agente e Objeto, quanto relações sintáticas do tipo Sujeito e Predicado (ver citação de Karmiloff Smith acima).

Ainda que incompletas, essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar.

Poder-se-ia dizer, então, que o dilema que apontei de início é um falso dilema que tem origem em um equívoco: o de tentar projetar teorias construídas a partir da análise de objetos – homogeneizados e abstraídos de sua relação com o sujeito – sobre a atividade linguística desse mesmo sujeito.

Talvez a riqueza que se possa vislumbrar do reconhecimento do dilema – ou da sua falsidade – seja a que se pode construir aceitando o desafio que é tomar como

objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância de seu uso. Se é lícito dizer que esse desafio é inerente à Psicolinguística, à Sociolinguística e à Linguística Aplicada, parece-me que ele se coloca também para o linguista que pretenda incluir a atividade linguística do sujeito em sua análise.

Notas

- 1 Cabe lembrar a este ponto que, para os poucos pesquisadores que adotam uma hipótese inatista, o compromisso com a diacronia assumiria necessariamente uma outra forma. Ver, a este propósito, Piatelli-Palmarini (1979).
- 2 A proposta de Halliday (1975) poderia ser vista como uma exceção dentro do quadro geral por mim delineado, na medida em que ele vê a aquisição da linguagem como um processo gradual de integração de microfunções isoladas e associadas a formas particulares em macrofunções mediadas pela gramática enquanto mecanismo que permite a realização dessas funções em uma única estrutura. Contudo, esse autor não oferece nenhuma hipótese sobre a gênese dessas funções dentro do universo social da criança nem tem uma proposta específica sobre como se daria tal integração.
- 3 A respeito do requisito de continuidade na construção de teorias de aquisição da linguagem, cf. de Lemos (1978).
- 4 Para uma crítica à proposta de Schlesinger (1981), cf. Borges Neto (1982).
- 5 Segundo Greenfield & Smith (1976), já os enunciados de um vocábulo são interpretáveis como instanciações das categorias semânticas mencionadas. Evidência contrária a esta hipótese será apresentada no decorrer deste trabalho.
- 6 Para uma crítica à utilização do modelo piagetiano na descrição e explicação do desenvolvimento linguístico, ver de Lemos & Castro Campos (1978).
- 7 Incluo-me entre os pesquisadores que foram insensíveis a esse fenômeno, referindo os leitores à minha tese de doutoramento (1975) em que analiso formas como *caiu*, *quebrou*, etc., que ocorriam no período de enunciados de um e de dois vocábulos, como formas verbais do pretérito perfeito.
- 8 Sobre os gestos referenciais e não referenciais utilizados por crianças ouvintes de 9 meses a 2 anos de idade, ver Caselli, Ossella e Volterra, 1981.
- 9 Dados semelhantes sobre as formas *subir* e *descer* são discutidos por Carneiro (em preparação).
- 10 Para uma discussão sobre a função que a interpretação dos enunciados da criança pelo adulto tem nesse processo, ver de Lemos (1982).
- 11 Para discussão desta e de outras formas de expressão de distinções aspectuais, ver Gebara, no prelo.
- 12 Cf. também Shugar (1976), que apresenta uma proposta semelhante, embora não contemple suas conseqüências em termos teóricos.
- 13 Sobre o desenvolvimento da capacidade de relatar situações passadas e o papel da atividade dialógica com o adulto nesse desenvolvimento, ver Perroni (1979) e neste volume.