

## AINDA A NEGAÇÃO: QUESTÕES SOBRE A INTERPRETAÇÃO

MARIA FAUSTA PEREIRA DE CASTRO  
(IEL/UNICAMP)

Apesar da complexidade do tema, que tantos autores cautelosamente mencionam ao escrever um trabalho sobre a negação nas línguas naturais, fui praticamente empurrada para ele, ao estudar justificativas e inferências na aquisição de linguagem e observar a estreita relação entre o primeiro tipo de enunciado e a negação (Pereira de Castro, 1985/92).

Em um artigo anterior, procurei mostrar como muitos dos trabalhos sobre a negação no desenvolvimento lingüístico delegam ao domínio cognitivo a explicação sobre a ordem de aquisição das diferentes formas de negação (Bloom, 1970; Pea 1979; Antinucci e Volterra, 1978 entre outros). É sempre possível depreender em um determinado momento da argumentação dos autores um deslocamento, um salto da linguagem para o psicológico, sustentado pela noção de representação cognitiva (Pereira de Castro, 1992).

O recurso ao psicológico, que está presente explícita ou implicitamente nos trabalhos mencionados, enquadra-se perfeitamente no que Paul Henry (1992) tem chamado de *problemática da complementaridade* e que resumimos esquematicamente com o autor: “do humano, tudo aquilo que não é de ordem do psicológico, é social e reciprocamente” (Henry, op cit: 114).

A linguagem, sendo própria do homem, encontra justamente uma posição notável no campo da complementaridade: de um lado é invocada como suporte para a idéia da irredutibilidade do humano à animalidade, ou seja, da realidade autônoma da dupla psicológico/social. De outro lado, no campo da complementaridade, a linguagem aparece de maneira privilegiada como aquilo que assegura a articulação do psicológico e do social, principalmente através da noção de *comunicação*.

Para Henry, no campo da complementaridade não há lugar para o conceito de *língua* e para uma ordem de realidade autônoma correspondente. “É, entretanto, neste campo que a lingüística isola um espaço que rompe a complementaridade e que, por isso mesmo, está sempre sob a ameaça de ser absorvido por um ou outro pólo da dupla psicológico e social”. Nesse sentido é que se encaixa, por exemplo, o projeto de uma “psicologia social da linguagem” que busca deduzir certas propriedades das línguas através dos seus mecanismos de comunicação e de suas “leis de interação social” (Henry, op cit 115).

Portanto, se por um lado a lingüística na sua posição singular instala a linguagem enquanto realidade relativamente independente do psicológico e do social,

uma ordem relativamente autônoma, enfim, como um *terceiro termo*, por outro, a ruptura da complementaridade e da circularidade está continuamente ameaçada. Complementaridade e circularidade reinstalam-se constantemente, atuando sobre três em vez de apenas dois termos; e a noção de *comunicação* é, para Henry, o elemento coringa desse “fechamento do campo da realidade humana “ (Henry op cit 116).

Mesmo quando a questão que se levanta atinge a ordem de realidade da língua, a sua forma de materialidade, a psicologia e a sociologia podem ainda retornar.

A posição da lingüística no campo da complementaridade facilita este retorno, segundo Henry, na medida em que a “realidade da linguagem” é pensada através de “uma relação exterioridade/interioridade” e como “uma coisa” que varia no tempo e no espaço, mas que se mantém sempre, aqui e agora, uma “coisa” (Henry op cit 117). A relação exterioridade/ interioridade pode tomar a forma, por exemplo, de uma discussão sobre a língua como instituição/língua como realidade depositada no cérebro dos indivíduos.

Um dos principais pontos da reflexão de Henry é a questão do sujeito da linguagem no campo da complementaridade. A posição da lingüística neste campo, seu objeto - a língua - e o sujeito: ao mesmo tempo universal, individual e social.

Na sua dimensão universal este sujeito é comparável a uma “máquina lógica” que pode ser concebida a partir do modelo de máquina de Turing. Por outro lado, a dimensão “propriamente lingüística e também social ou pelo menos intersubjetiva” é relativa, para Henry, (op cit: 118) ao estoque de elementos sobre o qual a máquina opera e à sua especificação no funcionamento sobre este estoque. Finalmente, a dimensão individual configura-se na escolha que faz o locutor de uma produção particular no conjunto de todas as produções possíveis. Donde a idéia de uma liberdade do locutor em que se alojam várias coisas: tanto a afetividade como as motivações, crenças e a criatividade que não se confunde com o que Chomsky chama de a “criatividade da linguagem”. A dimensão individual do sujeito da linguagem no campo da complementaridade pode ser considerada como constituída na intersubjetividade do social ou apenas na individualidade (Henry op cit: 119).

Henry afirma, com razão, que o sujeito da linguagem assim definido é parente próximo do sujeito piagetiano. A única diferença residiria no fato de que para Piaget a questão se formula a partir “da gênese da ‘máquina lógica’” que regula as operações do sujeito, isto é, “da dimensão universal do sujeito, aquele que Piaget chama de o “sujeito epistêmico” (Henry op cit: 119-120)<sup>1</sup>

Através da identificação das características do sujeito da linguagem, nas suas dimensões distintas no campo da complementaridade, podemos, a meu ver, reconhecer aquilo que sustenta a passagem da linguagem para o psicológico em muitos trabalhos em aquisição de linguagem, incluindo aqueles sobre a negação. É um sujeito psicologicamente definido, - seja na sua dimensão universal, social ou individual - que garante o salto a que nos referimos acima; o trânsito entre um e outro domínio.

---

<sup>1</sup> Ver discussão sobre o lugar do *sujeito epistêmico* no projeto teórico piagetiano e os impasses a que no prelo “Piaget, o método clínico e a linguagem” em P. de Castro (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas:EDUCAMP.

Quando, por exemplo, a dimensão individual deste sujeito, do indivíduo falante - a sua experiência com a própria linguagem - é pensada como constituída na intersubjetividade do social, vê-se que a noção de *comunicação* está ali, instaurando sem cessar a complementaridade e a circularidade, fazendo transitar a linguagem do exterior para o interior, do social para o mental; da comunicação para a representação.

Cabe então a questão: é possível pensar a interação fora do campo da complementaridade? Ou ainda, é possível atribuir à interação um papel constitutivo da experiência da criança com a própria linguagem, sem assumir os pressupostos teóricos que configuram a problemática da complementaridade?

Assim delineada, a questão toca diferentes pontos das teorias sociointeracionistas ou sócioconstrutivistas em aquisição de linguagem. Nelas, a relação adulto-criança é encarada pelo vértice da sua assimetria, atribuindo-se ao primeiro o papel de regulador dos processos inter-subjetivos ou inter-relacionais, que atuam como mediadores na construção da linguagem pela criança.

A interpretação do adulto está aí reconhecida como fator determinante da aquisição da linguagem pela criança, mas no interno de um universo teórico que, segundo de Lemos, alia uma concepção racionalista da linguagem com um ponto de vista empirista da interação pré-lingüística da criança com o seu interlocutor. De um lado, segundo a autora, a interação é definida como “instanciações de estruturas de ação e atenção humanas” (de Lemos 1992:122) a que a criança é introduzida pelo interlocutor adulto, através de interpretações que atribuem significado e intenções ao seu comportamento. O domínio destas estruturas depende do acesso da criança ao significado e intenções do adulto, o que supõe uma relação direta com o outro enquanto sujeito, isto é, um ponto de vista empirista da interação. Por outro lado, acrescenta de Lemos, a linguagem a ser adquirida é concebida em termos de categorias abstratas e de regras cujo acesso, na fala do outro, depende da “existência de um conhecimento dado previamente sob a forma de representações mentais” (de Lemos op cit:122).

Temos aqui o quadro configurado por Henry: o social e o psicológico surgem como dois polos de explicação que ameaçam absorver a ordem própria da língua, o lugar da linguagem<sup>2</sup>. A interação, vimos, passo a passo reduz-se à comunicação e a aquisição da linguagem encerra-se nas questões impostas pelo conceito de “conhecimento” que, por sua vez, assenta-se no de “representação”.

---

<sup>2</sup> Para evitar a extensão do termo “linguagem” além das fronteiras do seu entendimento neste artigo, lembro que uso este termo e aquele de “língua” de acordo com Milner (1978:15), pela compatibilidade que suas definições têm com a discussão desenvolvida por Henry, por de Lemos e com as questões aqui levantadas.

“Apresenta-se a nós um conjunto de realidades que chamamos de *línguas*. De fato, nem hesitamos a lhes atribuir esse nome - a todas e a cada uma - como se dispuséssemos sempre de uma regra que nos permitisse - dada uma certa realidade - determinar se ela pertence ou não ao conjunto. Isso supõe indiscutivelmente algumas propriedades definitórias, comuns a todos os elementos que merecem o nome de *língua* e representadas exclusivamente por eles. Se, por abstração, confere-se a estas propriedades uma existência autônoma, obtêm-se o que se chama de *linguagem*.” (Minha tradução e ênfases do autor).

Por outro lado, repete-se na crítica de de Lemos o problema que mencionamos no início deste trabalho, sobre o papel da representação cognitiva na hipótese sobre os enunciados negativos na aquisição de linguagem.

Foi justamente à procura de uma saída para esta questão que, no artigo de 1992 (Pereira de Castro, op cit), retomo a reflexão de Ducrot sobre os enunciados negativos, por reconhecer no conjunto de seus trabalhos (Ducrot 1980; 1981; 1987) um esforço gradativo para livrar-se dos compromissos com uma *psicologia da interlocução* e tratar a alteridade estrutural destes enunciados no nível de funcionamento da língua.

Em outro outro trabalho (Pereira de Castro, 1995), contudo, interrogo-me sobre o alcance do movimento do autor. Como bem mostrou Henry (1984), tal esforço é corolário do desenvolvimento de uma teoria da enunciação em que Ducrot não soluciona o impasse a que chegou. De fato, este autor não quer resvalar para o psicológico e por isso limpa da noção de *enunciação* a dimensão do sujeito, comprometendo a pertinência lingüística do próprio conceito. E, ao mesmo tempo, ao caracterizar as entidades que lhe dão suporte (por ex, as de locutor/ alocutário), não consegue evitar suas determinações psicológicas, como portadoras de intenções e de motivações, como sede de processos cognitivos.

Como então não banir a dimensão do sujeito ou a sua relação com a linguagem, sem arcar com o custo teórico que Ducrot vislumbra mas não consegue evitar? Em outras palavras, como tratar desta questão sem afastar o que é próprio da linguagem?

Para Henry (1984), é no próprio “ fechamento da linguagem “ que se encontra um traço da dimensão do sujeito.

Não confundido com o “locutor” e também diferido daquilo que caracteriza a capacidade prévia para falar, na dimensão universal, social ou individual do “sujeito falante” no campo da complementaridade, o sujeito da linguagem é reconhecível pelos traços de sua inserção na língua.

Voltando aos enunciados negativos, diríamos que, nelcs, a dimensão do sujeito é dada por um *fato de língua*, como um efeito do seu funcionamento - a alteridade estrutural ou constitutiva destes enunciados (cf Culioli 1990) - que, segundo Benveniste (1966), faz com que negar seja, antes de tudo, admitir. Em todo enunciado negativo há um resto de positividade, uma *contraparte positiva*, estruturante da negação. Antes de interpretada na empiria de uma *psicologia da interlocução*, com seu pressuposto de um conhecimento prévio que garante intencionalidade e crenças na relação falante-interlocutor, a *contraparte positiva* deve ser compreendida, ao mesmo tempo, como uma uma latência, sob a forma de um saber inconsciente, e como elemento constitutivo de um enunciado negativo, pela ação de um operador de negação.

Voltemos à questão formulada na página 29 sobre o papel da interação na aquisição de linguagem: essas reflexões excluem a interação ?

Ao contrário. Se transpostas para o campo da aquisição de linguagem , as reflexões de Henry, suas críticas à noção de sujeito no campo da complementaridade e a hipótese que instala a linguagem como uma ordem de realidade relativamente autônoma, oferecem um lugar mais radical para a interação.



De fato, embora tratando de outras questões, é, por exemplo, nessa direção que vai o trabalho de de Lemos citado acima. Nele, as noções de “mediação” e “regulação”, âncoras das propostas interacionistas que a autora critica, são definitivamente deslocadas e substituídas pela de um sistema; uma perspectiva em que o outro - o adulto - é uma “instância da língua constituída” (Lemos op cit: 128).

Há portanto interação na medida em que a criança é falada no sistema do outro ou que seus significantes - fragmentos incorporados, operadores de negação sem escopo, fragmentos cristalizados - são interpretados pelo adulto. Este está aí submetido à ordem da linguagem, inscrito numa rede de filiações, de cadeias discursivas nas quais e pelas quais os fragmentos, os operadores sem escopo etc... podem ganhar sentido, escapar da deriva. Os significantes apropriados pela criança voltam, pois, pela interpretação, para o sistema em funcionamento no adulto, sendo postos em novas relações, e sofrendo conseqüente resignificação.

Podemos dizer, portanto, que os efeitos da fala da criança na fala do adulto constituem um dos vértices de entendimento da atividade interpretativa deste último. Em um outro artigo ( em preparação ), pretendemos discutir a possibilidade de se entender esta atividade como uma tensão entre uma identificação ou reconhecimento, na fala da criança, de uma língua, de um já dito, e um estranhamento, pelos deslocamentos ou agitações que os significantes incorporados provocam. Tal perspectiva encaixa-se, a meu ver, na hipótese de Pêcheux (1990), segundo a qual não há identificação plenamente bem sucedida, na medida em que todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se um outro, podendo ser descrito como uma série léxico-semanticamente determinada de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Não se pode, contudo, compreender o papel da interpretação do adulto na aquisição da língua materna, sem que se considere que os significantes do primeiro são incorporados, promovendo transformações na fala da criança. Nesse sentido, a aquisição será entendida como o percurso singular de uma criança na sua relação com a linguagem, na sua passagem da condição de *infans* a de ser de linguagem.

Tal singularidade é marcada pelo fato destes significantes do adulto, presentes na fala da criança, essas incorporações ou espelhamentos, não se reduzem à simples repetição do mesmo. Ao mesmo tempo em que se reconhece aí um já dito, determinado pelo enunciado do outro, observa-se que os fragmentos incorporados são submetidos a relações imprevisíveis, cujas combinações ou associações resultam em enunciados insólitos que se aproximam do que Milner (1978) encaixa no domínio da poesia e que reúne, entre outros, fenômenos como os do lapso, do chiste, do poético, da língua materna. Esta última, é, segundo o autor, a figuração mais perfeita de um registro que destina toda língua ao equívoco, instalando-o como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico.

Assim, se é por uma relação material, estrutural, entre a fala do adulto e a fala da criança, que esta última é introduzida na ordem do simbólico, tal relação dá lugar a transformações que não se explicam por erros ou acertos em um processo de aprendizagem, mas por processos ou leis de composição interna da ordem própria da linguagem.

É nesse espaço que de Lemos (op cit), através de uma leitura do estruturalismo europeu, faz uma reinterpretação dos processos reorganizacionais no desenvolvimento lingüístico e, ao retomar Saussure e Jakobson, mas também a partir da leitura de Milner (1989), propõe que se considere os processos metafóricos e metonímicos como “mecanismos de mudança” em aquisição de linguagem.

Para melhor entender sua proposta é preciso lembrar que Milner (op cit), ao referir-se ao paradigma saussuriano e jakobsoniano, vai atribuir à “teoria da metáfora e da metonímia” um grande alcance. Segundo ele, para melhor reconhecê-lo é preciso considerar que a linguagem “não é apenas um objeto suscetível de metáfora e de metonímia, mas só suscetível a isso” . Por quê? Continua o autor. “Porque metáfora e metonímia são as únicas leis de composição interna possíveis, lá onde só as relações sintagmáticas e paradigmáticas são possíveis”.( Milner,op cit: 390. Minha tradução ).

Voltando às questões da aquisição, dizemos, portanto, que se há mudanças ou transformações, efeitos, enfim , de aquisição de linguagem, não se lhes deve atribuir causa externa - oriunda quer dos elementos que configuram a circularidade da problemática da complementaridade, quer da esfera biológica - mas reconhecê-los enquanto efeitos que se dão na e pela linguagem.

A série de episódios de negações e justificativas que segue abaixo, foi extraída do *corpus* de uma criança brasileira, cujo desenvolvimento lingüístico foi acompanhado de 1 a 5 anos, no quadro das atividades do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL.

Através dela pode-se reconhecer algumas das questões ligadas à interpretação do adulto, tal como esboçada acima: na medida em que há efeitos da fala deste último na fala da criança e efeitos desta fala sobre a interpretação do adulto.

De fato, no diálogo entre R., sua mãe e seu pai, o que se vê é a forte presença de enunciados ou fragmentos de enunciados do adulto, nos enunciados da criança. De tal forma que é possível observar, nestes últimos, a sua determinação tanto dialógica quanto discursiva. Dialógica, na medida em que negações e justificativas cristalizadas em outros diálogos são retomadas e postas em presença pela fala da criança. E também discursiva porque é possível identificar nestes enunciados o universo das deontologias familiares e até institucionais (escola) “citadas” pela criança, exibindo seu lugar de filiação. Tais citações não deixam de incluir muitas vezes uma série de argumentos como aqueles que Pêcheux chama de “evidências lógico-práticas” que, parafraseando o autor, podem dar a impressão de que a criança sabe do que está falando. ( Pêcheux: 1990: 31/32).

Mas o que estes episódios de fato mostram, são as interferências recíprocas entre as incorporações cristalizadas da criança que, a meu ver, abrem caminho para as filiações discursivas ou para a configuração de espaços discursivos logicamente estabilizados de que fala Pêcheux (op cit), e seus “deslocamentos” ou “agitações”, pelas posições que ocupam os significantes incorporados nas suas novas combinações ou arranjos. Tais movimentos mostram a ação da língua, provocando “desestruturação-reestruturação de redes e trajetos” previamente construídos (Pêcheux: op cit:56).

De fato, essas interferências, que apontam para relações entre língua e discurso na aquisição de linguagem, podem ser observadas sobretudo nos episódios abaixo pela presença, na fala da criança, de enunciados-citações do tipo **neg+x** e pela inserção destes -por volta dos 2 anos- em estruturas mais amplas como **neg+x+porque/senão+justificativa**. Estes elementos fixos, pré-construídos, fragmentos da fala do adulto, chamam outros fragmentos que se cruzam com os primeiros. Ora parecem ocupar os lugares vazios abertos pelo **não** ou pelo **porque, senão etc...**, ora parecem vir como um bloco todo pronto, uma “quase unidade” (Lier - De Vitto:1994). Destes arranjos resultam muitas vezes enunciados insólitos que atestam os movimentos da língua subvertendo a possibilidade de simples repetição do mesmo.

Não se pode falar aqui, não se deve mesmo interpretar tais fenômenos como o que Weir 1962 (apud Lier-De Vitto: op cit) designou como “language practice”, ao interpretar os monólogos da criança no berço. Não se trata de uma operação de seleção e substituição num ‘slot’ de uma estrutura, como um trabalho cognitivo ou “exercícios intencionais” responsáveis pelo controle categorial a que a criança chegaria por um processo indutivo.

A citação é fenômeno totalmente distinto. O que se torna presente, expõe as redes de relações a que se filia e o que se apaga no eixo metonímico, conserva a marca do seu apagamento. Tensão constante, portanto, entre os dois eixos: o metafórico e o metonímico. É nesse sentido, penso, que de Lemos (1992) e Lier - De Vitto (op cit) vão falar da origem textual desses enunciados.<sup>3</sup>

Considere-se a estrutura típica de enunciados do tipo **x senão y** que Raquel começa usar em situações cotidianamente vividas na hora da refeição. Nota-se neste primeiro episódio, um cruzamento de advertências como “...não pode comer/engolir etc... o caroço/osso etc...senão engasga/machuca a garganta/faz mal etc...” condensadas em uma única advertência que, ao se fazer presente na fala de R, mostra suas redes de memória com outros textos,<sup>4</sup> pela relação de natureza metafórica entre o termo manifesto “caroço” e o substituído “osso”. A mãe insere a advertência no universo logicamente estabilizado das relações de causa e efeito, só substituindo o primeiro termo pelo segundo no episódio seguinte.

Voltando ao que se discutiu acima, pode-se reconhecer, na sua interpretação, tanto o movimento de identificação - do domínio discursivo a que o enunciado se filia e da substituição que se opera na fala da criança - quanto o de estranhamento que se configura, sobretudo, pela oscilação entre retomada de um termo latente - “osso” - no lugar de “caroço” e uma volta ao termo empregado pela criança ( “caroço” ).

---

<sup>3</sup> Fenômenos como esses da citação já tinham sido observados no estudo que fizemos sobre justificativas (Pereira de Castro 1985/92) Eles foram na época compreendidos em termos das relações que se estabelecem entre “estrutura (exercício sobre estrutura)” e “incorporação de argumentos cristalizados”. Não havia, naquela ocasião, na reflexão sobre o sócio-interacionismo, os dispositivos teóricos de que hoje dispomos para pensar o fenômeno, apesar dos esforços de livrar tais relações dos compromissos com os exercícios indutivos.

<sup>4</sup> De Lemos (1981) usou inicialmente o termo de “cruzamento de esquemas de interação” que foi mais tarde (1992) substituído por “cruzamentos de textos”.

Note-se, por outro lado, em (2), como fragmentos dos enunciados da mãe - “num é prá comê o osso também não” e “num come esse caroço, não ...” - vão se fazer presente nas diferentes tentativas de resposta de R.

O que interessa aqui é que a negação, no enunciado da criança, parece determinar a entrada de fragmentos dos enunciados negativos da mãe: “também” insiste, é substituído por “ota”, volta em “num queilo tamém...” e, finalmente, é substituído por “mais” em “...num queilo mais caine...”. É ainda um outro fragmento - “caroço” - que se faz presente em “num queilo, num queilo também o caroço”.

A grande dificuldade da criança, parece ser, deixar de citar o adulto; o que está em questão é a repetição dos dizeres familiares e a negação é o elemento fixo que chama à incorporação.

Não deixa de ser curioso constatar que, no conjunto deste episódio, as oscilações de R. entre “também/ota/mais” e entre “caroço/carne” nos diversos enunciados negativos acaba confundindo a mãe que interpreta o enunciado final “... Num queilo mais caine.” como um pedido de mais carne!

Em (3) R. responde a uma pergunta, retomando o mesmo tipo de justificativa dada anteriormente pela mãe ( “eu como porque eu sou grande” ), mas através de uma outra incorporação ( “só zente gande” ), provocando um efeito de paráfrase, pela possibilidade de substituição entre os dois enunciados em determinado domínio discursivo.

De fato, não me parece absurdo admitir que “só zente gande” seja uma incorporação, de um outro texto, vinculado às mesmas evidências “lógico - práticas”, às mesmas filiações a que se vincula o enunciado da mãe. Esta deve ser uma das razões porque um puxa o outro; uma das relações associativas neste diálogo. Por isso, também, o efeito de paráfrase que se dá aqui, apesar da citação cristalizada.

Ver-se-á, efetivamente, nos episódios subseqüentes (4-5-6), que “só gente grande” é mais uma dentre tantas expressões fixas ( formulares ) que circulam nestes episódios dialógicos.

(1) ( R. comendo um pedaço de frango, sente um osso)

R. Um caloço .

M. Um caroço aí no frango, né?

R. Num pode tomê o caloço senão engoli.

M. É isso mesmo. Num pode comê o caroço senão engole...e depois machuca a garganta...tá gostoso?

.... (ainda na mesma sessão )

(2) M. ... Cuidado prá não engoli e machucar a garganta , hein? Num é prá comê o osso também,não.

Num come esse caroço, não, R. Dá. Eu como porque eu sou grande.

Hum!

R. Num queilo,num queilo também o caroço.

R. Num qué/num quélo



Num quélo ota cainê.

Num quélo, tamém.

Hum?

M. Que que tem?

R. Num queilo mais caine.

M. Hum, primeiro eu conto historinha, depois a gente vai lá e pega mais carne. Bastante carne prá você. ...

(3). ( ainda na mesma sessão )

( R. dá um pedaço de frango para a mãe)

M. Brigada, viu?

R. O osso num pode tomê.

M. O osso não pode comê, por quê?

R. Só zente gande. ( incorporação de parte da just. da mãe .)

(R.2;1.6)

Note-se no episódio seguinte (4) que a interpretação da mãe vai no sentido de uma reformulação das relações estabelecidas pelo uso da forma fixa pela criança, promovendo sua resignificação.

(Acompanhando o percurso de NEG + “gente grande”, “só gente grande”)

(4) (na sessão seguinte o pai chega com album de figurinhas. R. quer brincar com o album. Pai pergunta se ela não vai rasgar.R. promete que não . Depois... ).

R. Num pode rasgá, tá?

Hã mais só zente gande, né? )

P. Só gente grande?

R. Tó, então tó.

M. Tá, tá ! eu abro . Só gente grande, senão criança rasga, né?

(“só gente grande” continua a ser usado como uma forma fixa vinculado a uma NEG)

Tomemos agora o episódio (5). R. tenta contar uma história provavelmente ouvida na escola, já que a tentativa de narrativa chama uma série de fragmentos em que se cruzam “tia”, o nome da professora, pedaços de advertências, enfim, segmentações e reformulações até que volta a fórmula fixa “só gente grande”, retomada por inteiro no final do episódio.

Note-se, aliás, que se no episódio acima “só zente gande” provocou efeito de paráfrase e de sentido, em (5) seu efeito é de interrupção e dispersão sintática, já que os fragmentos se cruzam e se justapõem. A fórmula insiste, travando a narrativa.

Em 5.2, por ex, a criança começa a narrativa “ são seti gá...” e imediatamente iniciam-se as segmentações: “a dá/a tá/dá/ dati” (da tia ? ) e finalmente “só eu”, seguido em 5.4 de “chó eu” e ainda “só ti pode contá” em 5.6 e em 5.9: “ a tia Helena dicho aqui, tá? Só zente gande, tá?”

Mais uma vez a mãe promove uma reformulação da rede de fragmentos presentes na fala da criança, inserindo-os numa rede outra de relações em que eles fazem um certo sentido: “ ... a tia Helena falou que só gente grande conta, mas só você além de gente grande pode contá, é isso? “

(5) ( ainda na mesma sessão )

( R. conta uma história )

5.1 M. Então vai . Cê conta tá bom?

5.2R. Tá São seti ga, a dá a tá, dá, dati. (SI). Só eu, né?

5.3 M. Só você o quê?

5.4R. Chó eu.

5.5 M. O quê?

5.6R. Só ti pode contá, né?

5.7 M. Só ocê que pode contá?

5.8 M Por que só você que pode contá?

5.9 R. A tia Helena dicho aqui, tá? Só zente gande, tá?

5.10 M. Tá legal! Só gente grande.

(R. recomeça a narrativa e é imediatamente interrompida pela M.)

R. O passaligo

M. O passarinho da Branca de Neve. Cê é gente grande Raquel?

R. Hum!

M. Cê é? Cê é gente grande?

M. É?

R. É.

M. Tá bom. A tia helena falou que só gente grande conta, mas só você além de gente grande que pode contá, é isso?

R. É

Finalmente, o episódio (6) mostra nova tentativa de narrativa que puxa, mais uma vez, a escola. Há uma interrupção da narrativa por uma seqüência de fragmentos cuja origem não se identifica, seguida de outros em que se reconhecem advertências “num messe não na, na estóia das tia não” , a volta do “senão” ligado à forma fixa “só gente gande” em um movimento de dispersão metonímica.

(6) ( Mesma sessão... uma última evidência )

( M. diz que quer ouvir da Branca de Neve )

R. O tavaló correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu a Banca de Neve.

M. Hã.

R. Foi danqui, toqui devê hã hã conta, num messe não na, na estóia das tia não, senão só zente gande tá?

( diálogo continua com a mãe querendo que R. justifique porque diz que a mãe “é gente grande”, mas não pode mexer.)

( R. 2;1.23 )

Os episódios acima comentados e as questões levantadas sobre o papel da interpretação na constituição dos enunciados negativos e suas justificativas, trazem, a meu ver, argumentos para a hipótese de que “ todo enunciado, toda fala, é atravessada pelo já dito ou já escutado “ (Henry1992:170). A língua, segundo o autor citado, ultrapassa sempre a atividade individual da fala pela qual ela se manifesta, de tal modo que nenhuma fala é propriamente fala de um indivíduo.

Há um trabalho que articula/desarticula o já dito, já escutado, e que está ligado ao funcionamento da língua, nas relações entre língua e discurso. Nesse sentido, os fenômenos próprios à aquisição de linguagem dão grande visibilidade tanto à incorporação, aos enunciados cristalizados, como também ao trabalho de desestruturação e reestruturação daquilo que vem pela/da fala do outro.

Tal trabalho dá-se determinado pelas leis da linguagem, como nos processos metafóricos e metonímicos, cujo estatuto teórico na aquisição de linguagem está sendo elaborado por de Lemos.

Finalmente, se os enunciados da criança são determinados pela fala do outro, para se deslocarem e se resignificarem pelo trabalho da língua, não cabe falar de um sujeito psicológico, pensado no modelo “da unidade de uma interioridade, como conexo” (Henry op cit:170); identificado com o indivíduo; “irremediavelmente individual, ao mesmo tempo universal” (Henry op cit:138).

Nesse sentido a aquisição da língua materna, este percurso singular, marca a inscrição de um sujeito dividido entre as posições de ser falado pela língua e ser autor dos seus enunciados.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANTINUCCI e VOLTERRA *Lo Sviluppo della negazione nel linguaggio infantile: un studio pragmatico* in Caimaioni ( org) *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*. Roma: il Molino. 1979.
- BENVENISTE *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard. 1966.
- BLOOM, L. *Language Development: form and function in emerging grammars*. Cambridge Mass: MIT Press. 1970.
- CULIOLI, A. *Pour une Linguistique de L'énonciation*. Paris: Ophrys. 1990.
- DE LEMOS, C.T. *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*. **Substratum n 1. Vol 1, ( 121-136 )**. 1992.
- DE LEMOS, C.T.G. *Interaccional processes in the child's construction of language* em W. Deutsch (org.) *The Child's Construction of Language*. 1981.
- DE VITTO, MF.L. *Os monólogos da criança: “Delírios da língua”*. Tese de doutoramento ( inédita). UNICAMP. 1994.
- DUCROT, O. *Les mots du discours* . Paris: Minuit. 1980.
- \_\_\_\_\_. *Provar e dizer* . São Paulo: Global. 1981.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes. 1987.

- HENRY, P. *Les faits sont têtus mais ils ne parlent point. Quelques remarques sur l'énonciation et la pragmatique en linguistique. D.R.A.V.L n. 31 (107-119 ).* 1984.
- \_\_\_\_\_. **A Ferramenta Imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso.** Campinas: Educamp. 1992.
- MILNER **L'amour de la langue.** Paris: Seuil. 1978b.
- MILNER **Introduction à une science du langage.** Paris:Seuil. 1989.
- PEA "The development of negation in early child language" in Olson (ed ) *The Social Foundation of Language : essays in honor of Jerome S. Bruner.* 1979.
- PÊCHEUX **O Discurso. Estrutura ou Acontecimento.** Campinas: Pontes. 1990.
- PEREIRA DE CASTRO **Aprendendo a argumentar. Um momento no processo de construção da linguagem.** Campinas: EDUCAMP. 1985/1992.
- \_\_\_\_\_. *Entre Aquele que diz sim e Aquele que diz não: questões sobre a negação na construção da linguagem. D.E.L.T.A. VOL. 8 N. especial.* 1992.
- \_\_\_\_\_. *A negação na aquisição de linguagem: um fato que faz pensar e mudar.* Anais da ANPOLL. 1995.
- WEIR, R. **Language in the Crib.** The Hague, Holanda: Mouton&Co. 1962.