

---

A MUDANÇA EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: LEVANTAMENTO  
DE QUESTÕES SOBRE A SINGULARIDADE DA FALA DA CRIANÇA

---

GLÓRIA CARVALHO\*

---

RESUMO

A investigação da mudança, que ocorre no sujeito, de uma condição de não falante para uma condição de falante constitui o campo da aquisição de linguagem, produzindo, como consequência necessária, o compromisso do investigador com a *singularidade* da fala da criança. Assim, os erros produzidos pelo infante, num momento inicial de sua trajetória lingüística, trazem à tona a marca singular do estado de mudança. Uma tal marca dos enunciados infantis, ao ser tratada sob a perspectiva de significantes que se combinam de forma *imprevisível*, implica um desafio metodológico fundamental para o investigador nesse campo de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de linguagem, singularidade, erro.

---

INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste artigo, levantar algumas questões sobre a relação do investigador com o dado, a qual assume aspectos bem peculiares quando esse dado é produzido no campo da aquisição de linguagem. Partimos, então, de uma suposição adotada pelos diversos estudiosos dessa área – embora, apenas implicitamente, na maioria dos casos – segundo a qual o investigador assume um compromisso com a fala da criança considerada como diferença, como singularidade. Procuraremos, portanto, explicitar essa suposição, a fim de colocar em discussão o referido compromisso, na tentativa de que sejam tiradas

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
E-mail: gmmcarvalho@uol.com.br.

algumas conseqüências, tanto teóricas quanto metodológicas, no que diz respeito à relação do investigador com o dado, isto é, com a singularidade ou com a diferença que a fala da criança representa. Primeiramente, convém destacar que tal singularidade decorre da própria natureza do objeto de estudo em questão, ou melhor, decorre da proposta de abordar a mudança. Nesse sentido, pode-se dizer que a mudança, que ocorre na criança, da condição de não falante para a condição de falante de determinada língua, constitui a própria razão de ser desse campo de investigação. Assim, o momento caracterizado pela *transição*, isto é, pela fala de um sujeito (ainda) não falante, somente poderia ser concebido em sua radical heterogeneidade em relação ao momento posterior caracterizado pelo reconhecimento de que o sujeito se constitui como falante de sua língua. É nesse sentido que se pode dizer que o compromisso do investigador com seu objeto de estudo somente pode ser assumido como compromisso com a singularidade, com a heterogeneidade, com a diferença da fala da criança. Tentar abarcar o singular constitui, portanto, a razão de ser dos modelos teóricos e das ferramentas metodológicas produzidas.

Vale destacar, entretanto, que o mencionado compromisso implica, sobretudo, um desafio, posto que, no campo de estudo em foco, o sujeito/investigador se divide entre sua condição de investigador e sua condição de falante da língua investigada. Trata-se, portanto, de uma divisão fundante de seu estatuto de investigador, não podendo, por isso mesmo, ser eliminada.

Pode-se indagar, então: Dessa divisão não decorreria, de modo inevitável, o risco de se considerar a fala da criança do ponto de vista do modelo adulto?

Como corolário dessa questão, surge uma outra: De que modo o investigador pode se submeter à heterogeneidade da fala da criança, ou melhor, como enfrentar o risco de assimilá-la a um modelo representativo do falante adulto?

Um tal exemplo de assimilação é apontado por Mogford e Bishop (1993) ao destacarem os longos registros realizados por psicólogos,

durante os anos 30 e 40, período em que a aquisição de linguagem não era ainda considerada como um campo de estudo científico.<sup>1</sup> Por exemplo, Mac Carth (1930, apud MOGFORD & BISHOP, 1993), observando crianças de dois a cinco anos, mediu o comprimento de suas frases, a frequência com que usavam categorias morfológicas, a proporção de sua fala que era utilizada com intuítos sociais e não sociais, o número de palavras em seu vocabulário etc. Segundo Mogford e Bishop, os estudos nessa época apontavam para o fato de que “gradualmente ia se estreitando a distância entre a fala da criança concebida como imitações imperfeitas e os modelos dos adultos aos quais estavam expostos” (1993, p. 10).<sup>2</sup> Assim, a expressão *imitações imperfeitas* estaria indicando, nos referidos registros, um movimento marcante no sentido de uma assimilação da singularidade do (ainda) não falante a um modelo do falante adulto, dando assim visibilidade a esse movimento.

Convém já destacar, neste momento, a questão do erro o qual traz à tona, de modo particularmente visível, a heterogeneidade das produções verbais da criança em relação às do adulto. Naquele contexto descritivo, entretanto, os erros não desempenhavam qualquer papel significativo, visto que eram representativos de imitações imperfeitas do modelo, ou melhor, representavam, quantitativamente, um ponto no caminho em direção ao modelo. Dizendo com outras palavras, um dos indicadores de que estava se estreitando a distância, entre as imitações e o modelo, era o fato de que a criança ia, gradativamente, reduzindo o número de erros, em sua fala.

Continuando, propõem Mogford e Bishop que, após essa fase descritivista/quantitativa, a adoção de modelos explicativos e de métodos sistemáticos de observação deu lugar a um enfoque da aquisição da linguagem o qual

significava que o processo poderia então ser descrito como uma série de mudanças estruturais dentro de um sistema que poderia ser inferido a partir da observação e dos registros das tentativas da

criança de compreender e expressar-se através da linguagem. (1993, p. 11)

Desse modo, os autores citados procuram demarcar a *mudança* em seu sentido qualitativo – ou melhor, procuram demarcar a *heterogeneidade* da fala da criança – como condição constitutiva do campo da aquisição de linguagem. De tal condição decorreria, como consequência, um investigador submetido à referida heterogeneidade.

Entretanto, surge, já aqui, uma indagação: A adoção de modelos teóricos e de ferramentas metodológicas científicas permitiu, por si mesma, evitar o risco – a que se expõe o estudioso em aquisição de linguagem – de apagar, ou de transformar a heterogeneidade da fala da criança?

A seguir, procuraremos nos confrontar com essa questão, colocando em discussão a relação do investigador com seu dado, isto é, com a singularidade da fala infantil. Em outras palavras, tentaremos indicar algumas formas como tal singularidade foi apagada e como, mesmo apagada, ela se impôs, em algum momento da investigação científica da linguagem da criança, quase que *solicitando* novos caminhos teórico-metodológicos. Escolhemos, então, para exemplificar o mencionado confronto, duas linhas de pesquisa: a dos aquisicionistas Brown e Bellugi e a da abordagem construtivista de Bowerman. Destacamos que, devido ao espaço de que dispomos, num artigo, o ingresso nessas linhas de pesquisa se restringirá a uma exemplificação, com a brevidade que tal restrição exige.

#### O ERRO COMO UM DESAFIO PARA O INVESTIGADOR

No campo da aquisição de linguagem, ao longo de sua história, podemos apontar duas preocupações predominantes na maioria dos autores. A primeira diz respeito à tentativa de descrever, categorialmente, as produções iniciais da criança, enquanto que a segunda se refere à tentativa de apresentar essas descrições num quadro desenvolvimentista

de ordenação temporal, segundo grau de complexidade crescente (Ver, a esse respeito, DE LEMOS, C., 1984 e 1986.)

Toma-se, então, como ponto de partida, a evidência empírica de que a criança inicialmente, por volta de um ano de idade, produz enunciados de uma palavra (as holófrases), passando, em seguida, a enunciados de duas e de três palavras. Por sua vez, esse aumento numérico de elementos corresponde a um aumento na complexidade tanto categorial quanto estrutural.

No que concerne às duas preocupações referidas, destaca-se a proposta de aplicar, à fala inicial da criança, as regras da Gramática Gerativa de Chomsky. Trata-se de uma proposta que predominou em determinada época, sobretudo na década de 1960, entre os chamados aquisicionistas. Nesse sentido, é exemplar um estudo de Brown e Bellugi (1964), onde os autores, dentre outras coisas, revelam um esforço no sentido de formular regras, através das quais as crianças geram sentenças, ao mesmo tempo em que procuram apresentá-las em termos de complexidade crescente. Através de estudo observacional longitudinal, duas crianças: Adam (1 ano e 3 meses) e Eve (1 ano e 6 meses) foram acompanhadas durante dois anos, tendo sido registrada uma enorme quantidade de produções verbais, das quais foram selecionados alguns tipos para exemplificar a evolução de Sintagmas Nominais, na fala da criança. Foi reunido, primeiramente, um grupo de enunciados de duas palavras do tipo *a coat* e *the top* e, a partir da análise dessas produções, os autores referidos induziram a seguinte regra: “A fim de formar um sintagma nominal deste tipo, selecione primeiro uma palavra da classe pequena de modificadores e, segundo, selecione uma palavra da classe mais ampla de substantivos” (BROWN & BELLUGI, 1964, p. 314). Essa *regra gerativa* (sic) oferece, então, um modelo de mecanismo mental pelo qual Adam e Eve teriam gerado aqueles sintagmas.

Vale destacar que a categoria M (modificadores) não pode, nesse caso, ser assimilada a qualquer categoria do adulto, desde que abarca todos os modificadores que precedem um substantivo. Assim, a criança

constrói Sintagmas Nominais (NP), segundo aqueles autores, colocando antes do substantivo, de modo indiscriminado, um modificador (M), seja ele um pronome, um adjetivo, um artigo etc., o que pode gerar sentenças não gramaticais do tipo *a celery e more nut*.

Num segundo momento, a análise de enunciados de três palavras do tipo *a blue flower* e *that a horse* levam Brown e Bellugi a induzir a seguinte fórmula de uma regra geral:  $[NP - (Dem) + (Art) + (M) + N]$ . Tal regra sumariza um grande número de regras específicas que estariam gerando sentenças, nesse momento da fala da criança.

Por sua vez, o uso inicial muito indiscriminado de palavras da categoria (M) vai sofrendo uma progressiva diferenciação de privilégios de uso, o que significa uma subdivisão de (M) em classes menores ou subclasses como, por exemplo, artigos, pronomes e uma categoria residual dos modificadores. Para os autores mencionados, no tocante, por exemplo, aos artigos definidos (em inglês, *a* e *the*), sua posição, nesse momento, sempre no início da sentença, constitui evidência desse *privilégio de ocorrência*, o que justifica uma separação da categoria de artigos.

Como se pode notar, pela colocação muito resumida desse estudo, Brown e Bellugi (1964) pretenderam adaptar o emergente enfoque gerativo à investigação da gramática da criança. Pode-se dizer, contudo, que essa pretendida adaptação, longe de alcançar a fala da criança como diferença, deu lugar a distorções na Gramática Gerativa, as quais não cabe aqui discutir. Vale, entretanto, referir que, nesse estudo, destacasse o objetivo descritivista do investigador, ou seja, reunir partes da produção lingüística observada, compará-las uma a uma, para daí chegar, por generalização indutiva, a uma regra, o que desvirtuaria, completamente, o sentido da proposta anti-empiricista ou anti-descritivista de Chomsky.

Desse modo, pode-se indagar se a atividade indutiva do investigador não estaria sendo projetada sobre a atividade lingüística da criança, na medida em que se atribui a essa criança uma operação indutiva, ou melhor, na medida em que se supõe que ela ouve, sucessivamente, várias formas verbais e daí induz uma regra.

Nesse sentido, sugere-se que o investigador estaria se relacionando com seu dado por intermédio de uma regra (caracterizada por uma generalização indutiva), em torno da qual a fala da criança e a do adulto/investigador estariam sendo aproximadas, isto é, assimiladas. Explicando com outras palavras, o investigador estaria atribuindo às produções iniciais da criança um sentido único previamente determinado por uma regra.

Indaga-se: Em função dessa aproximação, ou seja, desse movimento de assimilação, não estaria sendo obscurecida a fala da criança, como diferença, como singularidade?

Todavia, já naquele momento da história da aquisição de linguagem, uma diferença se impôs aos investigadores, como por exemplo, o registro da forma *digged*, produzida por Adam, cuja importância foi reconhecida e à qual foi atribuído também um processo indutivo. Trata-se de um caso de *ultra-regularização*, ou seja, do uso de uma forma irregular, como se fosse regular, como é o caso do uso de *fazi*, em vez de *fiz*, na língua portuguesa. Vale destacar, porém, que o erro foi detectado no momento mesmo em que ameaçou o movimento de assimilação, estando esse movimento sempre sustentado por um uso (embora desviado) da regra gerativa. A esse respeito, pode-se dizer que aquele tipo de produção errada não teve qualquer influência sobre os referidos autores, no que toca a sua proposta evolutiva das categorias e regras da gramática da criança, até porque “ultra-regularizações ao nível de sintaxe (ou de construção de sentenças) são mais difíceis de se identificar” (BROWN & BELLUGI, 1964, p. 314).

Convém ainda notar, com base na citação acima, que a produção errada foi transformada em resto, isto é, em algo que é excluído do modelo teórico pelo fato de não poder ser abarcado por esse modelo.

Por sua vez, o movimento de assimilação ameaçado por uma diferença tornou-se mais visível, em um outro momento quando, por exemplo, Bellugi registrou uma produção de Adam: *A no boy with no watch* (Um não menino com não relógio) que aparece no fragmento do episódio abaixo:

Parecia-me que as três crianças [Adam, Eve e Sarah] estavam muito à frente de nós, fazendo progressos numa velocidade que excedia em muito nossa capacidade de catalogar e analisar [...]. No meio de uma sessão, Adam podia, de repente, abrindo bem os olhos, me brindar com diálogos especiais. Numa dessas ocasiões, Adam tinha acabado de afirmar que tinha um relógio, mas ele nunca havia tido um de fato e, mais ainda, nem sabia ler as horas:

Eu: “Eu achei que você tinha dito que tinha um relógio”.

Adam: “Eu tenho sim (com dignidade ofendida), o que você pensa que eu sou, um não menino com não relógio?” (no original: “a no boy with no watch?”).

Eu: “Que tipo de menino?”

Adam (enunciando bem claramente): “Um não menino com não relógio”.

Exemplos como esses nos davam a sensação de estar no início de uma maravilhosa descoberta. (BELLUGI, apud LEMOS M. T., 2002, p. 110)<sup>3</sup>

Em virtude do caráter insólito desse tipo de produção (*Um não menino com não relógio*), Bellugi não conseguiu apoiá-la numa regra, ou melhor, não conseguiu atribuir-lhe um sentido único, predeterminado. Em outras palavras, não se conseguiu retomar o movimento de assimilação/aproximação entre o falante/investigador e a fala da criança, restando, para usar as palavras de Lemos, M.T. (2002), *uma perplexidade* do investigador diante do singular que oferecia resistência a um tal movimento.

Quanto ao primeiro tipo de erro (a ultra-regularização), anteriormente referido, vale destacar que aquele resto foi abarcado pela proposta construtivista em aquisição de linguagem. De fato, o que se constituía como resto não era apenas o erro, mas a constatação empírica de que certas formas verbais erradas apareciam, na fala da criança, depois que as formas corretas correspondentes já haviam sido, por ela, produzidas, em contextos semanticamente adequados. É o caso, por exemplo, do uso de formas como *fazi*, em português, após ter sido usada a forma correta *fiz*. Tal fenômeno era, portanto, naquela época, retirado



do conjunto de dados e colocado na categoria de resíduos, justamente por não se curvar aos modelos teóricos – a Gramática Gerativa de Chomsky ou a Gramática de Casos de Fillmore – com os quais se procurava descrever a linguagem da criança.

Foi, sobretudo, a partir de autores – inspirados no construtivismo piagetiano – como Peters (1983, 1985), Bowerman (1974, 1982) e Karmiloff-Smith (1986, 1992), que os acertos iniciais foram tratados como *blocos*, isto é, como formas não analisadas ou não segmentadas a que se seguiam os erros. Estes, por sua vez, eram concebidos, de um modo geral, como indicadores de que estava ocorrendo a análise, reorganização ou redescrição das formas verbais já em uso pela criança, não se podendo, entretanto, desprezar as grandes diferenças implicadas nesse processo, em cada uma das três abordagens.

Nesse sentido, foi recuperado o antigo modelo da curva em U da Psicologia, para representar o desenvolvimento lingüístico, integrando as idas e vindas da fala da criança: aos acertos iniciais, seguem-se os erros e a estes novos acertos com estatuto diferente dos primeiros (Ver, a esse respeito, DE LEMOS, C., 2002).

Pretendeu-se, desse modo, atribuir à produção errada a positividade de um indício de mudanças qualitativas na linguagem da criança, tendo sido focalizado seu papel crucial em aquisição de linguagem. Destaca-se, portanto, o fato de que, sobretudo com fundamento em Bowerman, o erro passou a ser considerado *objeto privilegiado de análise*, como afirma Figueira (1991); pretendeu-se, então, não mais tratá-lo sob o ângulo do *desvio* e sim, como formas novas e regulares produzidas pela criança. Não se trata, pois, de formas novas quaisquer, mas daquelas que se enquadram numa regularidade.

Para Bowerman (1982), a construção dos significados lingüísticos requer o uso anterior de formas que são indeterminadas, no sentido de que não possuem ainda identidade categorial. As produções iniciais de formas lingüísticas, superficialmente, idênticas às do adulto, são formas não analisadas e mantêm entre si uma independência. Depois que a

criança começa a integrá-las em um sistema de regras, as formas, antes usadas *corretamente*, algumas vezes durante um longo período de tempo, apresentam erros que essa autora chama de *erros reorganizacionais*. Só gradualmente as crianças começam a integrar essas formas em sistemas padronizados mais abstratos os quais têm o poder de abrigar as exceções. No caso da *ultra-regularização*, por exemplo, uma criança (mencionada por Bowerman, 1982) que, de início, usou verbos como *unfasten*, *uncover* em contextos semanticamente apropriados, num outro momento, começou a generalizar o *un* – que gera verbos com sentido de reversão, em inglês – para novos verbos, o que indica que as palavras originais foram analisadas em seus componentes morfêmicos, apresentando vários tipos de erros reorganizacionais. Assim, como já foi dito, a ruptura/segmentação da forma não analisada atribuí à produção errada um estatuto de índice de descongelamento/análise.

Sobre os erros reorganizacionais, Bowerman (1982, p. 320) afirma:

Antes que a reorganização em qualquer domínio particular tenha lugar, as crianças devem ser capazes de produzir elementos deste domínio bastante fluentemente. Entretanto, o conhecimento que as torna capazes de fazê-lo deve ser em muitos casos relativamente superficial, consistindo de regras fragmentadas e informação não integrada para lidar com diferentes tipos de palavras, padrões de sentença e situações. Só gradualmente as crianças começam a discernir regularidades entre formas lingüísticas que elas não tinham previamente reconhecido como relacionadas, e a integrar essas formas em sistemas padronizados mais abstratos.

Nessa postura, pode-se apontar, em última análise, para um processo de generalização indutiva, através do qual a criança, ao comparar as formas verbais, a partir de suas semelhanças e diferenças, começa a discernir regularidades entre elas, construindo, desse modo, regras de início incompletas e fragmentárias.

Propõe-se então que, embora se trate de regras de natureza diferente daquelas concebidas no quadro teórico anterior (Brown e

Bellugi, 1964), teria sido, ainda, em torno de uma projeção da atividade cognitiva de generalização indutiva, que teve lugar o movimento de assimilação discutido acima. Explicando melhor, uma regra (fundada numa operação indutiva) constituiu-se como o eixo em torno do qual um sentido único e predeterminado foi atribuído à produção errada da criança, tendo havido, desse modo, uma transformação/assimilação do erro, isto é, da singularidade. Convém lembrar que um dos tipos de erros privilegiados, nesse estudo, foi justamente aquele que dá visibilidade ao fato de que a criança já está segmentando/analizando a substância fônica, como é o caso da *ultra-regularização*. Por exemplo, ao usar *fazi*, em vez de *fiz*, como foi referido anteriormente, a criança estaria conjugando, no passado, um verbo irregular de acordo com a regra de conjugação de verbos regulares. Trata-se, portanto, de erros previsíveis, isto é, respondem, claramente, a uma regra ou padrão lingüístico e, por se constituírem como indicadores de análise de formas antes não analisadas, sinalizam para o preenchimento paulatino de uma falta de conhecimento sobre a língua constituída. Em outras palavras, nesse modelo construtivista, uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua.

Vale destacar que esse quadro cognitivo não consegue abarcar o segundo tipo de resto, ou seja, a produção de Adam: *Um não menino com não relógio*. Nesse caso, pode-se falar de erros imprevisíveis, isto é, aqueles que decorrem de uma combinação mais livre de significantes nos quais, segundo Bowerman (apud LEMOS, M. T., 2002), *não está claro que a criança esteja respondendo a um padrão estrutural da língua* e não se curvam à demanda de regularidade, ou melhor, não se curvam à previsibilidade de uma regra de conhecimento. Dizendo de outro modo, o investigador parece não encontrar uma regra de conhecimento que lhe possa servir de intermediário em sua relação com o dado.

A própria Bowerman constatou, em seus dados, vários erros desse tipo, deixando registrada sua inquietude diante do caráter inesperado, ao afirmar que:

Muitos dos erros que eu estava registrando se constituíram mais que um desafio. Não ficou óbvio que a criança estivesse respondendo a um padrão estrutural do inglês e quando isto parecia que estava ocorrendo, não ficou necessariamente claro como se caracterizar esta regularidade. (BOWERMAN, apud LEMOS M. T., 2002, p. 143)

Assim, essas produções inesperadas tornam especialmente visíveis, não somente o caráter singular da fala da criança, mas também a resistência que essa singularidade oferece a um movimento de assimilação, decorrendo daí a importância – e mesmo o desafio – de se procurar compreendê-las melhor.

A respeito de tais produções, vale indicar a análise feita por Lemos, M.T. (2002) daquilo que ela chamou *efeito de estranhamento* ou *efeito de enigma* produzido pela fala da criança sobre o adulto (investigador). Tal análise tem como referência a *experiência do estranho* (segundo a concepção freudiana) a qual é provocada pelo retorno de algo conhecido, mas que havia sido esquecido. Nesse sentido, o enigma produzido pela fala da criança – com seu estatuto de imprevisível – consiste numa possibilidade (ainda que esquecida) da língua. Consistiria, portanto, numa maneira singular de combinar significantes e somente poderia ser apreendido pelo investigador, retroativamente, por seus efeitos na totalidade do conjunto lingüístico. O enigma, portanto, seria apreendido através do próprio comprometimento do movimento de assimilação.

#### UM CONFRONTO COM A SINGULARIDADE

Pode-se propor que o resto formado pelos enigmas da fala da criança constitui um desafio para o investigador, uma vez que, embora lhe seja reconhecida a importância na trajetória lingüística do sujeito, não se poderia tratá-lo a partir de uma regra ou de uma operação cognitiva, como já discutido acima. Foi, não somente a partir das questões colocadas por esses enigmas, mas também, de várias outras questões referentes à

mudança na aquisição de linguagem, que De Lemos, C., (2002) formulou uma proposta alternativa à explicação cognitivista. Nesse sentido, assumindo uma abordagem diferente, a referida autora ressignificou, no campo da aquisição de linguagem, os processos metafóricos e metonímicos concebidos por Jakobson (1971). A partir dessa ressignificação, a trajetória lingüística do sujeito foi, então, concebida em termos de mudanças ocorridas na posição por ele ocupada em relação à língua, sendo os erros considerados como indicadores de um tal tipo de mudança.

De acordo com essa proposta, numa primeira posição, *a fala da criança espelha a fala do outro/adulto*, ficando circunscrita a essa fala. Tal espelhamento é revelado pelos *blocos*, ou melhor, pela presença de fragmentos da fala do outro na fala da criança, num momento inicial. Por sua vez, esses fragmentos somente configurarão a referida posição, se estiverem ligados a seu reconhecimento pelo outro, sob a forma de uma atribuição de sentido, reconhecimento que possui a função de manter o diálogo.

Na segunda posição, *cadeias verbais se cruzam, na fala da criança*, através de processos *metonímicos* – relações de contigüidade entre significantes, formando cadeias – e *metafóricos* – substituições de significantes na cadeia. São tais processos, ou *formas de funcionamento lingüístico* que provocam a ruptura dos *blocos*, caracterizando um espelhamento entre cadeias, ou um espelhamento da língua, ou ainda uma posição de dependência ao movimento da língua. Desse modo, a decomposição dos *blocos* e recombinação de suas partes dão lugar ao aparecimento dos vários tipos de erros cujo desaparecimento, que caracteriza a terceira posição, coincide com a presença, na fala da criança, de pausas, reformulações, correções (provocadas pela fala do outro) e auto-correções.

No âmbito dessa proposta, portanto, constituem indicadores de mudança (da primeira para a segunda posição) tanto os erros previsíveis como os erros imprevisíveis. Não é demais lembrar que esses últimos impõem com mais força a singularidade da fala da criança. Por isso mesmo, vão ser aqui exemplificados nos fragmentos de diálogos seguintes,

os quais foram extraídos do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-IEL/Unicamp.

(C = criança; M = mãe)

(1) (C - 1;11.05 está conversando com M)

M: Nós vamos no Ibirapuera? Achei que a gente fosse para o zoológico. O Ibirapuera é mais perto, né? Só queria comprar um pirulito, cê compra?

C: Compo. Intão vô no bilapuela/qui é muito puquinho.

M: Mas só que *eu acho que vai chover* e nós num podemos descer do carro. Então você sai e vai comprar o pirulito pra nós todos. O seu dinheiro dá? Se não, eu empresto um pouco do meu.

C: Num dá.

(2) (Depois do almoço, C - 2;0.15 é acordada por M)

M: Num pode não. Quando a gente levanta precisa...cê ficou descalça antes de dormir, é?

C: É.

M: *Tá se vendo.*

C: *Tá se vendo.*

M: Tá se vendo que você ficou descalça antes de dormir.

C: *Eu achuvia agu.*

M: Vai chover logo?

C: É.

M: Ahn.

C: Tá muito fio.

(3) (C - 2;5.23)

M: A água tá guardada nas nuvens.

C: *Tá sovendo* ele num abiu.

M: Num abriu porque num *tá chovendo.*

C: Cumasu.

No episódio 2, destacou-se a produção estranha: *eu achuvia agu.* Tal tipo de estranhamento, presente por volta dos dois anos nessa criança,

seguiu-se a um momento em que predominavam os espelhamentos – quer imediatos, quer com intervalos variados de tempo – da fala da mãe, não se podendo, entretanto, ordená-los numa seqüência de desenvolvimento, em virtude da convivência freqüente entre esses dois modos de produção. Assim, o enunciado *eu achuvia agu* teria apontado para um espelhamento da língua. Em outras palavras, tal produção teria apontado para o fato de que a repetição (C: *tá se vendo*) não consistiria apenas numa reprodução do que foi percebido pela criança, na fala da mãe, mas sinalizaria para um espelhamento entre as cadeias *tá se vendo* e *tá chovendo*. Explicando melhor, a produção da mãe: *tá se vendo* teria espelhado, ou teria refletido para a criança, uma expressão já incorporada por essa última: *tá sovendo (tá chovendo)*, produzindo-se, em sua fala, uma homofonia, isto é, uma aproximação entre formas verbais em virtude de uma semelhança sonora.

No tocante à fala da criança, o que explica suas homofonias seria a contingência ou uma aproximação contingente entre formas verbais, no sentido (sugerido por MILNER, 1987) de que é contingentemente que duas palavras de sons semelhantes e sentidos diferentes se aproximam, não havendo, portanto, outro aspecto que determine fortemente a necessidade de sua ocorrência.

Por sua vez, esse *espelhamento da língua* implicou também a aproximação e o cruzamento com outras cadeias, como por exemplo, *eu acho que vai chover* – emitida pela mãe em outros momentos, como no episódio 1 – a qual teria sido decomposta e recombinada, dando lugar a uma produção singular, imprevisível (*eu achuvia agu*). Dizendo de outro modo, a decomposição e recomposição das cadeias mostraram uma violação de limites das unidades lingüísticas em jogo, em pontos imprevisíveis. No caso, por exemplo, de *eu acho* e *vai chover*, a quebra de seus limites, ou seja, o caráter inesperado da combinação de seus significantes, tornou-se ainda mais visível, através dos vestígios deixados pela fusão dessas formas na produção *errada (eu achuvia)*. Portanto, em virtude desse caráter imprevisível, não se poderia dizer que a criança

estaria respondendo a alguma regra (formulada através da operação de generalização indutiva). Colocando com outras palavras, em relação aos episódios acima, estaríamos diante da impossibilidade de fixar um sentido único, predeterminado, às produções verbais da criança, quer se trate de seu *erro*, quer se trate de sua repetição: *ta se vendo*, ou até mesmo de seu enunciado: *tá sovendo* (no episódio 3), posto que não poderíamos claramente decidir entre os sentidos relacionados a *ver* e aqueles relacionados a *chover*, isto é, estaríamos entre esses dois sentidos.

Ao que parece, num determinado momento, pode ser visualizado, na fala da criança, aquilo que Milner (1987), em lingüística, chama de *equivoco*, isto é, a possibilidade de uma locução verbal ser, a um só tempo, ela mesma e uma outra, o que significa, em última análise, a suspensão de sua identidade. Indaga-se então se não estaria localizado no equívoco o caráter singular, heterogêneo da fala da criança/(ainda) não falante.

Essa marca de equívoco parece, particularmente, visível, num outro tipo de produção da mesma criança:

(4) (C - 2;3.7 e sua mãe - M - no final da sessão)

M: Então tá. Ó Mariana. Agora vamos acabar de gravar, fala tchau.

C : Tchau.

M: Prá quem que você vai falar tchau?

C : Ti/au/ *agola eu tô com tade*.

M: Prá quem que você vai falar tchau agora?

C : *Agola ele/agola ele/ele vai/vai a remédio*.

M: Quem vai tomar remédio?

C : Ele.

M: Então fala tchau. Prá quem que você vai falar tchau?

C : Tchau.

Destaca-se, na cadeia *agola eu tô com tade*, a relação entre os significantes *com* e *tade* – os quais, juntos, não formam uma expressão possível na língua portuguesa – e também a heterogeneidade entre essa cadeia e a pergunta de M (*prá quem que você vai falar tchau?*). A mãe, por sua vez, insiste em interrogar a criança sobre a pessoa a quem



ela vai *falar tchau*, seguindo-se, na produção de C, o inesperado do termo *remédio*. Propõe-se que a diferença, ou seja, a estranheza, a dificuldade de entender a fala da criança *agola eu tô com tade*, decorreria do fato de possuir essa *cadeia manifesta* semelhança com *cadeias latentes*, de acordo com a concepção de De Lemos, C. (2002 e no prelo), a partir da psicanálise. Desse modo, a produção estranha possui a expressão *tô com (cum)* que já apareceu em várias cadeias formadas com termos da brincadeira de médico como em M: *Tá com dor no ouvido*, C: *Tô cum febe*, C: *Ele tá curado*, M: *Ele tá com dodói*. Pode-se dizer então que a produção estranha *ecoa* várias cadeias como, por exemplo, as que foram mencionadas. Por sua vez, a heterogeneidade entre a produção estranha da criança (*agola eu tô com tade*) e a pergunta da mãe (*prá quem que você vai falar tchau?*), bem como a diferença, ou o inesperado do termo *remédio* (*agola ele vai a remédio*), teriam a ver com relação entre o *falar tchau* (da pergunta de M) e o *falar/falei/falou* dito em várias ocasiões, formando, de algum modo, cadeias com termos da brincadeira de médico, como é o caso de M: *Cê falou que ele tava com dodói* e M: *Cê falou prá dar remédio*. Assim, em relação à produção de Mariana *agola eu tô com tade* – de acordo com a análise feita – a latência de várias cadeias, como *Agora ele está curado*, *Estou com febre*, *Agora já está tarde*, *Eu não estou com vontade* etc., proferidas em momentos diferentes pela mãe ou pela criança, trouxe à tona a impossibilidade de fixar-lhe um sentido único. (Ver Carvalho, no prelo.) Dizendo com outras palavras, seria a latência, ou seja, cadeias que permanecem sob a cadeia manifesta, deixando vestígios, que atribui a essa última um sentido múltiplo (equívoco), uma possibilidade constante de tornar-se outra cadeia.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos vários fragmentos acima parece sugerir, então, que a singularidade da fala da criança, num momento muito inicial de sua

trajetória lingüística, diria respeito a significantes cuja produção ou combinação seria contingente, imprevisível e equívoca, não podendo, por isso mesmo, atender a uma regra ou operação indutiva, ou melhor, não se deixando curvar a um movimento de assimilação através desse tipo de regra. Entretanto, como se pode notar, uma tal singularidade, ao mesmo tempo em que caracteriza o objeto de estudo constitutivo do campo da aquisição de linguagem, coloca sérias questões para o investigador, nesse campo, as quais podem ser sumarizadas na seguinte: *Como se poderia tratar a singularidade sem ser tomado/arrastado por um movimento de assimilação?*

Podemos explicitar, nessa questão, seu aspecto especificamente metodológico: *Como abordar empiricamente o equívoco/contingente/*

Uma tal abordagem empírica, na investigação científica, exigiria um método, isto é, exigiria que fossem estabelecidas metas (por mínimas que sejam), e que fossem traçados (ou mesmo esboçados) caminhos sistemáticos na direção dessas metas. Em outras palavras, a empiria, na ciência, estaria demandando do investigador a representação de metas e de um percurso a seguir, percurso esse que estaria, portanto, caracterizado por uma certa previsibilidade.

Milner (1991), coloca a questão do método em termos de um impasse que abrange o campo da ciência, de um modo geral. Segundo esse autor, através do requisito de *falseabilidade* – concebido como critério de cientificidade das proposições de uma teoria – instaurado pela epistemologia popperiana, a contingência assumiu o estatuto básico da ciência moderna. Assim, “apenas uma proposição contingente é refutável e somente há ciência do contingente, do singular” (MILNER, 1991, p. 340). Entretanto, é preciso que existam propriedades necessárias para que se possa cercar o contingente, a fim de que um objeto possa ser pensado, teorizado. Nessa perspectiva, concebida nos moldes galileanos, a ciência moderna significa *ciência do contingente*, ou melhor, para assumir o estatuto de cientificidade, a teoria deve cercar o contingente; contudo, os requisitos da teorização, pelo seu caráter de necessi-

dade, excluem a contingência. Trazendo esse impasse para nosso campo específico, podemos colocar a seguinte formulação: para investigar seu objeto – o singular/imprevisível da fala da criança – o investigador em aquisição de linguagem precisa de algum tipo de representação a qual implica uma certa previsibilidade.

Perguntamos, então: De que modo é possível cercar o singular se é ele que, pelo seu caráter equívoco/contingente/imprevisível, coloca em questão a previsibilidade e, portanto, a representação?

Formulando com outros termos: Como é possível delinear um caminho metodológico com sua natureza previsível, para dar conta do imprevisível?

E mais ainda: *Caso o investigador tentasse delinear um caminho metodológico, não estaria distorcendo esse singular e, portanto, investigando outra coisa que não seria o seu objeto de estudo?*

Vale destacar que as questões esboçadas trazem à tona, não a pretensão de resposta ou de solução, mas sim, a necessidade de se colocar em discussão o método no campo da aquisição de linguagem. Sobre essa necessidade, tentaremos apenas indicar alguns pontos que serão discutidos num trabalho futuro.

Primeiramente, convém notar que, pelo fato de não haver previsibilidade em relação à produção do singular aqui realçada, o investigador tem que atender a alguns desafios no que concerne ao tratamento de seu dado empírico. Para fundamentar essa afirmação, lançamos mão de Minayo (1994) que, citando Habermas, aponta para a necessidade de uma relação crítica entre o investigador e os seus dados, no sentido de que, nas próprias categorias usadas para análise, não exista nenhuma referência fora da história. A história, no estudo em questão, somente poderia ser concebida nos termos do próprio acompanhamento do percurso seguido pela fala das crianças, ou melhor dizendo, pelas relações entre tal fala e a do adulto (no caso, a mãe). Não poderia haver, portanto, categorias previamente construídas, ou um pressuposto de transparência de dados, condições de uma objetividade em alguns

tipos de investigação, mas que, nesse caso, desvirtuariam os objetivos do trabalho de pesquisa.

Desse modo, embora o caminho metodológico para o tratamento dos dados não possa ser delineado atendendo a um requisito de especificação prévia, alguns desafios podem/devem ser colocados e discutidos, no sentido de tornar mais claras algumas indicações a serem seguidas nesse caminho. Assim, o singular da fala da criança, ao ser tratado sob a perspectiva de significantes equívocos, contingentes, imprevisíveis, implica dois desafios metodológicos fundamentais para o investigador, no que concerne à análise dos dados<sup>4</sup> e que podem ser colocados nos seguintes termos:

*a* – Seria preciso tratar as *produções estranhas* da criança como significantes que se combinam de forma imprevisível.

*b* – Para isso, seria necessário deslocar a análise para um nível onde a atribuição, pelo adulto/investigador, de um sentido único à fala da criança deveria ser suspensa. Em outras palavras, seria preciso aceitar o desafio de se deixar abalar em sua concepção de que a criança exerce um controle sobre a língua, controle este respaldado por uma regra (obtida por uma operação indutiva).

Por sua vez, a necessidade de não atribuir à produção singular da criança um sentido único, predeterminado, colocaria, como contrapartida para o investigador, um desafio maior: o de procurar suspender, em si mesmo, uma intencionalidade baseada em um sentido único, predeterminado. Essa contrapartida significaria, pois, a tentativa de suspender, pelo menos momentaneamente, seus pressupostos, seus pré-conceitos, suas próprias regras de conhecimento.

Indagamos, para finalizar: Se uma tal suspensão não fosse, pelo menos tentada, não se estaria atendendo, mesmo sem o saber, ao já discutido movimento de assimilação?

Em outras palavras: Não se trataria, em última análise, de um risco de que o singular representado pela fala da criança, em aquisição de linguagem, fosse assimilado pelo investigador?

Vale destacar, contudo, que a suspensão momentânea dos pressupostos do próprio investigador, acima referida, implicaria admitir um golpe em seu controle sobre o objeto de estudo, como contrapartida de uma quebra do controle da criança sobre a língua. É nesse sentido que se pode propor que tal suspensão consistiria no desafio maior para o investigador, ou melhor, consistiria em admitir um abalo em sua concepção de sujeito/investigador que, baseado no previsível, exerceria um controle sobre seus dados, isto é, um abalo na idéia de um sujeito que, em última análise, exerceria um controle sobre a língua, conforme discute Carvalho (no prelo). Esse seria, portanto, o início de uma outra discussão.

LANGUAGE ACQUISITION DISPLACEMENT: A SURVEY ON QUESTIONS ABOUT THE CHILD'S SPEECH SINGULARITY

#### ABSTRACT

Investigating the displacement which occurs when the subject progresses from a nonspeaking condition to a speaking condition is the basis of the language acquisition field. This produces the investigator's commitment to the singularity of a child speech. Therein, the errors produced by the infant, at an early stage of his or her linguistic progress shed light upon the singular mark of such displacement status. When dealt with from the perspective of signifiers that combine together unexpectedly, the singular feature in the child's utterances implies a fundamental methodological challenge to the investigator as he or she inquires into this field.

KEY WORDS: Language acquisition, singularity, error.

#### NOTAS

1. Como não é nosso objetivo entrar na história da constituição do campo da aquisição de linguagem, remetemos a LEMOS, M. T., 2002, sobre o tema.
2. Os trechos citados de bibliografia estrangeira aparecem neste trabalho em tradução de minha responsabilidade.
3. LEMOS, M.T. (2002) destaca o fato de que é impossível traduzir dados deste tipo sem perder o efeito inédito que ele produz no campo do sentido: It

seemed to me that the three children [Adam, Eve and Sarah] were far ahead of us, making progress at a rate that greatly exceeded our ability to catalogue and analyse [...]. In the middle of a session, Adam would open his eyes wide and provide me with special dialogues. In one case, Adam had just claimed that he had a watch, but he never in fact had one, and what's more, couldn't tell time:

*Me: "I thought you said you had a watch".*

Adam: "I do have one", (with offended dignity), "what d'you think I am a no boy with no watch?"

Me: "What kind of a boy?" Adam: (Enunciating very clearly): "A no boy with no watch".

Exemples like this gave us the sense of being in the beginnings of a wonderful discovery.

4. Esses desafios foram assumidos pelo grupo de pesquisadores coordenados por De Lemos, C.

#### REFERÊNCIAS

BOWERMAN, M. Learning the structure of causative verbs: A study in the relationship between cognitive, semantic and syntactic development. *Papers and Reports on Child Language Development*, 8, p. 142-78, 1974.

\_\_\_\_\_. Reorganizational process in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Orgs.). *Language acquisition: the state of art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.

BROWN, R.; BELLUGI-KLIMA, U. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, p. 307-318, 1964.

CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco. (No prelo).

DE LEMOS, C. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Iberoamericana*, v. 21, p. 3-16, 1984.

\_\_\_\_\_. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 10, p. 5-15, 1986.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 42, p. 41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*. (No prelo).

FIGUEIRA, R. A. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de Aquisição da Linguagem pela criança normal. *Anais do II ENAL*. PUC-RS, 1991.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, p. 95-147, 1986.

\_\_\_\_\_. *Beyond modularity: a developmental perspective*. Cambridge: MIT, 1992.

LEMOIS, M.T. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MILNER, J. C. Lacan et la science moderne. *Lacan avec les philosophes*. Paris: Albin Michel S.A., 1991.

\_\_\_\_\_. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOGFORD, K.; BISHOP, D. *Language development in unexceptional circumstances*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

PETERS, A. *The units of language acquisition*. Cambridge: CUP, 1983.

\_\_\_\_\_. Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language. In: SLOBIN, D. I. *The crosslinguistic study of language acquisition*, v. 2, Theoretical Issues. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1985.

