

CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

**A INSTAURAÇÃO DA CRIANÇA NA LINGUAGEM:
PRINCÍPIOS PARA UMA TEORIA ENUNCIATIVA EM
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**PORTO ALEGRE
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**A INSTAURAÇÃO DA CRIANÇA NA LINGUAGEM:
PRINCÍPIOS PARA UMA TEORIA ENUNCIATIVA EM
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**



Mãe e Filho, água-forte, água-fina, rolete e ponta-seca em seis cores (23,5 x 18,8 cm), de 1983: expressão de permanência, estabilidade, sobrevivência. The Henry Moore Foundation.

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

*Para as crianças de meu convívio,
Beto, Ju, Dedé, Teteu, Dudu e Fran, que me
mostraram o quanto é fascinante e misterioso
o nascimento da criança na, pela e para a
linguagem.*

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese, como todo ato de enunciação, caracterizou-se por um processo de troca. Deste ato, pessoas e instituições foram participantes. Sem essas participações, a constituição deste processo subjetivo de pesquisa não seria possível, por isso dedicamo-nos aqui a lhes agradecer.

Ao orientador-amigo e amigo-orientador Valdir do Nascimento Flores, pelo lugar de enunciação que nos foi concedido; por ser mestre sempre atuante, seja na presença, seja na ausência e por permitir que todos de seu convívio adquiram um espaço de enunciação.

À professora Ana Maria de Mattos Guimarães, pela semente de busca de conhecimento sobre a língua semeada desde a graduação.

À minha banca de qualificação, professoras Leci Borges Barbisan e Regina Ritter Lamprecht, pela autorização para a realizar este ato enunciativo e pelos subsídios para o seu término.

Ao psicanalista Robson de Freitas Pereira, pelo espaço de escuta que tem nos permitido mudanças subjetivas importantes para o preenchimento de novos lugares de enunciação.

Aos professores do Setor de Língua Portuguesa desta Universidade, especialmente aos chefes do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Jane Naujorks e Mathias Schaf, pelo esforço em nos dar condições para que este estudo fosse finalizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À Sônia Lichtenberg, pelos preciosos comentários acerca desta tese e pelas acaloradas conversas sobre a obra de Benveniste.

À professora Lia Marquardt, pela leitura atenta desta tese.

À Nayr, pela sabedoria que nos faz crescer.

Aos colegas de aula e de estudos de enunciação, Magali, Sônia, Silvana, Thaís, Tanara, Luiza, João, Jefferson, Fabiana, Angélica e Lia, pelas dúvidas divididas e pelas saídas encontradas juntos.

Às colegas da pesquisa “A construção da argumentação no discurso”, Leci, Cláudia, Rejane e Lia pelas constantes trocas intelectual e afetiva, que nos têm possibilitado reconstruir sempre nosso cotidiano profissional.

À Maria José, pela constante valorização de nosso trabalho.

À Patrícia Ramos, pelos auxílios na língua francesa.

Às presenças amigas de Siara, Lúcia e Cleci, pelo espaço de partilha das alegrias e das angústias.

À Maira pela participação em nosso percurso de pesquisa.

Aos professores e alunos presentes em nossa trajetória, pelo que nos ensinaram sobre a linguagem.

À Cely, por tudo que tem contribuído como mãe para nossa existência.

Aos meus familiares, Ronaldo, Pedro, Lira, Sônia e Luís, pelo apoio para realizar esta investigação, especialmente ao Pedro e à Sônia pela contribuição para a constituição dos dados.

RESUMO

Esta tese tem como proposta estudar o fenômeno aquisição da linguagem no quadro teórico da Linguística da Enunciação. Busca, na primeira parte, circunscrever o campo *Aquisição da Linguagem* a partir dos elementos implicados no sintagma aquisição da linguagem: *sujeito e linguagem*. Esse mapeamento é o que permite apontar a “falta” de um olhar enunciativo para tratar da aquisição da linguagem.

A segunda parte evidencia as bases teórica e metodológica para mostrar o ato de inscrição da criança como sujeito na linguagem. Essas bases teórica e metodológica, inspiradas no trabalho de Émile Benveniste, apresentam o dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE* como constitutivo do ato de enunciação e do ato de aquisição da linguagem. Esse dispositivo é considerado como comportando os sujeitos (*eu-tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*) e permite a este estudo mostrar as relações e mecanismos enunciativos implicados no ato singular de instauração da criança na linguagem.

Esse ato de instauração da criança na linguagem é evidenciado pela análise de dados longitudinais de uma criança dos onze meses aos três anos e cinco meses. A singularidade e os modos de enunciação característicos do ato de aquisição da linguagem da criança sob análise são explicados por meio de três *operações enunciativas*: a de preenchimento de lugar enunciativo, a de referência e a de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso. Na primeira, ocorre a passagem do preenchimento de lugar enunciativo a partir do “outro” para o reconhecimento que esse lugar preenchido provoca no “outro”; na segunda, a passagem da atualização de uma referência mostrada para uma referência constituída na língua-discurso e, na terceira, a passagem de um uso discursivo de instanciação subjetiva por meio de formas e funções para um uso discursivo em que a enunciação constitui outra enunciação.

A tese, enfim, mostra que a criança produz uma história de suas enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est d'étudier le phénomène de l'acquisition du langage dans le cadre théorique de la Linguistique de l'Énonciation. La première partie s'attache à délimiter le champ *Acquisition du Langage* à partir des éléments impliqués dans le syntagme acquisition du langage : *sujet* et *langage*. Ce relevé permet de souligner l'« absence » d'un regard énonciatif pour traiter l'acquisition du langage.

La deuxième partie met en évidence les bases théorique et méthodologique dans le but de montrer l'acte d'inscription de l'enfant comme sujet dans le langage. S'inspirant du travail d'Émile Benveniste, ces bases théorique et méthodologique présentent le dispositif énonciatif (*je-tu/il*)-*IL* comme constitutif de l'acte d'énonciation et de l'acte d'acquisition du langage. Ce dispositif est considéré comme comportant les sujets (*je-tu*), la langue (*il*), la culture (*IL*) et il permet à cette étude de montrer les rapports et les mécanismes énonciatifs impliqués dans l'acte singulier d'instauration de l'enfant dans le langage.

Cet acte d'instauration de l'enfant dans le langage est décrit à travers l'analyse de données longitudinales d'un enfant entre onze mois et trois ans et cinq mois. La singularité et les modes d'énonciation caractéristiques de l'acte d'acquisition du langage chez l'enfant observé sont expliqués au moyen de trois *opérations énonciatives* : le remplissage du lieu énonciatif, la référence et l'inscription énonciative de l'enfant dans la langue-discours. Dans la première de ces opérations, il y a passage du remplissage du lieu énonciatif à partir de l'« autre » à la reconnaissance que ce lieu rempli provoque chez l'« autre » ; dans la seconde, il y a passage de l'actualisation d'une référence montrée à une référence constituée dans la langue-discours ; et dans la troisième, il y a passage d'une utilisation discursive d'instanciation subjective au moyen de formes et de fonctions à une utilisation discursive où l'énonciation constitue une autre énonciation.

Enfin, la thèse montre que l'enfant produit une histoire de ses énonciations, à travers laquelle il constitue sa langue maternelle et le système de représentations de sa culture. De cette manière, il s'établit comme sujet du langage.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
-----------------------------	----

PARTE 1

Por uma epistemologia da Aquisição da Linguagem

Introdução.....	20
1. <i>A gênese teórica do campo Aquisição da Linguagem.....</i>	25
1.1. Linguística e Aquisição da Linguagem.....	26
1.2. Psicolinguística e Aquisição da Linguagem.....	51
1.3. Psicologia do Desenvolvimento e Aquisição da Linguagem.....	59
1.4. A gênese teórica do campo <i>Aquisição da Linguagem</i> : algumas reflexões.....	70
2. <i>A gênese metodológica do campo Aquisição da Linguagem.....</i>	74
2.1. O estudo dos diários.....	75
2.2. O estudo das grandes amostras.....	75
2.3. O estudo longitudinal.....	78
2.4. A gênese metodológica do campo <i>Aquisição da Linguagem</i> : algumas reflexões.....	80
3. <i>A consolidação do campo Aquisição da Linguagem.....</i>	83
3.1. As perspectivas teóricas em Aquisição da Linguagem: os diferentes dizeres sobre a fala da criança.....	85
3.2. O encontro teoria/dado e as indagações transversais ao campo <i>Aquisição da Linguagem</i>	91
3.3. O estatuto do(s) sujeito(s) nos estudos de Aquisição da Linguagem.....	102
3.3.1. Estrutura, processo de subjetivação e aquisição da linguagem: o estudo de Cláudia de Lemos.....	102
3.3.2. A intersubjetividade nos estudos de Aquisição da Linguagem.....	110
4. <i>Unidade e exclusão no campo Aquisição da Linguagem.....</i>	115

PARTE 2

Bases teórica e metodológica para uma abordagem enunciativa em Aquisição da Linguagem

Introdução.....	121
5. <i>Enunciação e Aquisição da linguagem.....</i>	123
5.1. A busca de uma base teórica enunciativa para Aquisição da Linguagem.....	124
5.2. As inclusões propostas para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i>	137
6. <i>Por uma concepção enunciativa em Aquisição da Linguagem.....</i>	139
6.1. Delimitações dos campos da <i>Enunciação</i> e da <i>Aquisição da Linguagem</i>	140
6.2. O sujeito da/na enunciação e o sujeito da/na aquisição da linguagem.....	144
6.3. As relações diádicas <i>eu-tu</i> , <i>eu/tu</i> e <i>(eu-tu)/ele</i> e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem.....	151
6.3.1. As relações diádicas <i>eu-tu</i> e <i>eu/tu</i> e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem.....	154
6.3.2. A relação diádica <i>(eu-tu)/ele</i> e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem.....	164
6.4. A relação trinitária <i>eu-tu/ele</i> : presença/ausência na enunciação e na aquisição da linguagem e a constituição de referências.....	166
6.5. A relação trinitária <i>eu-tu/ele</i> : a constituição de duas alteridades (a do <i>tu</i> e a do <i>ELE</i>) na enunciação e na aquisição da linguagem e a formação do dispositivo <i>(eu-tu/ele)-ELE</i>	169
7. <i>Por uma metodologia enunciativa em Aquisição da Linguagem.....</i>	174
7.1. A constituição do dado: o ato enunciativo como instância de investigação.....	175
7.2. Oralidade e enunciação: a instanciação do discurso falado.....	179
7.3. A transcrição de dados: a constituição de uma escrita oralizada e o lugar do transcritor.....	192
7.3.1. Enunciação e transcrição de dados: a passagem do dado ao fato enunciativo transcrito.....	192
7.3.2. As marcas de transcrição: a constituição de uma escrita oralizada.....	195
7.4.. Do fato enunciativo transcrito ao fato enunciativo de análise: o constructo teórico- metodológico enunciativo de descrição da linguagem da criança.....	198
7.4.1 O dispositivo enunciativo <i>(eu-tu/ele)-ELE</i>	200
7.4.2. A unidade de análise.....	201
7.4.3. As categorias de análise.....	204

8.	<i>O diálogo com os dados: uma análise enunciativa da fala da criança</i>	208
8.1	As relações diádicas <i>eu-tu</i> , <i>eu/tu</i> e <i>(eu-tu)/ele</i>	209
8.1.1.	Primeiro mecanismo enunciativo: as relações de conjunção <i>eu-tu</i> e de disjunção <i>eu/tu</i>	209
8.1.1.1.	A lógica do primeiro mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem.....	214
8.1.2.	Segundo mecanismo enunciativo: a semantização da língua e a construção da referência pela díade <i>(eu-tu)/ele</i>	216
8.1.2.1.	A lógica do segundo mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem.....	226
8.2.	A relação trinitária <i>eu-tu/ele</i>	230
8.2.1.	Terceiro mecanismo enunciativo: a instauração do sujeito na língua-discurso.....	230
8.2.1.1	Mecanismos discursivos de instanciação do <i>eu</i>	231
8.2.1.2.	Mecanismos de instanciação de dupla enunciação pelo <i>eu</i>	240
8.2.2.	A lógica do terceiro mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem.....	247
8.3.	A relação trinitária <i>(eu-tu/ele)-ELE</i> : a estrutura constitutiva dos mecanismos enunciativos.....	251
9.	<i>Uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem: questões e reflexões</i>	257
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
	REFERÊNCIAS	270
	ANEXO	280

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	A aquisição da linguagem como configuração epistemológica.....	24
QUADRO 2	Síntese da configuração discursiva 1.....	73
QUADRO 3	Síntese da configuração discursiva 2.....	82
QUADRO 4	Síntese esquemática da primeira parte: a epistemologia do campo <i>Aquisição da Linguagem</i>	119
QUADRO 5	Coleta de dados de Francisca: sessão, idade e data.....	178
QUADRO 6	Relações enunciativas diádicas <i>eu-tu</i> , <i>eu/tu</i> e <i>(eu-tu)/ele</i>	205
QUADRO 7	Relações enunciativas trinitárias <i>eu-tu/ele</i> e <i>(eu-tu/ele)-ELE</i>	206
QUADRO 8	Síntese esquemática da análise enunciativa da fala de Francisca.....	256

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese, inscrita como um ato de enunciação, carrega as marcas de atos enunciativos anteriores. Isso porque seu ponto de partida está ancorado na *práxis* da pesquisa lingüística, lugar de incessante busca, desde os bancos da graduação, de um saber sobre o funcionamento da linguagem da criança, o que nos instigou a “flagrar” neste estudo o ato da gênese da linguagem no infante.

A história de nossas enunciações *no e com o* campo *Aquisição da Linguagem* vem sendo escrita desde a iniciação científica, quando participamos do projeto de pesquisa “Estratégias para aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita: uma proposta metodológica em prática”, desenvolvido na UFRGS e coordenado pelas professoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Ana Mariza Filipousky. A participação neste projeto permitiu-nos iniciar a constituição do que consideramos ser um pesquisador: um sujeito que divide dúvidas e busca saídas com outros.

Das estratégias de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita, passamos a experienciar métodos de coleta e de transcrição de dados, quando participamos de outro projeto de pesquisa no campo *Aquisição da Linguagem*, “O desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento”, que reuniu professoras pesquisadoras de três universidades gaúchas: Ana Maria de Mattos Guimarães (UFRGS), Regina Ritter Lamprecht (PUCRS) e Carmen Lúcia Matzenauer (UFPEL). Nesse projeto, convivemos com os dois tipos de coleta de dados, a transversal e a longitudinal, e ainda, buscamos, juntamente com as pesquisadoras responsáveis, adaptar à língua portuguesa as marcas de transcrição do Projeto CHILDES (MacWhinney & Snow, 1991), criadas para a língua inglesa. A observação da fala das crianças falantes do português e a busca de marcas que contemplassem seus usos em fase de aquisição da língua portuguesa foi um elemento impulsionador para continuarmos a estudar a linguagem das crianças. A convocação para que preenchêssemos esse lugar de enunciação para tratar da linguagem da criança foi importante, porque alimentou o desejo de continuarmos a investigação no campo *Aquisição da Linguagem*.

A continuação desta história ocorreu no mestrado, quando desenvolvemos a dissertação na UFRGS intitulada “A polifonia no discurso narrativo infantil”, sob a orientação da professora Ana Maria de Mattos Guimarães. Com o mestrado iniciamos um outro diálogo, agora com o campo da *Linguística da Enunciação*, por meio da teoria desenvolvida por Oswald Ducrot sobre a polifonia. A busca pela presença do sujeito no discurso da criança, por meio de determinadas marcas e mecanismos tem sido uma de nossas inquietações desde esse momento. A participação nos projetos de pesquisa “O enunciado no texto” e “A construção da argumentação do discurso”, desenvolvidos na PUCRS e coordenados pela professora Leci Borges Barbisan, tem nos propiciado comparar o funcionamento da linguagem em sujeitos com a língua já constituída com os que estão em processo de aquisição. Com Ducrot, verificamos a subjetividade e a intersubjetividade nos valores argumentativos instaurados no emprego da língua pela criança por meio da exploração de mecanismos polifônicos presentes no discurso infantil nos projetos de pesquisa “Um estudo polifônico da linguagem da criança” e “Um estudo polifônico da linguagem da criança – fase 2”, desenvolvidos sob nossa coordenação com o apoio da FAPERGS, quando entramos como professora na UFRGS.

Os estudos realizados nos dois projetos possibilitaram-nos levantar interrogações sobre a fala da criança vinculadas ao próprio ato de instanciação da língua. Por isso, sentimos a necessidade de examinar os elementos implicados na atividade de utilização da língua, o que nos impôs um outro olhar enunciativo para explicar a fala da criança. O encontro com o professor Valdir Flores, também recém chegado à UFRGS, provocou o diálogo com a perspectiva de enunciação de Émile Benveniste e a convocação do campo da *Linguística da Enunciação* para tratar do processo de aquisição da linguagem, questão já iniciada com a perspectiva enunciativo-argumentativa de Oswald Ducrot. A concepção de aquisição de linguagem ampliava-se com o encontro da concepção de enunciação de Émile Benveniste. A preocupação vinda de pesquisas anteriores sobre a necessidade de considerar a subjetividade constituída na intersubjetividade que estrutura o diálogo do locutor-criança com seu alocutário na enunciação encontrou um ponto de ancoragem na teoria enunciativa de Benveniste. Passamos, assim, a constituir esta tese.

De fato, a consideração da noção de enunciação como ato concedeu-nos a chave para buscar explicação para a passagem da criança de não-falante a falante de sua língua materna como um ato estruturado, que comporta os sujeitos (*eu-tu*) e a língua (*ele*). É a história dessa passagem que o leitor poderá acompanhar nestas páginas. Nesse sentido, temos aqui uma

história sobre o ato de aquisição da linguagem em sua singularidade, porque mostramos justamente o modo particular como a criança estudada encontra a sua língua materna.

A linguagem da criança assim como a escrita desta tese inscrevem-se em um lugar de incompletude, em que o “eu” se enuncia somente pela “falta”. Essa noção de “falta” nos levou a mapear o campo *Aquisição da Linguagem* em sua aparente totalidade, para aí deflagrar a ausência, condição para a presença de uma concepção enunciativa em aquisição da linguagem.

Esta presença está marcada com a escrita desta tese, lugar de produção de uma explicação enunciativa para o processo de aquisição da linguagem. Como consequência, o desafio que ora enfrentamos é o de trazer para o campo *Aquisição da Linguagem* um olhar enunciativo para a fala da criança e, para o de *Enunciação*, a aquisição da linguagem como objeto de estudo. Com a concepção de que os saberes são complementares, constituímos a base de sustentação do diálogo que estrutura a relação entre o campo da *Enunciação* e o de *Aquisição da Linguagem*. Falamos aqui em complementaridade no sentido de vai-e-vem, em que a *Linguística da Enunciação* possibilita a produção de um saber para campo *Aquisição da Linguagem* do mesmo modo que a linguagem da criança interroga o campo da *Linguística da Enunciação*. Esse diálogo, a nosso ver, permitiu a constituição de um novo saber para os dois campos, já que não foi possível simplesmente fazer uma aplicação da teoria da enunciação oriunda de Benveniste aos dados da criança. E aí ousamos produzir princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem para, a partir daí, analisar a fala da criança.

Propor um “outro olhar” requer a revisão dos olhares existentes, por isso a necessidade de estruturação da tese em duas partes: uma contemplando as visões existentes sobre a aquisição da linguagem e outra deixando aparecer uma nova possibilidade de enxergar essa aquisição. Por isso, na primeira parte, dividida em quatro capítulos, apresentamos a epistemologia do campo *Aquisição da Linguagem*. Na segunda parte, estruturada em cinco capítulos, construímos bases teórica e metodológica para tratar a aquisição da linguagem em uma perspectiva enunciativa, analisamos os dados e refletimos acerca das questões constitutivas do campo *Aquisição da Linguagem* a partir da teoria enunciativa de aquisição da linguagem delineada.

Sendo assim, nos três primeiros capítulos da primeira parte, verificamos a gênese do campo e a sua consolidação para, no quarto, tratar das exclusões produzidas em seu interior. Essas exclusões observadas a partir da noção de “falta” possibilitaram a instanciação da reflexão produzida na segunda parte, através da qual nossa concepção sobre a aquisição da

linguagem se constituiu. No quinto e no sexto capítulos, já na segunda parte, propomos um diálogo entre enunciação e aquisição para produzir uma concepção enunciativa de aquisição da linguagem; no sétimo, delineamos a nossa metodologia; no capítulo oito, desenvolvemos a análise dos dados e, no nove, traçamos um diálogo entre as questões enunciativas (teóricas e metodológicas) e as constitutivas do campo *Aquisição da Linguagem*. A caracterização de cada uma das partes, os seus capítulos e os motivos que nos levaram a essa estruturação serão delineados a seguir. Procuramos, em alguns momentos, sintetizar a reflexão empreendida por meio de quadros, os quais cumprem apenas um papel didático de destacar para o leitor os principais aspectos do contexto (epistemológico, metodológico e de análise) a que estão vinculados.

A primeira parte, como já enunciado, foi estruturada a partir da noção de “falta”, que consideramos constitutiva de qualquer movimento de saber e como tal do saber produzido no campo *Aquisição da Linguagem*. Por isso, foi necessário verificar a constituição do campo, configurando a sua epistemologia, com a qual apresentamos o problema da sua unidade e as dificuldades na delimitação de seu objeto. Nesse sentido, a parte epistemológica traz justamente as discursividades instituidoras do campo *Aquisição da Linguagem* e que, uma vez constituído, atravessam-no numa relação de complementaridade, quais sejam: (1) um saber teórico produzido a partir da preocupação acerca de “como a criança adquire a língua”, saber que se instaura através das reflexões sobre o tema nos quadros da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento (capítulo 1); (2) um saber metodológico advindo da curiosidade em torno da fala da criança, o que promove uma preocupação com o empírico (capítulo 2) e (3) um programa para o campo *Aquisição da Linguagem*, que se institui a partir das projeções constituídas pelas configurações precedentes quanto à cientificidade de uma disciplina futura (capítulo 3). Constituído o campo, apontamos aquilo que lhe “falta” para podermos inscrevê-lo em nosso estudo (capítulo 4).

Portanto, este trabalho instaura-se justamente na “falta” de uma abordagem que considere o tratamento da relação entre enunciação e aquisição da linguagem. A partir desse olhar epistemológico, levantamos as hipóteses que sustentam esta tese, quais sejam: H1) Partindo do pressuposto de que a enunciação comporta uma estrutura e produz estruturas (Benveniste, 1974/1989, 1966/1995), postulamos que, através da enunciação, o sujeito/criança inscreve-se na linguagem. Por isso, mostraremos justamente como o sujeito instaura-se na linguagem através da enunciação, visto defendermos o fato de que a criança emerge como sujeito de linguagem quando é constituída pelo outro (o *tu*), ao mesmo tempo constituindo-se como *eu*. H2) Considerando o aparelho formal da enunciação nas formas *eu*

(do sujeito), *tu* (do outro) e *ele* (da língua), hipotetizamos que a instauração da criança na linguagem deve-se às operações da criança na enunciação, vista como atividade estruturada pela língua e, ao mesmo tempo, dela estruturante. Assim, procuraremos evidenciar a relação entre a estrutura da enunciação e a estrutura da língua para dar conta da inserção da criança nessas estruturas, já que concebemos o fato de a criança não desenvolver a estrutura da língua, mas, ao mesmo tempo, constituí-la e por ela ser constituída na enunciação, tornando-se, com isso, um sujeito de linguagem.

Na segunda parte, presentificamos no campo justamente a sua ausência, qual seja: a Teoria da Enunciação como possibilidade de tratamento do fenômeno Aquisição da Linguagem. Num primeiro momento, mostramos a nossa trajetória de busca de explicação da fala da criança e, num segundo momento, a nossa concepção sobre a aquisição da linguagem para justificar a escolha de uma abordagem enunciativa para o tratamento da fala da criança. Esses dois momentos da segunda parte constituem o quinto capítulo.

Ainda nessa segunda parte, no sexto capítulo, colocamos em relevo os termos *enunciação* e *aquisição*, partindo de uma analogia estrutural entre os mesmos para destacar a noção de *ato* aí imbricada. Nesse sentido, o capítulo, constituído de cinco itens, procura: 1) traçar as delimitações dos campos de *Enunciação* e de *Aquisição da Linguagem*; 2) tratar do sujeito da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; 3) mostrar as relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; 4) evidenciar o papel da estrutura trinitária *eu-tu/ele* para a constituição de referências na linguagem; 5) evidenciar a existência de duas alteridades, a do *tu* e a do *ELE*, como constitutivas dos atos de enunciação e de aquisição da linguagem. Ainda tratamos neste item da constituição do dispositivo trinitário de enunciação e de aquisição da linguagem (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

No sétimo capítulo, descrevemos os procedimentos que nortearam a constituição de nosso *corpus*, bem como os adotados para sua transcrição e para análise dos dados. Levando em conta o fato de que qualquer metodologia é determinada pela teoria eleita pelo investigador, nosso percurso metodológico é feito à luz da concepção enunciativa de orientação benvenistiana. No oitavo capítulo, mostramos o ato de aquisição de linguagem, através do modo como a criança em sua singularidade se constitui como um sujeito de linguagem, o que nos possibilitou no capítulo nove produzir reflexões enunciativas para as questões constitutivas do campo *Aquisição da Linguagem*.

A verificação da gênese e da estabilização do campo *Aquisição da Linguagem* acarretou a grande extensão deste trabalho. Estamos conscientes de que muitas incursões em

diferentes quadros teóricos às vezes produzem excessos explicativos. Porém, parece-nos ser esse o preço a pagar por uma tese que não aplica um modelo pré-existente e que, ainda, propõe justapor dois campos. Neste caso, o percurso que pode ser dispensado em outros estudos, neste se torna essencial, já que toda primeira parte é argumento de sustentação da segunda. Assim, as duas partes possuem uma interdependência de sentido, o que sustenta a unidade argumentativa do conjunto.

Devido à enunciação ser um tema de bastante relevância nos estudos da linguagem e aparecer de modo esparso nos trabalhos do campo *Aquisição da Linguagem*, consideramos importante incluir um olhar enunciativo junto às explicações da ciência Lingüística sobre o fenômeno aquisição da linguagem. Achamos que essa relação merecia ser contada. Eis a história.

PARTE 1

Por uma epistemologia da Aquisição da Linguagem

Para os espíritos passionais, olhar através do portão da ciência tem o efeito do maior dos encantos; provavelmente tornam-se sonhadores e, no melhor dos casos, poetas: tão forte a ânsia pela felicidade dos que conhecem.(Nietzsche)

Introdução

Tratar da epistemologia do campo¹ *Aquisição da Linguagem*, além de contribuir para a compreensão dos saberes produzidos em seu interior, também possibilita identificar as escolhas já feitas, considerar os seus problemas, que são sempre atuais, e sugerir, quem sabe, uma “nova” reflexão. Nesse sentido, esse movimento de “saber” que aqui empreenderemos está revestido de uma atitude especulativa, pois se ocupar de novos interesses requer interrogar-se acerca de uma herança que parece ter se tornado “trivial”. Tomaremos o termo *epistemologia* no sentido de Milner (1987, p. 41) como “ordenação, classificação e distinção de conceitos”, procedimentos que possibilitarão delimitar o campo *Aquisição da Linguagem*; e também, no sentido de Lalande (1996, p. 313) como “o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e sua importância objetiva”, fatos que nos conduzirão à análise, conforme termos de Bouquet (1997/2000), das *configurações discursivas* que propomos como transversais ao campo *Aquisição da Linguagem*.

A exemplo da problematização proposta por Milner (1987, p. 31) acerca da “lingüística una e indivisível”, cabe considerar que, ao dizer *Aquisição da Linguagem*, é comum supor a unicidade de um referente. No entanto, inserem-se, nesses estudos, perspectivas bastante diferentes. Se quisermos que a expressão *Aquisição da Linguagem* seja outra coisa que não uma etiqueta, é preciso investigar se há um núcleo comum a todas as perspectivas, núcleo que se tornará, assim, o referente do termo em causa. Se levarmos em conta o desenvolvimento do campo, a tarefa parece ser a de resolver as seguintes questões: Como ele se constituiu? Em suas diferentes perspectivas, o que o singulariza? Quais são as indagações comuns às suas grandes vertentes? Para produzir uma unicidade, o que foi dele excluído?

¹ Estamos considerando *campo* uma dada esfera do conhecimento científico que, no conjunto dos saberes, apresenta uma especificidade tal que o individualiza do conjunto.

A abordagem epistemológica de um campo passa necessariamente pelo questionamento em torno de sua nomeação, pois, como bem diz Milner (1989/2000), tratando da noção de obra, “Essa unicidade [da noção de obra] está centrada em torno de um sistema de nomeações – (...) - subsumindo produções materiais (...) sob o regime do Um” (p. 11). Parece ser válido deslocar a interpretação milneriana acerca do sistema de nomeações como entrada no regime do simbólico, como cultura diria ele, para o propósito maior que temos aqui, qual seja o de verificar o que subsume sob a égide do Um, da nomeação, no sintagma *Aquisição da Linguagem*. Isso implica, em um primeiro momento, perguntar-se pelos elementos que estão imbricados nesse sintagma. Trata-se de um gesto de leitura que instaura um modo de ver ou, como diria Saussure, um ponto de vista criador do objeto.

Nesse caso cabe indagar: a que remetem os termos *aquisição* e *linguagem* no sintagma *aquisição da linguagem*? Em outras palavras: o que podem significar tais termos no contexto de nomeação da unicidade do campo? Certamente, a multiplicidade das respostas a essas perguntas conduz a formas díspares de entendimento da instauração do campo. O ponto de vista que será aqui assumido deverá enfatizar dois aspectos: 1º) a nossa leitura buscará evocar o complemento “da linguagem”, explícito no sintagma, sob a forma de um restritivo (trata-se de aquisição da linguagem e não de outro sistema qualquer) e 2º) o sintagma tal como o lemos implica um sujeito (trata-se de aquisição da linguagem por um sujeito). A união desses aspectos coloca em relevo *linguagem e sujeito*.

É justamente a busca do par *linguagem/sujeito* que empreenderemos para, a partir dele, verificar as exclusões² e as inclusões produzidas em aquisição da linguagem, seja como objeto de reflexão teórica no âmbito dos diferentes saberes, seja como constituição teórico/metodológica que lhe confere uma unidade. Na verdade, esta primeira parte, da perspectiva metodológica, se estruturará a partir de duas clivagens: a primeira, enunciada pelo par interno/externo, deverá proporcionar a circunscrição do campo com relação às teorias que o constituem e aos objetos que elegem; a segunda, constitutiva da anterior, enunciada pelo par *linguagem/sujeito*, deverá focar como *linguagem* e *sujeito* foram tratados na produção do que é interno ou externo à *Aquisição da Linguagem* como *tema* e como *campo*.

Assim, esta parte da tese, constituída de forma extensa traz o problema da unidade do campo *Aquisição da Linguagem* e as dificuldades na delimitação de seu objeto. Faremos isso

² Cabe lembrar que, com os termos “exclusão”, “falta” e “incompletude”, não queremos apontar deficiências nos estudos em Aquisição da Linguagem. Consideramos a “falta” como constitutiva de todo movimento de saber, já que a escolha de determinado ponto de vista implica a exclusão de outros. Nesse sentido, estamos, nesta parte, justamente delimitando essa “falta” não para impor limites aos estudos, mas para evidenciar a ausência, a partir da qual nossa abordagem passará a se fazer presente.

num duplo movimento de interioridade e de exterioridade, construído sobre dois planos, o da aquisição da linguagem como tema de reflexão de diferentes ramos do saber e o da aquisição da linguagem como campo. Num primeiro plano, em que a aquisição é tomada como tema, olharemos para a interioridade dos diferentes ramos do saber a fim de observar como a aquisição da linguagem vincula-se aos pressupostos eleitos por cada ramo, e após, verificaremos, na relação entre esses pressupostos e o objeto “aquisição da linguagem”, que exclusões foram produzidas, porque consideradas como fazendo parte de sua exterioridade. No segundo plano, em que a aquisição da linguagem constitui-se uma unidade de saber, trataremos, a partir de sua interioridade, de verificar as questões eleitas por cada perspectiva teórica no tratamento do objeto (*relação linguagem-língua*³ e *sujeito*) e, a partir disso, discutir os problemas que ficaram excluídos do campo. Para tanto, o olhar epistemológico apresenta-se como condição *sine qua non* das hipóteses que sustentam esta tese. Desse modo, o objetivo principal desta parte da tese é mostrar a *aquisição da linguagem como tema de reflexão* e como *campo*, evidenciando, nos dois casos, os aspectos *internos* e *externos* envolvidos.

Partiremos do princípio de que o campo *Aquisição da Linguagem* tem a sua gênese teórica marcada nos quadros da Lingüística, porque consideramos haver uma discussão sobre o tema em suas diferentes perspectivas. Seu precursor Ferdinand de Saussure (1916/2000) priorizou, como uma das tarefas da Lingüística, a delimitação e a definição de si própria, elegendo, nessa delimitação, a língua como o seu objeto no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Embora reconheça a necessidade de tratamento da aprendizagem da língua pelo indivíduo (Saussure, op. cit. , p. 22), a fala da criança está ligada ao conjunto heteróclito de fatos da linguagem e, por isso, Saussure não a contempla como seu objeto de estudo. Considerar o conjunto heteróclito dos fatos da linguagem implica incluir a atividade de fala com o responsável por tal atividade, o sujeito, elemento também excluído da Lingüística por Saussure. No entanto, o sujeito, embora excluído da lingüística saussuriana, que têm como objeto a língua, a ela retorna no tema “aquisição da linguagem”. Com isso, estamos dizendo que, se a Lingüística nega o sujeito na constituição de seu objeto, ele retornará na estrutura desse mesmo objeto. No nosso caso, o lugar do sujeito está sendo reivindicado para o campo *Aquisição da Linguagem*, já que concebemos como uma das grandes tarefas da Lingüística responder à questão: “Como a criança adquire a língua?”.

³ Apesar de termos consciência das diferenças existentes entre os termos *língua* e *linguagem*, nesta parte, estamos utilizando-os juntos (*linguagem-língua*). No entanto, serão distinguidos no decorrer deste estudo, tendo em vista a nossa construção teórica.

Por ter como pressuposto a exclusão do sujeito pela Lingüística, o campo *Aquisição da Linguagem*, para dar conta da relação do *sujeito* com a *linguagem-língua*, convoca duas áreas de saber, Lingüística e Psicologia, fato que contribui para a vinculação do campo à Psicolingüística. Tal fenômeno caracteriza o seu hibridismo apontado por muitos pesquisadores.

Nesse sentido, concebemos que o campo *Aquisição da Linguagem* apresenta uma reflexão que se inscreve em configurações bem distintas de pensamento. A exemplo de Bouquet (1997/2000), chamaremos tais sistemas de pensamento de *configurações discursivas*, que atravessam não o conjunto de *corpus* saussuriano da lingüística geral, como verifica Bouquet, mas o conjunto de *corpus* da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento, cuja temática é a aquisição da linguagem. Por isso, esta parte traz justamente as concepções sobre aquisição da linguagem que constituíram o campo e que, uma vez constituído, atravessam-no em uma relação de complementaridade, quais sejam: (1) um saber teórico produzido a partir da preocupação acerca de “como a criança adquire a língua”, saber que se instaura através das reflexões sobre o tema nos quadros da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento (capítulo 1); (2) um saber metodológico advindo da curiosidade em torno da fala da criança, o que promove uma preocupação com o empírico (capítulo 2) e (3) um programa para o campo *Aquisição da Linguagem*, que se institui a partir das projeções constituídas pelas configurações precedentes quanto à cientificidade de uma disciplina futura (capítulo 3). Por reunir saberes diversos, o campo, ao consolidar-se, apresenta em seu interior diálogos diferentes sobre aquilo que lhe é transversal, a fala da criança, visto que cada perspectiva, ao se deparar com a “falta” presente no olhar da outra, busca estabelecer, novamente, uma relação de complementaridade. Dessa maneira, a leitura que ora fazemos do campo, concebido no quadro de uma teoria dos saberes, permite descobrir os modos pelos quais se tecem essas relações de complementaridade. Nesse sentido, ao apresentar as *configurações discursivas* que instauraram o campo *Aquisição da Linguagem* e aquelas que, após o campo instituído, consolidam-no como tal, procuraremos, na verdade, realizar um estudo epistemológico, “que implica um olhar *a posteriori* da diversidade de ciências e dos objetos” (Flores, 2004, p. 224). Por isso, não apresentaremos as perspectivas como tentativa de dar conta da completude de suas abordagens, mas como recortes no sentido de evidenciar o tratamento que cada uma confere ao par *linguagem-língua* e *sujeito*. Neste caso, vale lembrar que esta primeira parte não se constitui em uma revisão bibliográfica acerca do fenômeno “aquisição da linguagem”, percurso que poderia ser sintetizado ou dispensado, e sim, a constituição da

epistemologia do campo *Aquisição da Linguagem*, produzida a partir da noção de “falta”. A necessidade dessa configuração epistemológica advém do fato de que não estamos propondo a aplicação de um modelo pré-existente e, por isso, a observação do campo sob o olhar de “incompletude” constitui argumento para a produção de uma outra explicação para o fenômeno “aquisição da linguagem”.

O quadro a seguir evidencia o olhar epistemológico que será lançado sobre a *Aquisição da Linguagem*.

QUADRO 1 – A aquisição da linguagem como configuração epistemológica

Aquisição da Linguagem	Aspectos	Elementos	Configurações discursivas
Tema	Externo	Sujeito e/ou Linguagem	Produção de um saber teórico e metodológico sobre aquisição da linguagem
	Interno	Sujeito e/ou Linguagem	
Campo	Externo	Sujeito e/ou Linguagem	Constituição de um programa teórico e metodológico para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i>
	Interno	Sujeito e/ou Linguagem	

CAPÍTULO 1

A unidade das ciências do Homem liga-se ao 'estilo' específico dos axiomas que as definem. (Dufour)

A gênese teórica do campo Aquisição da Linguagem

Trazer o nascimento de um campo, como o de *Aquisição da linguagem*, implica verificar a relação dos estudos desse campo com suas matrizes teóricas. Tal relação será abordada tanto pelo viés histórico quanto pelo viés teórico, porque, de um lado, torna-se necessário observar o conjunto de indagações que permitiram levantar os elementos fundamentais, num dado momento histórico, dos limites desse novo campo e, de outro, os princípios teóricos que, ao responderem a tais indagações, circunscreveram esse novo campo.⁴

Os estudos em *Aquisição da linguagem* são comumente vinculados a um campo interdisciplinar, que é a *Psicolinguística*. Por que e como ocorre essa inclusão? Há reflexão sobre aquisição da linguagem nos quadros da Linguística? Se há, por que vincular o campo à *Psicolinguística*? Visto o termo *Psicolinguística* reunir dois ramos do saber – Psicologia e Linguística –, cabe-nos indagar também: como se apresentam as preocupações sobre aquisição da linguagem no interior da Psicologia?

Para tanto, este capítulo envolve três aspectos que consideramos como pertencentes às discussões em *Aquisição da Linguagem*, a saber: a sua tematização no quadro da ciência

⁴ Neste trabalho, estamos considerando como viés histórico a série de acontecimentos (a emergência de teorias ligadas à linguagem) que se sucederam no tempo. Embora cada uma esteja ligada ao contexto de sua gênese, isso não será foco de atenção. Tentaremos seguir uma certa cronologia com o objetivo de nos situarmos na reflexão que empreenderemos, em que a história é apenas pano-de-fundo, já que é o ponto de vista teórico e a consideração dos princípios que delimitam as diferentes abordagens que nos interessam para entendermos o fenômeno sobre o qual aqui nos propomos a refletir.

Linguística; a suposição de sua criação no quadro da Psicolinguística e a sua tematização no quadro da Psicologia do Desenvolvimento. O par *linguagem-língua/sujeito* será transversal à discussão que empreenderemos desses três aspectos.

1.1. Linguística e Aquisição da Linguagem

O fenômeno atestado pela criança que chega ao mundo sem falar e aos poucos passa por mudanças que a tornam falante de sua língua materna faz com que, devido ao desenvolvimento das ciências, principalmente a Linguística, os investigadores insiram a aquisição/aprendizagem/desenvolvimento da linguagem como tema de suas reflexões.⁵

Neste item, pretendemos evidenciar o estatuto que as preocupações relacionadas à aquisição da linguagem têm na Linguística, para, no decorrer desta primeira parte, discutir acerca do lugar que a Linguística, com as diferentes correntes, ocupa no cenário de Aquisição da Linguagem. Para isso, apresentaremos três vias, entre outras que poderiam ser consideradas, pelas quais o processo de aquisição da língua pela criança foi pensado no interior da ciência Linguística, a saber: as visões estruturalistas européia e norte-americana e a visão gerativista.

O que se convencionou chamar de “estruturalismo” em Linguística, conforme observa Borges Neto (2004), é um conjunto de teorias da linguagem humana que compartilham, em maior ou menor grau, alguns pressupostos. Nesse sentido, reconhecem-se no interior desse movimento dois submovimentos que apresentam origens distintas, concebem de modo diferenciado as tarefas da Linguística e tratam de modo diverso as estruturas da linguagem humana. Esses dois submovimentos são costumeiramente nomeados *estruturalismo europeu* e *estruturalismo americano*.

O termo *estrutura*, como enfatiza Benveniste (1954/1995, p.9)⁶, é essencial na Linguística Moderna, constituindo-se, conforme o autor, num dos que ainda têm valor programático. No entanto, ressalta o autor, esse termo recobre diferentes interpretações, o que permite identificar diversas tendências no interior do estruturalismo. No quadro do

⁵ A questão da natureza e da origem da faculdade de linguagem e das línguas foi objeto de muitas especulações e de grandes debates filosóficos, questões essas que não trataremos aqui. No entanto, as grandes questões que aí se inscreveram funcionam como *a priori* tanto das escolas linguísticas, quanto das psicológicas, o que se refletirá no campo *Aquisição da Linguagem*, como veremos mais adiante nas discussões acerca da dicotomia inato/adquirido; natureza/experiência, etc. Essa reflexão pode ser encontrada em Aurox (1996/1998, p.33,34), que ressalta ainda o fato de que “os planos de discussão são ainda amplamente determinados por uma colocação que provém da história da filosofia.”

⁶ Publicado originalmente em *Journal de psychologie*, P.U.F., Paris, jan-jun. 1954. A Publicação brasileira integra o livro *Problemas de linguística geral I* (1966/1995) em seu capítulo 1.

estruturalismo europeu, entende-se como *estrutura* o arranjo de um todo em partes e a solidariedade das partes no todo. Já no cenário norte-americano, o termo é concebido como a distribuição dos elementos, através de sua capacidade de associação ou de substituição. São justamente as similitudes entre as correntes européias contemporâneas e a corrente distribucionalista que autorizam a reagrupá-las como variantes do estruturalismo (Fuchs e Le Goffic, 1975, p. 29).

Assim, para verificar a relação entre Aquisição da Linguagem e Lingüística, faremos uma leitura da lingüística estrutural, trazendo, de um lado, as reflexões oriundas, em um primeiro momento, do estruturalismo europeu com Saussure e, em um segundo momento, de uma vertente funcional desse estruturalismo, com Jakobson, com Martinet/Llorach e com Halliday, de outro lado, o empreendimento de análise do estruturalismo norte-americano, através dos estudos de Sapir e de Bloomfield⁷.

As propriedades que, a nosso ver, caracterizam o estruturalismo europeu estão ligadas às noções de *estrutura/sistema* e de *autonomia* da língua. Para Saussure e os estruturalistas europeus, torna-se importante a identificação e a apreensão de unidades como elementos integrantes do sistema a partir do próprio sistema.

Iniciaremos esta incursão pelo *estruturalismo* pontuando alguns aspectos principais acerca do *estruturalismo europeu* a partir da verificação da constituição do objeto da Lingüística e da busca de sua autonomia por Ferdinand de Saussure.

É, no capítulo sobre o objeto da Lingüística, que Saussure (1916/2000)⁸ traz rudimentos de uma reflexão sobre o que chama de faculdade de linguagem, que considera ser a responsável pelo comando dos signos e, por isso, “seria a faculdade lingüística por excelência” (Saussure, 1916/2000, p. 18).

Tal reflexão continua no capítulo em que discute as duas lingüísticas - a da fala e a da língua-, argumentando que o estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo (estudo unicamente psíquico); outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, a fala (fenômeno psico-físico). Para ele, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente, já que a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos e a fala é necessária para que a língua se estabeleça. Por isso, defende que historicamente o fato da fala vem sempre antes. A partir disso, questiona:

⁷ Sabemos que, embora rotulados de estruturalistas, os estudos de cada autor apresentam inúmeras e grandes diferenças. No entanto, neste item, o elemento comum que nos move em cada autor diz respeito ao fenômeno aquisição de linguagem.

⁸ Cabe ressaltar que nossa reflexão acerca de Saussure se restringirá ao Curso de Lingüística Geral.

Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, *é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos.* Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (Saussure, 1916/2000, p. 27, *grifo nosso*).

Concebendo a linguagem como tendo um lado social e outro individual dialeticamente articulados, o autor argumenta acerca da existência de um sistema estabelecido e uma evolução, vendo a impossibilidade de a Lingüística abordar integralmente esse fenômeno e, por isso, institui a língua como objeto dessa ciência: “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (Saussure, op. cit. p. 16, 17).

Devido a essa heterogeneidade da linguagem, torna-se difícil categorizá-la e inferir suas unidades, motivo pelo qual Saussure vê a língua como fenômeno autônomo e possível de ser estudada cientificamente. Para ele, língua, fato convencional, não se confunde com linguagem, faculdade natural, sendo somente uma parte determinada e essencial dela,

[a língua é]...ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada no seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita (...).

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (Saussure, op. cit., p. 17)⁹.

Saussure, na continuidade de sua reflexão acerca do objeto da Lingüística, considera que, para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, é possível fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade, não sendo, desse modo, ilusório dizer que “é a língua que faz a unidade da linguagem” (Saussure, op. cit., p. 18).

Na incursão pelas idéias de Saussure, percebemos que a escolha da língua como objeto da Lingüística deve-se aos argumentos apresentados pelo autor de que esta é regular, social e

⁹ Saussure (1916/2000, p 17, 18) chama a atenção para o fato de que não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, ou seja, de que o aparelho vocal tenha sido feito para falar assim como as pernas para andar, e que os lingüistas estão longe de concordar sobre esse ponto. No entanto, reitera que a questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem.

um conjunto sistemático de signos, passível de descrição em termos de regularidades internas, enquanto a fala, por ser individual, é irregular, o que impede a sua descrição. Essa escolha permite a Saussure conceber a relação da criança com a língua como aprendizagem, que se dá a partir das suas experiências lingüísticas com os indivíduos de sua comunidade lingüística, visto serem, como citado anteriormente, as *impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam seus hábitos lingüísticos* (Saussure, 1916/2000, p. 27, grifo nosso). Essa concepção de que a língua é aprendida pela criança é reiterada por Saussure no final do capítulo *O objeto da lingüística*, quando sintetiza suas reflexões sobre linguagem e língua:

Ela [língua] é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. *Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila* (Saussure, 1916/2000, p. 22, grifo nosso).

Com relação à criança – sujeito da aquisição -, Saussure a traz como objeto de reflexão ao tratar a linguagem como implicando um sistema estabelecido e uma evolução lingüística:

(...) a cada instante ela [linguagem] é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre êsses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. *Seria a questão mais simples se se considerasse o fenômeno lingüístico em suas origens; se, por exemplo, começássemos por estudar a linguagem das crianças?* Não, pois é uma idéia bastante falsa crer que em matéria de linguagem o problema das origens difira do das condições permanentes; não se sairá mais do círculo vicioso, então (Saussure, 1916/2000, p. 16, grifo nosso).

De fato, a relação da criança com a linguagem, para Saussure, traz o problema da origem da linguagem como ligado ao de suas condições permanentes. Isso faz com que o autor volte a tratar dessa relação criança/linguagem na reflexão empreendida sobre analogia nos capítulos 4 e 5 do *Curso de Lingüística Geral*, parte dedicada à Lingüística Diacrônica. Nesse momento, reitera o papel da fala como pertencente à esfera individual e como ligada à inovação analógica: “Por conseguinte, tudo é gramatical na analogia; acrescentemos, porém, imediatamente, que a criação, que lhe constitui o fim, só pode pertencer, de começo, à fala; ela é obra ocasional de uma pessoa isolada” (Saussure, 1916/2000, p. 192). E enfatiza que toda criação mostra a dependência da fala à língua:

A analogia nos ensina, portanto, uma vez mais, a separar a língua da fala (...); ela nos mostra a segunda como dependente da primeira e nos faz tocar com o dedo o jôgo do mecanismo lingüístico, tal como descrito (...). Tôda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas (Saussure, 1916/2000, p. 192).

Na verdade, para o autor, todo fenômeno evolutivo origina-se na esfera do indivíduo (fala) em relação com o social (língua). Porém, para que uma inovação de fala permaneça, precisa ser compartilhada pelos membros da comunidade lingüística. E é nessa discussão sobre as inovações analógicas que a relação da criança com a linguagem retorna como tema em Saussure:

Não é mister que todas as inovações analógicas tenham essa boa fortuna. A todo instante, encontramos combinações sem futuro, que a língua provavelmente não adotará. A linguagem das crianças está cheia delas, porque as crianças conhecem mal o uso e ainda não lhe estão sujeitas; as crianças francesas dizem *viendre* por *venir*, *mouru* por *mort* etc. Mas também a linguagem dos adultos as oferece. Assim, muitas pessoas substituem, em francês, *trayait* por *traisait* (...). Todas essas inovações são, em si, perfeitamente regulares; explicam-se da mesma maneira que as que a língua aceitou (Saussure, 1916/2000, p. 196).

Com isso, vemos que a discussão sobre a relação da criança com a linguagem é tratada por Saussure no quadro de sua reflexão sobre a relação língua/fala e sincronia/diacronia. Nessas relações, situa as questões ligadas às noções de sistema e de mudança, as quais, no nosso entendimento, permeiam a tematização da aquisição da linguagem nos estudos lingüísticos.

O critério de autonomia da língua possibilita a Saussure e aos estruturalistas tratarem da sua organização interna sempre a partir de sua própria ordem, não levando em conta fatos externos nem questões ligadas aos sujeitos falantes. Isso permite a identificação e a apreensão de unidades que compõem o sistema no próprio interior do sistema, conforme atestamos nas palavras de Ducrot (1970, p. 66),

O sistema lingüístico, para Saussure, não é construído pela reunião de elementos preexistentes; não se trata de ordenar um inventário dado em desordem, de ajustar as peças de um quebra-cabeça. A descoberta dos elementos e do sistema constitui única tarefa.

Como as idéias de Saussure repercutirão nas explicações sobre o processo de aquisição da linguagem? Como explicar a fala da criança, bastante “multiforme e heteróclita”, já que tal fenômeno é excluído da reflexão saussuriana? Seria pela verificação por parte do pesquisador da interdependência entre língua e fala, também defendida por

Saussure? Essas e outras questões continuarão em pauta na continuidade do pensamento de Saussure, o que passaremos a delinear a seguir.

O empreendimento de Saussure, como observa Dosse (1991/1993, p. 83), “não tardou em conhecer prolongamentos”, os quais foram reunidos sob o rótulo de “estruturalismo”.¹⁰ Um desses prolongamentos é encontrado na obra de Jakobson da escola européia de fonologia, que fundou *O Círculo Lingüístico de Praga* na década de 1920 e aplicou os princípios de F. de Saussure ao estudo dos sons da língua, difundindo os termos estrutura e estruturalismo, como ressalta Dosse (1993)¹¹.

Jakobson foi um *homem-orquestra*, como bem o nomeia Dosse (op. cit.), visto interessar-se por muitos temas, tais como, na área da literatura, por folclore, por poesia e por crítica literária e, na área da linguagem, pelas línguas do mundo, pela mudança lingüística, pela fonologia, pela aquisição da linguagem, pela patologia da linguagem (estudo da afasia) e pelas funções da linguagem. Ao se dedicar a muitas questões de linguagem, Jakobson evidencia estar interessado em construir uma teoria geral da linguagem para explicar a sua aquisição, o seu funcionamento, a sua estrutura e as suas alterações. Assim, transversal às suas reflexões lingüísticas, encontramos o tema *aquisição da linguagem*, questão a que passaremos a nos dedicar neste item.

As reflexões sobre o processo de aquisição da linguagem são constantes na obra do autor, aparecendo nos seguintes itens: na reflexão sobre a relação entre a aquisição da linguagem e o funcionamento das línguas do mundo, no estudo da fonologia da língua, no tratamento da afasia, no estudo das funções da linguagem e na abordagem dos *embrayeurs*.

Na investigação sobre a aquisição da linguagem e o funcionamento das línguas do mundo, o autor (Jakobson, 1941/1972; 1949/1971a)¹², ao observar a análise de dados de linguagem de crianças em diferentes línguas do mundo, percebeu constância quanto à utilização de uma linguagem separada da do adulto. Por isso, pergunta-se: por que há rejeição de certos componentes da linguagem adulta pela criança e por que são sempre os mesmos

¹⁰ A história desses prolongamentos é relatada, em seus detalhes, por Dosse (1993, 1994) em sua obra, reunida em dois volumes: *História do estruturalismo, v. 1: o campo do signo, 1945/1966* e *História do estruturalismo, v. 2: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias*.

¹¹ Como observa Borges Neto (2004), em maior ou menor grau, as escolas estruturalistas européias “descendem” do pensamento de Saussure.

¹² A publicação da obra em inglês de 1972 *Child language, aphasia and phonological universals* encontra-se originalmente publicada em 1941 na obra alemã: *kindersprache, aphasie und allgemeine lautgesetzte*. O texto francês “Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale”, que se encontra na obra *Roman Jakobson: Selected writings*, vol. I, de 1971 foi originalmente proferido em comunicação intitulada “Le développement phonologique du langage enfantin et les cohérences correspondantes dans les langues du monde” no *V Congrès International des linguistiques*, Bruxelas, 1939. Mais tarde, foi publicado como apêndice da obra de Troubetzkoy, *Principes de phonologie* em Paris no ano de 1949.

componentes escolhidos por todas as crianças? Diante dessa questão, o lingüista enfatiza que é preciso entender que a mudança é predeterminada pelo desenvolvimento (interno e inerente) do sistema lingüístico, e não, por modificações impostas pela criança. Dessa maneira, concebe que as crianças representariam, através de sua linguagem, essas mudanças que são internamente predeterminadas e que, portanto, ao se observar um grande número de crianças no processo de aquisição de linguagem, seria possível construir uma espécie de gramática das mudanças que apareceram e que poderão aparecer em algum lugar em qualquer língua.

Nesse sentido, Jakobson aproxima o processo de aquisição da linguagem e evolução das línguas, por meio do que chama “leis de solidariedade”. Com essas leis atesta a existência de concordância entre a sucessão cronológica de aquisições (sistema consonantal e vocálico) e as leis gerais de solidariedade que governam a sincronia de todas as línguas. Neste ponto, afasta-se do mestre Saussure, porque considera a sincronia como dinâmica e não como estática (Jakobson, 1953/1971b)¹³. Assim, defende que o tempo não pode ser excluído do momento presente da língua e apresenta uma concepção de aquisição da linguagem relacionada à sucessão, porque vinculada à sincronia dinâmica presente em todas as línguas. Nesse sentido, a aquisição da fonologia, um de seus objetos de estudo, é considerada sistemática e universal, pois defende que a criança adquire em primeiro lugar os sons pertencentes às línguas em geral e depois os de sua língua particular:

Se nós abordarmos as aquisições do consonantismo ou mesmo do vocalismo infantil (...) nós perceberemos que sua ordem sucessiva corresponde exatamente às leis gerais de solidariedade irreversíveis que regem a sincronia das línguas do mundo (Jakobson, 1949/1971a, p. 320)¹⁴.

Ao comparar crianças de diferentes línguas adquirindo a linguagem, o autor observa a existência de descontinuidade fônica entre as produções do balbucio com as primeiras palavras, já que no balbucio a criança junta articulações não encontradas em uma única língua nem mesmo em grupos de línguas. Aqueles valores distintivos não pertencentes à língua de sua comunidade tendem a desaparecer, assim como muitos sons do balbucio e da língua da comunidade também passam a faltar. Ainda ocorre uma espécie de reorganização, pois o som do balbucio que continua tem seu valor no sistema alterado.

¹³ O texto “Pattern in linguistics” que se encontra na obra *Roman Jakobson: Selected Writings*, vol.2, tem sua publicação original em 1953 na obra *An appraisal of Antropology Today* em Chicago.

¹⁴ Si nous abordons les acquisitions du consonatisme ou bien du vocalisme enfantin (...) nous apercevons que leur ordre sucessif correspond exactement aux lois générales de solidarité irréversibles qui régissent la synchronie des langues du monde.

Com isso, Jakobson (1949/1971a) argumenta que as oposições raras nas línguas do mundo estão entre as últimas aquisições da criança. Desse modo, a ordem de aquisição dos fonemas está vinculada à relação de dependência de valores secundários aos primários. Isso o leva a conceber a oposição consoante/vogal como primeira, já que envolve o valor primário abertura/fechamento do qual valores secundários seriam dependentes como a oposição aberto/semi-aberto. Neste caso, por exemplo, a vogal /a/, por oferecer o máximo de abertura e as consoantes lábias oclusivas (/b/ , /p/ e /m/), por fecharem a cavidade bucal inteira, apresentariam uma oposição clara para a criança e, no eixo da sucessividade, marcaria a oposição consoante X vogal e lançaria o germe da sílaba. Já no eixo da simultaneidade, a oposição oral X nasal seria também universal e a primeira a tomar valor significativo na linguagem da criança, pois argumenta ser a oposição entre vogais posterior à adquirida entre consoantes. Isso porque uma única vogal pode servir de apoio a consoantes e estabelecer variações de sentido, distinguindo entidades lexicais. Tal constatação conduz o autor a defender que as consoantes adquirem o valor de fonema antes das vogais, mas, para que ocorra a distinção entre consoantes, é preciso antes a distinção consoante X vogal. No caso das vogais, a primeira oposição seria entre vogais abertas e fechadas, o que faz com que a oposição entre vogais semi-abertas com outras abertas e fechadas seja secundária e dependente da oposição existente entre vogais abertas e fechadas.

A tese de Jakobson é que essa relação primário/secundário governaria a ordem de aquisições fonológicas e poderia ser estendida a todo sistema gramatical¹⁵, o que lhe permite defender que as escolhas dos elementos lingüísticos são interiores à língua e não arbitrárias, porque regidas por leis (ou tendências) de ordem universal e constante. Como ressalta Scarpa (2005), o trabalho de Jakobson coloca em evidência uma hierarquia de traços, em que o superordenado tem a tendência de vir antes do mais específico e subordinado. Isso faz a autora chamar a atenção para o fato de que “o descontínuo, porque relacional – é que vai imprimir o caráter da identidade entre a língua do adulto e da criança” (Scarpa, 2005, p. 841).

Essa preocupação com as leis de implicação que regem o funcionamento das línguas em geral e o processo de aquisição está relacionada ao estudo desenvolvido por Jakobson sobre fonologia. Nesse campo, a grande contribuição de Jakobson, como ressalta Bisol (2006), está no estudo do traço distintivo para definir o que se entende por qualidades distintivas relacionais. De fato, preocupado em definir o valor do fonema no sistema da

¹⁵ Essa tese de Jakobson sobre a natureza universal da aquisição da fonologia não encontrou respaldo em muitos estudos empíricos, que mostraram haver variação individual na aquisição dos traços distintivos bem mais do que previra Jakobson, já que uma mesma palavra pode ser pronunciada de diferentes maneiras pelas crianças.

língua, Jakobson (1949/1967b)¹⁶ ressalta o papel do elemento fônico¹⁷ como diferenciador dos elementos lexicais. Isso marca o embate de Jakobson para incorporar som e sentido na ciência da linguagem, já que o som da fala, para o autor, deve ser consistentemente analisado com relação ao sentido, e o sentido, por sua vez, analisado em relação à sua forma sônica.

Nessa reflexão sobre a ordem da aquisição em relação com o funcionamento das línguas do mundo, Jakobson pontua aspectos ligados à relação da criança com os adultos de seu meio, observando a presença de uma espécie de “intersubjetividade” universal. De fato, a criança passa do monólogo espontâneo e sem objetivo do balbúcio para uma aparente conversação, em que aprende a reconhecer, distinguir e a identificar os fenômenos fônicos que ouve e que emite. Essas distinções, percebidas constantemente nas relações intersubjetivas, caminham em direção à significação, já que ao desejo de comunicar-se com outro junta-se a faculdade de comunicar qualquer coisa que seja reconhecível. É nesse quadro que Jakobson (1960/1967a)¹⁸ insere, em sua reflexão, as formas constituídas no diálogo entre a criança e seus interlocutores principais, geralmente os pais. Tal relação dialógica é marcada pela chamada “fala de bebê”, em que os falantes tentam se adaptar aos hábitos verbais de seus ouvintes e a estabelecer um código comum a serviço dos dois interlocutores. Nesse caso, as criações léxicas, de um lado, adaptam-se ao padrão fonêmico infantil e à construção usual das primeiras palavras da criança, de outro lado, tendem a impor à criança uma delimitação mais nítida e uma estabilidade na significação vocabular. Essas formas de “fala de bebê” ultrapassam o âmbito familiar e fazem parte do uso geral adulto, incluindo-se no vocabulário padrão. Em particular, nessa parte do vocabulário padrão, encontram-se as formas que designam cada um dos membros fundamentais da família (pai e mãe). Para Jakobson (op. cit.), essas formas refletem os aspectos fônicos mais salientes e as tendências de desenvolvimento lingüístico homogêneo e universal, porque ligado aos princípios imanentes dos estágios sucessivos de aquisição lingüística pela criança em diferentes línguas. Comparando, em variadas línguas, as formas de nomeação de “pai” e de “mãe”, o autor observa paralelismos na estrutura desses termos. Com isso, verifica a

¹⁶ Publicado originalmente em *Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague*, V, 1949.

¹⁷ Ao contrastar as palavras, Jakobson (1949/1967b) mostrou que a caracterização de certo som como fonema depende de certos traços, cuja presença (+) ou ausência (-) o opõe a todos os demais da língua. Tais traços constituem assim as unidades mínimas de uma língua. Com essa concepção, o autor é levado a estabelecer um quadro de fonemas de uma língua, evidenciando os traços fônicos que funcionam nessa língua e lhe caracterizam os fonemas. Essa noção de elemento marcado (+) e de não-marcado (-) foi aplicado sistematicamente pelo autor ao domínio dos sons, sendo alargado para outros âmbitos da língua, tais como para o estudo dos casos nominais e para o tratamento da conjugação verbal em russo.

¹⁸ Publicado originalmente com o título “Why ‘Mama’ and ‘Papa’?” na obra *Perspectives in Psychological Theory*, New York, 1960.

presença de consoante-vogal no uso dessas palavras, o que faz parte, segundo ele, do primeiro estágio de aquisição. Tais combinações, além disso, refletem um padrão geral: relação de oclusiva e nasal ou de labial e dental com vogais abertas, geralmente o /a/. Tal combinação é explicada por Jakobson (op. cit.) em termos de oposição máxima, ligada ao traço (abertura/fechamento). Os termos “papa-mama”, como unidades vocabulares primárias da linguagem infantil nas línguas, não apresentam muita variação de consoantes e, além disso, a reduplicação de sílabas reitera determinada consoante. Para o autor,

à linguagem da criança falta qualquer hierarquia de unidades lingüísticas, vigorando apenas a equação: uma enunciação – uma frase – uma palavra – um morfema – um fonema – um traço distintivo. O par “mama-papa” é um vestígio desse estágio de enunciações em uma consoante (Jakobson, 1960/1967a, p. 80).

Neste caso, a reduplicação de sílabas figura como um recurso favorito nas formas de “fala de bebê”, aparecendo particularmente naquelas usadas para referir mãe e pai e ainda nas primeiras unidades vocabulares da linguagem infantil, como “au au”, “pipi”, etc. Na passagem do balbucio para o comportamento verbal, a reduplicação assinala que os sons enunciados não representam um balbucio, mas uma entidade semântica percebida como tal, em que os fonemas passam a ser reconhecíveis, distinguíveis e identificáveis.

O estudo da fonologia impulsiona Jakobson a pensar não somente sobre questões de aquisição, mas também sobre deterioração da linguagem. De fato, o artigo “Child Language, Aphasia and Phonological Universals” (1941/1972), como aponta Scarpa (2005), tem sido referência tanto para os estudos sobre ordem da aquisição da fonologia quanto para a análise da perda lingüística em sujeitos afásicos. Nessa reflexão, Jakobson evidencia que há certa progressão em termos de relações implicacionais hierárquicas na ordem de aquisição de distinções opositivas, de tal modo que as distinções fônicas mais gerais têm a tendência de aparecer antes das oposições mais específicas. Com isso, Jakobson (op. cit.) argumenta que a perda das distinções seria ordenada de acordo com a hierarquia de aquisição dos traços fonológicos distintivos. Assim, se na aquisição o ganho de um valor secundário depende do valor primário, na afasia a perda de um valor primário pressupõe também a perda do valor secundário. Por isso, para o autor, a pesquisa sobre a ordem das aquisições e das perdas está relacionada às leis gerais de implicação e não se limita ao sistema fonológico, mas deve ser estendida também ao sistema gramatical.

Por ferir os padrões estruturais e funcionais da língua, o estudo da afasia concede a Jakobson um estatuto empírico à sua teorização sobre a estrutura da linguagem,

principalmente sobre sua aquisição pela criança. Nesse sentido, amplia as preocupações da Lingüística daquele momento ao se preocupar com uma espécie de “desestrutura” lingüística ao tematizar a aquisição e a perda da linguagem. Na prática, essa ampliação se baseia nas idéias de Saussure e nas noções advindas do funcionalismo lingüístico da Escola de Praga. Desse modo, Jakobson (1956/2003), no artigo “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”¹⁹, trabalha teoricamente com os dois grandes eixos de relações concebidos por Saussure: o sintagmático e o paradigmático. Metodologicamente, trata esses dois eixos como ligados às relações metafóricas e metonímicas, concebendo-as como duas formas de organização da linguagem: sintagmática/metonímica, responsável pela combinação de unidades, e paradigmática/metafórica, responsável pela seleção de unidades.

Ao tratar dos distúrbios de similaridade (seleção), o autor salienta que, na deficiência de seleção, o contexto torna-se fator indispensável e decisivo. Por isso, o indivíduo sente-se incapaz de emitir algo que não responda ou a uma réplica do interlocutor ou a uma situação efetivamente presente. Neste caso, ressalta que as palavras que comportam referência no contexto, tais como pronomes e advérbios pronominais, e as palavras que servem para construir o contexto, tais como conectivos e auxiliares, estão propensas a sobreviver. Nesse distúrbio, entra a dificuldade do sujeito em interpretar um signo lingüístico por meio de outros signos da mesma língua - operação metalingüística. Novamente aqui Jakobson (op. cit.) volta a tematizar aquisição da linguagem em sua relação com a afasia, já que, para ele, “o recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal” (Jakobson, 1956/2003, p. 47).

Já no distúrbio de contigüidade, ocorre a deterioração da capacidade de construir proposições e de combinar entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas. Nesse tipo de distúrbio, não há perda da palavra, mas sua ordem é caótica. Neste caso, as palavras dotadas de funções gramaticais (artigos, preposições, pronomes e conjunções) desaparecem em primeiro lugar, dando lugar a um estilo “telegráfico”. Essa afasia, em que o contexto é afetado, tende a reduzir o discurso a enunciados de frase a até mesmo a frases de uma só palavra. Justamente o que acontece na linguagem “normal”, em que a palavra é parte integrante de um contexto superior - a frase - e por si mesma serve de contexto para constituintes menores - os morfemas e os fonemas-, passa a “faltar” na linguagem em desordem. Essa desordem apresenta um traço típico de agramatismo com a abolição da flexão, em que categorias não-marcadas como infinitivo aparecem no lugar das diferentes

¹⁹ O texto, que faz parte da obra *Lingüística e comunicação*, publicado originalmente no livro *Fundamentals of language*, La Haye, 1956.

formas de conjugação. Essa afasia pode tornar o sujeito incapaz de decompor a palavra em seus elementos fonológicos, seu domínio da construção da palavra se enfraquece e desordens perceptíveis afetam os fonemas e suas combinações. Aqui Jakobson volta a refletir sobre a relação aquisição e afasia, pois

A regressão gradativa do sistema fonológico nos afásicos mostra regularmente, sob a forma inversa, a ordem das aquisições fonológicas da criança. Essa regressão acarreta uma inflação de homônimos e um empobrecimento do vocabulário. Quando essa dupla incapacidade- fonológica e léxica – se acentua ainda mais, os últimos resíduos de fala são reduzidos a uma só frase, uma só palavra, um só fonema.: o paciente recai nas fases iniciais do desenvolvimento lingüístico da criança ou mesmo no estágio pré-lingüístico (Jakobson, 1956/2003, p. 54).

Assim, para Jakobson, toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração da faculdade de seleção e de substituição ou de combinação e contexto, em que na primeira envolve a deterioração das operações metalingüísticas, enquanto na segunda ocorre a alteração do poder de preservar a hierarquia das unidades lingüísticas. A relação de similaridade é suprimida no primeiro tipo, enquanto a de contigüidade no segundo. Levando em conta as relações estabelecidas por Jakobson (op. cit.) entre afasia e aquisição, consideramos que, para o autor, as faculdades de seleção e de combinação são imprescindíveis no processo de aquisição da linguagem para a criança realizar operações metalingüísticas e para respeitar a hierarquia entre as unidades lingüísticas.

No cruzamento entre lingüística e poética, o “homem-orquestra” desenvolve sua teoria sobre as funções da linguagem (Jakobson, 1960/2003)²⁰, no interior da qual também tematiza a aquisição da linguagem. Retomando o esquema do psicólogo alemão Karl Bühler, em obra de 1934, refere as funções representativa (do mundo), apelativa (do locutor) e expressiva (do destinatário) deste autor como referencial, emotiva e conativa. A essas acrescenta mais três: a metalingüística (do código), a poética (da mensagem) e fática (do código, da mensagem e do canal-contato). Para cada uma dessas funções, o autor aponta elementos lingüísticos que lhe são próprios: na função referencial, ocorre a criação de contextos mediante a representação pela linguagem; na função emotiva, ocorre uso de interjeições; na conativa, uso de vocativo e imperativo; na função fática, uso de fórmulas ritualizadas, como “alô”, “bem”, utilizadas para prolongar a comunicação; na função metalingüística, ocorrem glosas do tipo “como assim”? “Que quer dizer?” e, na função poética, a linguagem volta-se sobre si mesma.

²⁰ O texto “Lingüística e poética”, que faz parte da obra *Lingüística e comunicação*, foi publicado originalmente em *Style in language*, org. por Thomas A. Sebeok, Nova Iorque, MIT, 1960.

Nesse estudo sobre as funções da linguagem, Jakobson aborda a aquisição da linguagem, salientando que a função fática é a primeira que a criança adquire. Além disso, reitera que todo processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição pela criança da língua materna, depende do uso da função metalingüística.

É nos estudos dos *embrayeurs* que Jakobson sistematiza, segundo Flores e Teixeira (2005), um trabalho enunciativo da linguagem. Neste estudo, a aquisição da linguagem volta a ser tema de reflexão. Ancorado na teoria da comunicação, Jakobson (1957/1963)²¹ define os *embrayeurs* por meio da relação código/mensagem, já que são elementos do código que remetem à mensagem. Isso porque os *embrayeurs* apresentam uma convencionalidade de código ligada a todo símbolo, assim como têm existência a partir do que representa (o ato de apontar para). Neste caso, são símbolos-índices, caso dos pronomes pessoais, por exemplo, porque código e mensagem se entrelaçam. Novamente aqui Jakobson trata dos processos de aquisição e de perda da linguagem, refletindo sobre a complexidade ligada ao uso pronominal, o que explica o fato de os pronomes estarem entre as aquisições mais tardias da linguagem infantil e entre as primeiras perdas na afasia. A dificuldade em usar os pronomes de primeira pessoa, segundo o autor, advém do fato de a criança estar habituada a ser identificada com o nome próprio. Mesmo que os seus interlocutores a chamem por “tu”, ela hesita em referir-se na primeira pessoa, o que evidencia o esforço da criança para entender as diferentes formas de endereçamento a ela.

Os estudos de Jakobson apontam para o desenvolvimento da Lingüística que o segue. Ao tratar dos universais lingüísticos, reflete sobre a possibilidade de existência de uma gramática universal, tão bem explorada, mais tarde, por Chomsky. Ao procurar dar conta da atividade lingüística e dos *embrayeurs*, o autor indica caminhos para uma Lingüística Enunciativa. Cabe ressaltar ainda que os estudos do autor buscam mostrar o funcionamento da linguagem em uso, causa que seus sucessores lingüistas procuram abraçar. Neste caso, vale salientar que os estudos de aquisição da linguagem, ao tomarem como objeto de investigação a fala da criança, parecem situar-se nessa lingüística do uso.

A Aquisição da Linguagem, como procuramos demonstrar neste item, é um tema constantemente explorado pelo autor em sua obra. Como nos trabalhos do autor sobre aquisição da linguagem se configuram *sujeito e linguagem*? Embora o autor conceba a língua como atualizando uma mensagem e incluindo neste caso a atividade de fala como realização de um emissor para um destinatário, questão intersubjetiva, vemos que os sujeitos

²¹ A publicação original está na obra *Shifters, verbal categories, and the Russian verb*. Harvard University, 1957.

aí constituídos são seres empíricos que tomam a língua como instrumento de comunicação. Nesse sentido, o sujeito da aquisição, concebido como ser empírico, adquire a língua pela comunicação com o seu destinatário em uma sucessão cronológica homogênea. Neste caso, Jakobson estuda o processo de aquisição com um sujeito que se inscreve numa linha geral de desenvolvimento lingüístico, desconsiderando as singularidades e as particularidades envolvidas nesse desenvolvimento da linguagem pela criança.

Além de Jakobson, outro lingüista influente no movimento estruturalista europeu foi Martinet. Influenciado pela abordagem do Círculo Lingüístico de Praga, o autor defende uma perspectiva estrutural e funcional: “Não tem o menor sentido fazer estruturalismo em lingüística se não for funcional.”²²

Como seguidor de Saussure, Martinet concentra os seus estudos nas escolhas que a língua possibilita. Por isso faz, em primeiro lugar, uma abordagem sintagmática e, a partir de um inventário de possibilidades, traz, em segundo lugar, uma análise paradigmática. Assim, dedica-se a delimitar as unidades distintivas de base da língua, chamando de monemas (as de primeira articulação) e de fonemas (as de segunda articulação). As regras de descrição dessas unidades são codificadas no livro *Elementos de lingüística geral* (Martinet, 1960/1963), que influencia a Lingüística nos anos 60. No livro *Le langage*, sob sua direção (Martinet, 1968), encontramos uma discussão do processo de aquisição da linguagem segundo sua perspectiva desenvolvida por Emílio Llorach. Esse autor, no capítulo intitulado “L’acquisition du langage par l’enfant”, traz uma explicação acerca de tal fenômeno à luz dessa concepção estrutural/funcional.

Levando em conta o fato de que a aquisição da linguagem é um dos múltiplos aspectos do desenvolvimento psíquico e intelectual da criança, Llorach (1968) verifica esse processo a partir de uma discussão acerca da relação sincronia/diacronia envolvida nesse processo. Nesse sentido, como Jakobson, argumenta que o processo de aquisição da língua pela criança apresenta analogias com os estados sucessivos de evolução das línguas. Além disso, para ele, certas constantes de evolução da língua infantil paralelas àquelas que se pode observar nos estudos diacrônicos das línguas são evidentes. Apesar das semelhanças, observa que os dois fenômenos apresentam diferenças visíveis. Uma delas diz respeito ao fato de que as modificações sucessivas da língua da criança têm a finalidade de aproximar-se pouco a pouco do falar dos adultos, visto como exemplar, tendência não existente na evolução das línguas.

²² Entrevista relatada por Dosse (1993, p. 88) feita com André Martinet.

Nesse sentido, para o autor, o estudo da língua infantil é um dos domínios onde o encontro essencial dos aspectos diacrônicos e sincrônicos da linguagem é mais visível. Por isso, “torna-se necessário observar, na sucessão do tempo, as relações que existem entre os fatos simultâneos, isto é, o funcionamento sincrônico dos elementos constitutivos da língua infantil” (Lorach, 1968, p. 325, 326).²³ Na história de uma língua, o autor observa que se parte de um sistema dado em estado de funcionamento, descendo para um sistema suposto, em que se reconstitui o sistema passado a partir de um sistema atual e conhecido. Já na história lingüística da criança, não se passa de um sistema ao outro, porque ela parte de um não-sistema, de um embrião ou de uma base indiferenciada para resultar na constituição do sistema do adulto.

Considerando a língua através da ótica de Martinet como um sistema de comunicação expresso fonicamente por meio de signos, o autor enfatiza que a atividade propriamente lingüística da criança não começa em um momento preciso, com a descoberta do que seja um signo. Segundo ele, a utilização efetiva da língua é precedida de etapas, sendo a inicial chamada de pré-semiótica ou pré-lingüística (fase em que a criança não distingue a atividade vocal de outros instrumentos de comunicação motivados, como mímicas e gestos), através da qual passa para a aquisição prática do signos, a partir de um mecanismo analítico que consiste em compreender e se servir da dupla articulação.

O autor argumenta que a criança interpreta as manifestações lingüísticas como um todo, em conseqüência as suas manifestações também são unitárias, para, aos poucos, formar blocos. Na defesa de seu ponto de vista, além de Martinet, cita Jakobson, para quem, na linguagem infantil, não existe uma hierarquia de unidades lingüísticas, pois todas se equivalem (enunciado=frase=palavra=morfema=fonema). Assim, devido às manifestações iniciais da língua infantil serem desprovidas de primeira articulação, estas se constituem de signos unitários, signos-frases, representações não analisáveis da experiência. Nesse sentido, a primeira articulação, que apresenta as unidades significativas sucessivas na experiência a comunicar, progride mais lentamente. De início, enfatiza que a criança, a partir de sua atividade analítica, descobre a segunda articulação e, por isso, passa a distinguir os significantes. O trabalho de Lorach, desse modo, desenvolve-se no sentido de mostrar as etapas pelas quais a criança passa: etapa pré-semiótica, aparição do signo, aquisição da

²³ Tout en tenant compte de la succession dans le temps, il est nécessaire de remarquer les relations qui existent entre les faits simultanés, c'est-à-dire le fonctionnement synchronique des éléments constitutifs de la langue enfantine.

segunda articulação, aquisição da primeira articulação, aquisição dos signos gramaticais e aquisição do léxico.

Na parte referente à aquisição do signo, o autor enfatiza que os primeiros signos (os signos primários) da criança são apelos indiferenciados, desprovidos de referência objetiva e que são sintomas do desejo de qualquer coisa, e não, representação de qualquer coisa. Por isso, defende que a escolha funcional do signo pela criança compreende três modalidades: apelo (appel), volição (volition) e designação (designation): Eu chamo X (J'appelle X), eu desejo X (Je désire X), eis X (Voici X).

Quanto ao papel do ambiente no processo de aquisição, o autor argumenta:

É evidente que o sistema lingüístico do meio tem uma grande importância na ordem de aquisição e por consequência na análise da língua. A pressão inconsciente ou voluntária do adulto orienta, forçando a atenção da criança em uma dada direção (Llorach, 1968, p. 346)²⁴.

Embora Martinet não desenvolva trabalhos em aquisição, numa perspectiva estrutural-funcional, da mesma forma como o faz Jakobson, o trabalho de Llorach apresenta as questões advindas dos princípios desenvolvidos por Martinet à luz da linguagem da criança. Nesse estudo, aparece uma preocupação embrionária com os estágios de aquisição e com o interlocutor. No entanto, percebemos que os sujeitos - adulto e criança - são concebidos como indivíduos separados da língua, vista como sistema social e, por isso, não são constitutivos de uma estrutura de aquisição da linguagem que os comporte com a língua.

Nessa linha funcional, temos a abordagem de Halliday (1975), desenvolvida a partir da observação dos períodos iniciais da aquisição do inglês por seu filho Nigel. Concebendo a linguagem como parte do sistema social de natureza semiótica, o autor defende que o processo de aquisição está integrado e é integrante da socialização da criança.

O autor estabelece uma descrição da língua a partir da semântica, tratando-a como uma configuração de funções, em que os elementos lingüísticos são multifuncionais. Por isso, a aprendizagem da língua materna é um processo cognitivo, que ocorre em contextos de interação social. Tal aprendizagem se dá sob a forma de um contínuo intercâmbio de significados entre o sujeito e os outros, sendo o ato de significar um ato social.

Através da perspectiva funcional, o autor descreve as transformações da língua da criança por reorganizações sucessivas de um conjunto inicial de microfunções isoladas – até

²⁴ Il semble évident que le système linguistique de l'entourage a une grande importance dans l'ordre d'acquisition e par conséquence dans l'analyse de la langue. La pression inconsciente ou volontaire des adultes oriente forcément l'attention de l'enfant dans une direction donnée.

o nível funcional abstrato do sistema adulto. Essas reorganizações acarretam a dissociação entre uso (forma) e função, de início solidárias e, mais adiante, responsáveis pela construção de subsistemas nos níveis do léxico, da gramática e do discurso. Com Halliday, o estatuto funcional da aquisição é enfatizado, e a interação da criança com o “outro”, embora seja bastante focalizada, é tratada como o lugar de intercâmbio de significados, e não, como um espaço em que a criança constitui e é constituída pela língua em relação com o “outro”. Desse modo, a atividade do sujeito sobre a língua e sobre o “outro” parece ser minimizada.

Com essa pequena trajetória, parece evidente que a Ciência Lingüística, desde que se institui como tal com Ferdinand de Saussure, circunscreve a língua, inscrita na sociedade e na cultura, como objeto de estudo, fato que garante a unicidade do estruturalismo europeu. Embora os lingüistas americanos tivessem contato com o pensamento lingüístico da Europa, até porque muitos deles eram imigrantes europeus, as origens do estruturalismo americano são, praticamente, independentes do estruturalismo europeu, o que faz com que Lyons (1973) conceba o “estruturalismo europeu” e o “estruturalismo americano” como *estruturalismo* apenas por homonímia, já que, para o autor, não há nada além do nome que relacione essas duas escolas. Na verdade, a Lingüística Americana constitui-se em relação com a Antropologia, uma vez que a preocupação dos estruturalistas americanos era descrever línguas não registradas.

Leonard Bloomfield é o lingüista americano que se destaca nos primeiros cinquenta anos do século XX, constituindo o pensamento lingüístico que se desenvolve nos Estados Unidos na primeira metade do século, seguindo as pistas deixadas por Edward Sapir. É no interior dessa vertente estruturalista que pretendemos agora verificar a tematização da aquisição da linguagem. O desenvolvimento do método cunhado como “descritivista” manifesta-se nos trabalhos de Sapir (1921) e de Bloomfield (1926).

Sapir (1921) desenvolve seus estudos, reunindo seus interesses antropológicos, lingüísticos e indo-europeístas, para propor uma síntese de uma ciência geral da linguagem. Com isso, consolida a Lingüística Norte-americana, o que está registrado na obra *Linguagem*, na qual o autor, em sua parte introdutória, ao definir linguagem, traz inclusive a sua concepção acerca da aquisição da linguagem, fazendo uma analogia entre os atos de falar e de andar:

Falar é um aspecto tão trivial da vida cotidiana que raramente nos detemos a analisá-lo. Parece tão natural ao homem quanto andar, e pouco menos do que respirar.

Basta, entretanto, um momento de reflexão para convencer-nos de que essa espontaneidade não passa de uma impressão ilusória nossa. O processo de

aquisição da linguagem é, em suma, coisa completamente diversa do processo de aprender a andar.

No caso desta última função, a cultura – em outras palavras a massa tradicional dos usos sociais – não entra propriamente em jogo. A criança é individualmente apta, em virtude do complexo conjunto de fatores a que chamamos hereditariedade biológica, a executar todos os ajustamentos musculares e nervosos que lhe são precisos para andar. Pode-se dizer que a própria conformação de tais músculos e das partes determinadas do sistema nervoso já é por si adequada aos movimentos que andar e atividades semelhantes impõem. Na realidade, o pequenino ser humano normal está predestinado a andar, não porque os adultos o assistam na aprendizagem, mas porque o próprio organismo, desde o nascimento, se não desde o momento da concepção, vem preparado para o dispêndio de energia nervosa e para as adaptações musculares que exige a atividade de andar. Em resumo, trata-se de uma função biológica inerente ao homem (Sapir, 1921/1980, 12).

No entanto, o autor enfatiza que o mesmo não se dá com a linguagem, porque, embora seja evidente que o indivíduo esteja predestinado a falar, ele não nasce apenas na natureza, mas no seio de uma sociedade, sendo chamado para as suas tradições. Sendo assim, o autor, ao esboçar a sua relação entre o “falar” e o “andar”, traz a seguinte argumentação:

Eliminai a sociedade e não haverá dúvida em supor que ele aprenderá a andar, dado que sobreviva de qualquer maneira. É igualmente indubitável, porém, que jamais aprenderá a falar, isto é, a comunicar idéias segundo um sistema tradicional. Removei agora o recém-nascido do meio social para que ele acaba de vir e transplantai-o para um meio completamente estranho. Desenvolver-se-á a capacidade de andar no novo meio quase como se teria desenvolvido no ambiente antigo. Mas a fala ficará em completa discordância com a fala do meio nativo.

Andar é, portanto, uma atividade humana geral, que só varia num limite muito preciso à medida que passamos de um indivíduo a outro. É uma variabilidade involuntária e sem significação. Falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado. Varia como variam todos os esforços criativos – não tão conscientemente talvez, mas pelo menos tão evidentemente quanto as religiões, as crenças, os costumes, e as artes dos diferentes povos.

Andar é uma função orgânica e instintiva (embora não seja a bem dizer um instinto); falar é uma função não instintiva, uma função adquirida, “cultural” (Sapir, op. cit., p. 12).

Essa preocupação com a aquisição da linguagem, no interior da Lingüística Americana, iniciada por Sapir, continua com Bloomfield (1926/1978), que, influenciado pelo pensamento desse autor e pelos princípios da Psicologia Behaviorista, cria uma teoria baseada na análise e na teorização da fala. Esse estudioso da língua teve como objetivo dar autonomia e cientificidade à Lingüística a partir dos princípios empiristas.

A tese principal de Bloomfield é que a língua possui uma estrutura, apreendida a partir de *níveis estruturais*. Desses níveis, considera como importantes o fonológico, cujas unidades são os fonemas, e o morfológico, cujas unidades são os morfemas. Para estabelecer a

estrutura fonológica e a morfológica de uma língua, o lingüista deveria partir do material concreto de fala, obtendo um *corpus*, para então segmentar e classificar os dados e, com isso, chegar à estrutura. No quadro desse estruturalismo, chega-se ao sistema por generalização e abstração dos fenômenos individuais. Esse privilégio à fala e aos fatos individuais conduz Borges Neto (2004) a reconhecer, no trabalho de Bloomfield, dois princípios: o do indivíduo (importância de amostras de fala) e o da substância (fenômenos considerados em sua materialidade, e não, enquanto função)²⁵.

O compromisso com esses dois princípios, parece-nos caracterizar uma concepção de ciência que implica rejeitar tudo o que não seja diretamente observável ou derivado do material observável, o que vincula o pensamento bloomfieldiano ao “paradigma positivista de cientificidade, pregando o *mecanicismo* como procedimento básico da ciência e o behaviorismo como a melhor explicação da conduta humana” (Borges Neto, 2004, p. 106).

Dessa forma, o processo de aprendizagem da língua é explicado por Bloomfield em termos de hábitos discursivos, conforme as noções de estímulo/resposta. Com o seu trabalho, deu-se ênfase, no estruturalismo americano, à classificação e à descrição dos dados, sem uma tentativa de explicá-los. Assim, segundo ele, o ato lingüístico, sendo um tipo de comportamento humano, recebia a mesma análise dos demais comportamentos humanos em termos de resposta a um estímulo, como observamos em suas palavras:

A psicologia, em particular, nos dá esta série: a certos estímulos (A) uma pessoa reage falando; sua fala (B) por sua vez estimula seus ouvintes a certas reações (C). Por hábito social que cada pessoa adquire na infância, dos mais velhos, A-B-C correlacionam-se estreitamente (Bloomfield, 1926/1978, pp.46-47).

De fato, no clássico *Language*, Bloomfield (1933) mostra receptividade às questões levantadas pelos behavioristas. Por isso, verifica os estágios de aquisição do sentido das palavras, levantando cinco passos de produção de fala na criança. Com isso, mostra também como ela desenvolve o papel de ouvinte. Tais passos, descritos por Bloomfield (1933, p. 29,31), são: 1) a criança tem a capacidade de vocalizar e reconhecer sons que são similares e diferentes. Ela desenvolve o hábito de repetir os sons de fala similares. Ex.: “bo”²⁶; 2) quando alguém como a mãe produz uma palavra similar à de seu balbúcio, ex.: bola; ela imita com a sua forma de fala comum “bo”; 3) o emprego de “bola” num contexto de uso de “bola” pode

²⁵ Para Borges Neto (2004), nesses dois princípios, residem as principais diferenças entre “estruturalismo europeu” e “estruturalismo americano”, já que Saussure colocava-se primeiramente no terreno da língua, tomando-a como norma para as outras manifestações da linguagem e abstraindo todas as diferenças individuais exteriores ao objeto língua.

²⁶ Criamos exemplos para o português. No original, Bloomfield utiliza “da” para a criança e “doll” para a mãe.

levar a criança a associar os sons com o evento de ver a bola. A visão da “bola” torna-se um estímulo para dizer “bo”; 4) o hábito de dizer “bo” em contextos específicos pode levar a criança a dizer “bo”, quando a bola está ausente, tornando a fala uma substituição; 5) suas tentativas bem-sucedidas são reforçadas, o que a conduz a uma pronúncia tal como a do adulto. Suas inadequações, por serem desconsideradas ou corrigidas, são perdidas.

Por filiar-se aos princípios estruturalistas, Bloomfield concebe que a criança adquire sua língua, praticando-a e experienciando-a. Trata da fala, mas concebe nela as regularidades que a aproximam do sistema lingüístico. Na concepção do autor, a passagem da criança de não-falante a falante de sua língua materna está ligada à aprendizagem e não à aquisição. Tal fato coloca o sujeito como um ser da experiência que desenvolve a língua como um hábito que lhe é ensinado. Por isso, o sujeito aqui é considerado passivo diante da língua e do outro.

Dessa pequena incursão pelos estruturalismos em sua relação com o tema “aquisição da linguagem”, resta-nos levantar uma questão e buscar refletir sobre ela: que questões relativas ao tema “aquisição da linguagem” são transversais às abordagens estruturais aqui sintagmatizadas?

A consideração da noção de sistema e de solidariedade dos elementos da língua é o que nos permite falar em “Lingüística Estrutural”. Em seu interior, embora alguns estudiosos tratem da heterogeneidade da fala através da observação de dados, buscam as regularidades das unidades estruturais em cada nível de análise da língua, mostrando, através disso, o sistema lingüístico partilhado pelos membros de uma comunidade. São justamente os princípios de seleção (relação de paradigma) e combinação (relação de sintagma) que permitem aos lingüistas estruturais e estruturais-funcionais descreverem o valor das unidades no sistema da língua nos diferentes níveis. Como lembra Benveniste (1954/1995, p. 7), é o princípio de instituir a língua como objeto de estudo que permite fazer da Lingüística uma ciência autônoma.

Assim, a Lingüística Estrutural, nas suas diferentes abordagens, apresenta preocupações semelhantes, que podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: (1) na tarefa da Lingüística em descrever e formalizar o seu objeto, a língua; (2) na consideração da língua como um conjunto de processos discriminatórios numa estrutura em que cada peça recebe a sua razão de ser do conjunto que serve para compor; (3) no tratamento da distintividade (oposição) e da solidariedade (combinação) como condições do funcionamento estrutural da língua.

Em nome da autonomia da Lingüística como ciência, esparsa na obra dos lingüistas estruturais, estruturais-funcionais e estruturais-descritivistas, encontramos a aquisição da linguagem como tema de reflexão, aparecendo os seguintes princípios como transversais: a linguagem é uma faculdade natural da espécie humana; a língua, com as suas formas específicas, faz parte da cultura e, como tal, sua aquisição pela criança está ligada à apreensão de uma estrutura que lhe é apresentada pelos membros de seu ambiente lingüístico.

Na busca de nosso par *linguagem-língua/sujeito* na tematização sobre “aquisição da linguagem”, vemos que, no paradigma estrutural, instaura-se a *presença* constante do termo *língua*, como elemento teórico, configurado a partir de um sistema de nomeações, capaz de instanciá-lo no regime simbólico. Já o termo *sujeito* é marcado por uma *ausência* constante. Ainda que apareçam termos como indivíduo, criança e emissor subjacentes à reflexão sobre a aquisição da língua, que poderiam ser correlatos a sujeito da aquisição, tais elementos constituem-se como seres empíricos, não adquirindo estatuto teórico e, por isso, não passíveis de simbolização. Nesse sentido, a Lingüística Estrutural, embora inclua a aquisição da língua como um de seus temas, exclui o *sujeito* dessa aquisição.

Da década de 1950 em diante, também em cenário americano, um novo lingüista começa a levantar uma série de perguntas: “a língua seria um conjunto de hábitos adquiridos numa dada cultura?” “Como se dá a aquisição da linguagem”? Com essas questões, insere-se, no paradigma científico da Lingüística, uma nova corrente teórica, com novos princípios e diferentes métodos e técnicas de análise. É o gerativismo, oriundo de Noam Chomsky.

Criticando o modelo distribucional dos constituintes imediatos da Lingüística Estrutural, por dar conta apenas das frases realizadas e não explicar um grande número de fatos lingüísticos, o autor procura definir uma teoria que, segundo ele, trata da criatividade do falante nativo, ou seja, da sua capacidade de emitir e de compreender frases inéditas:

...as concepções taxinômicas da estrutura lingüística são inadequadas (...) e não se pode chegar ao conhecimento da estrutura gramatical pela operação de qualquer tipo de operações indutivas graduais (segmentação, classificação, processos de substituição, preenchimento de casas vazias em quadros estruturais, associação, etc.) que tenham sido desenvolvidas até agora em lingüística, psicologia e filosofia. Outras especulações empíricas não contribuem para nada que sugira sequer remotamente um modo de ultrapassar as limitações intrínsecas dos métodos que foram propostos até agora. Em particular, estas especulações não forneceram nenhum modo de explicação ou sequer de formulação do facto fundamental acerca da utilização normal da linguagem, nomeadamente a capacidade do falante de produzir e compreender instantaneamente frases novas que não são similares àquelas que ouviu previamente (Chomsky, 1965/1975, p. 141)²⁷.

²⁷ O trabalho de Chomsky, como ele mesmo ressalta (Chomsky, 1965/1975), aproxima-se das especulações filosóficas racionalistas dos processos mentais (Platão, Descartes, Humboldt), com a defesa de que existem

Para dar conta da criatividade do falante, formula hipóteses sobre a natureza da linguagem, sustentando a existência de estruturas universais inatas que tornam possível a aquisição pela criança de sistemas particulares (as línguas). De fato, uma das grandes preocupações do trabalho de Chomsky reside no processo de aquisição da linguagem que, para ele, não está relacionado a induções advindas da experiência, já que

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstracta – uma gramática generativa da sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (Chomsky, 1965/1975, p. 141).

Nesse sentido, Chomsky defende que o processo de aquisição da linguagem não pode se restringir aos mecanismos de aprendizagem feitos por *associação* e por *generalização*, já que tais mecanismos não dão conta do fato de uma criança aprender um sistema complexo de regras com amostras de fala restritas e muitas vezes deficientes. Para ele, o que permite à criança adquirir a língua é a sua capacidade de testar hipótese, valendo-se de sua gramática interna, parte de sua herança genética. Talvez seja interessante refazer sinteticamente a trajetória de Chomsky para verificar como sua tese inicial sobre a aquisição da linguagem mantém-se e como ela sofre algumas modificações.

A primeira fase da gramática gerativa foi essencialmente descritivista, restringindo-se à noção de “regra transformacional” aplicada aos dados lingüísticos. A teoria da Gramática Universal dessa fase é conhecida como *Teoria Standard*, formulada por Chomsky (1965), tornando-se conhecida como uma teoria de regras gramaticais, na medida em que as gramáticas eram concebidas como sistema de regras.

Ao preocupar-se com a descoberta de como o sistema de conhecimentos adquiridos é utilizado pelo falante, Chomsky postula haver diferença entre o conhecimento mental e o uso concreto, base da distinção efetuada entre competência e performance (Chomsky, 1965). Nessa perspectiva, considera a gramática de uma língua como um mecanismo finito que permite gerar um conjunto infinito de frases gramaticais. Ao enfatizar a existência de regras

idéias e princípios inatos de vários tipos que determinam a forma do conhecimento adquirido de um modo que pode ser considerado bastante restritivo e altamente organizado.

num sistema subjacente como necessárias para a formação de frases, inclui a sintaxe, num nível abstrato, pretendendo, com isso, ir além dos estudos estruturalistas.²⁸

A hipótese central desse momento da teoria é de que as línguas humanas utilizam dois tipos de regras: de reescrita categorial, derivadas de uma “estrutura profunda” das frases, e transformacionais, regras que se modificavam até chegar a uma “estrutura de superfície” (reflexo da manifestação). Na perspectiva desse modelo, o processo de aquisição da língua pela criança, conforme descreve Raposo (1992/1998, p. 51), é visto da seguinte maneira:

...a criança é, durante a fase de aquisição, um “pequeno cientista” construindo hipóteses sobre as regras da sua língua que sejam compatíveis com os dados gramaticais a que vai sendo progressivamente exposta, e eliminando aquelas que se revelam incompatíveis com dados novos. Se num dado momento dois sistemas de regras se revelam igualmente compatíveis com os dados, a criança utiliza a medida de avaliação, descartando-se do sistema mais complexo.

O aumento do poder expressivo da teoria e da sua capacidade explicativa constituiu a preocupação central de Chomsky durante os anos 70. Uma das estratégias para atingir esse objetivo consistiu em retirar alguns aspectos das regras que podiam converter-se em princípios gerais da linguagem. Nesse sentido, o desejo principal dos gerativistas nessa fase era o de restringir bastante as possibilidades descritivas dos sistemas de regras e diminuir o seu poder expressivo, ao mesmo tempo, ampliando o seu formato. O trabalho efetuado nesse momento foi o de diminuir a enorme variedade do sistema de regras a um número reduzido de opções, as quais atuariam em conjunto com princípios restritivos universais na caracterização das gramáticas possíveis. Assim, o modelo, que antes era unicamente de regras (Padrão), passa a ser caracterizado como um modelo de regras e princípios (Padrão Alargado).

Na perspectiva desse modelo, a criança continua, de certo modo, sendo concebida como um “pequeno cientista”, conforme ressalta Raposo (op. cit. p. 53,54), pois, ainda, constrói hipóteses sobre as regras de sua língua. No entanto, o conjunto de princípios e de condições da Gramática Universal determina crucialmente a redução do número de hipóteses acessível à criança, facilitando a aquisição de sua língua.

²⁸ Chomsky (1968/1971, p. 35) observa que “Saussure em certo sentido foi mesmo além, afastando-se da tradição da gramática filosófica. Algumas vezes expressou a opinião de que os processos de formação de sentenças não pertencem de todo ao sistema da linguagem, de que o sistema da linguagem restringe-se às unidades lingüísticas como sons e palavras, e talvez algumas poucas frases fixas e um pequeno número de arranjos muito gerais. Os mecanismos de formação das sentenças são, de outro modo, livres de qualquer coação imposta pela estrutura lingüística enquanto tal. Assim, nos próprios termos usados por ele, a formação da sentença estritamente não é uma questão de *langue*, mas é atribuída antes ao que chamou *parole*, sendo colocada fora do campo da lingüística pròpriamente dita. (...) Nesta concepção, a sintaxe é um assunto trivial. E de fato há muito pouco trabalho sobre sintaxe durante todo o período da lingüística estrutural.”

O modelo de Princípios e Parâmetros proposto por Chomsky (1981) incorpora parte dos resultados teóricos obtidos a partir de reflexões oriundas da Teoria Padrão Alargada, assim como da sua concepção de organização da gramática em componentes ou subteorias autônomas, cada uma delas com uma organização e com princípios independentes, tendo como objetos domínios diferenciados da linguagem. Agora ocorre a passagem de um modelo de regras e princípios (Teoria Padrão Alargada) para um modelo unicamente de princípios (Teoria de Princípios e Parâmetros). Nesse modelo, os princípios são as propriedades inatas e universais, que regulam a forma das gramáticas humanas possíveis, e os parâmetros são os vários modos de manifestação de um princípio nas línguas naturais. Para cada princípio, há um conjunto de parâmetros que estabelecem a margem de variação nas línguas naturais.

Nessa versão da teoria, a aquisição pela criança da gramática final de sua língua consiste, conforme observa Raposo (op.cit. p.55), essencialmente em dois aspectos: na aprendizagem das formas lexicais de tal língua, com as propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas determinadas pelo “dicionário mental” e na atribuição aos vários parâmetros da Gramática Universal do valor que possuem em sua língua. Aqui a noção de criança como um “pequeno lingüista” construindo hipóteses, que caracterizava os modelos anteriores, começa a diluir-se, visto, nesse modelo, as opções possíveis da GU serem dadas pelos parâmetros, que são em número finito e apenas com dois valores, tornando as opções limitadas. A natureza do sistema final fica ainda mais reduzida, já que são os dados primários acessíveis à criança que determinam de um modo rígido o valor atribuído a cada um dos parâmetros. Fixados os parâmetros, a criança chega a uma “gramática nuclear”, que é um sistema gramatical particular idealizado bastante complexo, contendo princípios universais rígidos e os parâmetros. Através disso, a criança determina as propriedades de cada língua particular, obviamente com abstração da heterogeneidade da comunidade lingüística. Em interação com os outros componentes do cérebro e demais sistemas cognitivos, a “gramática nuclear” gera uma determinada língua.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem é identificada com o crescimento e a maturação da GU, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (parâmetros fixados). A ligação dos parâmetros numa dada posição é determinada pelos dados lingüísticos primários simples do ambiente da criança, em que a informação lingüística neles contidas permite a ela tomar decisões sobre a posição a ser fixada por cada parâmetro. Esse modelo, principalmente através da noção de parâmetro, tem possibilitado a relação da teoria com estudos de natureza

experimental acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem, fato em que nos deteremos mais adiante.

As correntes estrutural e gerativa, como integrantes do paradigma de constituição da Ciência Lingüística, defendem a ordem própria da língua e sua sistematicidade em detrimento da heterogeneidade do uso desse sistema por um sujeito. Apesar desse elemento comum entre essas perspectivas, Chomsky propõe, como vimos, uma outra concepção de língua e, principalmente, de aquisição.

De fato, uma das questões centrais do programa gerativo, presente nos vários modelos, é sem dúvida a preocupação em responder como a gramática se desenvolve na mente do sujeito falante. O problema da aquisição da linguagem, ligado ao grande debate epistemológico acerca da aquisição do conhecimento, passa a ter um lugar de destaque nos trabalhos chomskianos. Assim, a aquisição da linguagem, antes apenas tematizada nos trabalhos estruturalistas, agora é fenômeno central, porque faz parte do programa de investigação da gramática gerativa. Tal fato parece contribuir para a autonomia do campo Aquisição da Linguagem, como veremos a seguir no item “Psicolingüística e Aquisição da Linguagem”, e também para promover uma espécie de esquecimento/apagamento a respeito de como esse processo pode ser explicado por outras abordagens presentes no paradigma da Ciência Lingüística.

Na busca de nosso par *linguagem-língua/sujeito* na tematização sobre “aquisição da linguagem”, vemos que, no paradigma gerativo, instaura-se a *presença* constante da expressão *regras, princípios e parâmetros da língua* como elementos teóricos centrais, que instanciam a competência lingüística do falante nativo como representação simbólica. Já o termo *criança*, como relacionado ao *sujeito da aquisição*, é também *presença* constante nessa perspectiva teórica. No entanto, a natureza da criança chomskiana é biológica a ponto de conter em sua mente regras e princípios de sua língua que maturam. Conseqüentemente, a língua é dada pela natureza. Nesse sentido, a fala da criança não faz parte da empiria lingüística, já que a teoria não prediz hipóteses com função falsificatória. Por isso, Chomsky apresenta a relação sujeito (criança)/objeto(língua), projetando, na mente/cérebro do indivíduo, uma Gramática Universal que lhe garante o acesso a uma língua particular, enquanto objeto de conhecimento. Desse modo, o sujeito chomskiano, além de biológico, constitui-se como sujeito epistêmico. Nessa aparente inclusão do *sujeito* e da *língua* no modelo gerativo, o que fica excluído? Esse sujeito, na verdade, inclui todos os outros sujeitos e, ao incluí-los, fica de fora. Ou seja, o modelo gerativo, ao prever um sujeito falante

homogêneo que adquire a língua de forma igualitária, exclui o sujeito como ser único e singular, capaz de adquirir a língua também em sua singularidade.

As perspectivas lingüísticas aqui tratadas incluem em seus projetos a ordem própria da língua, considerada em sua regularidade e homogeneidade, com o propósito de produção de um fazer científico autônomo. Para produzir essa autonomia, acabam por excluir as irregularidades encontradas na fala, principalmente da criança, que escapam à regularidade da língua. Nesse sentido, excluem o sujeito em sua singularidade, já que, no projeto estruturalista, o sujeito não é teoricamente constituído e, no modelo gerativo, é um sujeito pleno, já dotado geneticamente de um conhecimento em potencial. As exclusões da fala como objeto heterogêneo e do sujeito como singular acarretam a ausência de uma concepção de “aquisição da linguagem” como processo individual, particular e único de relação de um sujeito com sua língua materna e com o “outro”.

Assim, parece-nos que os saberes produzidos pela Lingüística projetam para o campo *Aquisição da Linguagem* a necessidade de manutenção de um fazer científico, através da busca de regularidades e sistematicidades da língua no dizer da criança.

1.2. Psicolingüística e Aquisição da Linguagem

É fato que a *Psicolingüística*, na sua relação com a *Lingüística*, foi inicialmente dominada pelo estruturalismo lingüístico, principalmente americano e, mais tarde, pelo gerativismo, o que acarreta o surgimento de duas perspectivas, com o mesmo nome - *Psicolingüística*, mas com definições e noções bastante diferenciadas. A primeira compreende a definição de *Psicolingüística* de Charles Osgood e Thomas Sebeok, presente na obra *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems* publicada em 1954²⁹, e a segunda aparece a partir de 1957, com a publicação de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky com a qual se difundiu uma nova concepção do que deve ser uma Teoria Lingüística e a descrição/explicação de uma língua³⁰.

²⁹ A obra foi reeditada em 1965, com a inclusão do trabalho *A survey of psycholinguistic research, 1954-1964*, de A. Richard Diebold.

³⁰ Maia (1985, p 100) observa que a história externa desse movimento de idéias insere-se no quadro da evolução da universidade norte-americana como sede internacional da produção acadêmica na área das ciências da linguagem. O surgimento oficial da psicolingüística, em 1951, correspondeu ao momento em que a interdisciplinaridade era, ao mesmo tempo, estímulo e pretexto para a expansão maciça dos quadros departamentais de universidades recém-criadas ou recém-formadas. A sua vinculação com a Lingüística, a partir de 1960, correspondeu ao momento em que a proliferação de teorias justificava e alimentava um crescimento desordenado de programas de pós-graduação e de pesquisa nesta e noutras áreas interdisciplinares ainda não saturadas populacionalmente.

É atestado que a condição histórica principal que permitiu o nascimento da primeira *Psicolingüística* foi a colaboração interdisciplinar entre psicólogos e lingüistas, o que pôde ocorrer no momento em que tanto a Psicologia quanto a Lingüística tinham seus caminhos traçados, com o objeto de estudo “linguagem” em comum. A aproximação das duas disciplinas somente foi possível, de um lado, com a Lingüística Estrutural, particularmente devido à sua “despsicologização” e ao impulso da Fonologia, de outro, com o Behaviorismo, que renunciava ao mentalismo porque este impedia estudar a linguagem como comportamento. Com relação a isso M. T. Lemos (2002, p. 67,68) observa:

A “objetividade” da psicologia, se assim entendemos o seu empirismo, é colocada em xeque pelo fato de que nossa percepção do espaço e do tempo depende de “necessidades que incidem no uso da linguagem”³¹. Ou seja, entre o sujeito psicológico e seu objeto, introduz-se uma dimensão outra (relativa ao uso da linguagem), que se mostra determinante e não mais expressiva na relação do homem com o seu chamado meio.

Desse modo, parece que o esforço de criar a psicolingüística teve origem num ponto de ruptura do discurso da psicologia, à medida que ele parecia não poder mais fazer frente às exigências de cientificidade sem modificar uma posição empirista.

A *Psicolingüística* surge, assim, a partir do encontro das teorias psicológicas do aprendizado, da Teoria da Informação e da Lingüística Estrutural. Um aspecto relevante desse nascimento diz respeito ao fato de ter sido criada “intencionalmente”, num cenário histórico-geográfico precisamente localizado, em uma reunião de especialistas, que lhe redigiram uma certidão de nascimento e fizeram um levantamento exaustivo dos vários problemas de que a disciplina deveria tratar, inclusive, com planificação das experiências que deveria realizar. A área foi criada em 1951, quando foi realizado um “seminário de verão”³², seguido da criação de uma comissão de psicólogos (C.E. Osgood, J. B. Carroll, G. A. Miller) e de lingüistas (T. E. Sebeok, F. G. Lounsbury). Em outro seminário, realizado em 1953, foi que se originou o livro *Psycholinguistics* de C. E. Osgood e T.E. Sebeok, publicado em 1954, com um programa de pesquisas como tentativa de síntese da Psicologia do Aprendizado, da Teoria da Informação e da Lingüística Estrutural. Por isso, Baliero Jr. (2001) concebe a existência de três psicolingüísticas, chamando o primeiro período de “pré-história da psicolingüística”,

³¹ Passagem do texto referente à introdução do seminário de fundação da psicolingüística.

³² M.T.Lemos (2002, p. 64) considera como fora do comum, ou “estranho” o fato de uma disciplina ter sido criada por alguém, ou seja, haver inventores que a criam por “iniciativa própria”, citando Saussure, como caso oposto, que fundou um novo campo de forma retroativa, como normalmente ocorre nas Ciências. A autora salienta, ainda, que geralmente o fundador de uma disciplina não sabe no momento o que está fazendo; e só depois é que ele e outros poderão fundar ou reconhecer como fundado algo novo. No caso da *psicolingüística*, observa ter ocorrido uma situação diversa, pois não se deu o reconhecimento de algo já existente, mas a fundação de algo novo.

quando foi realizado esse primeiro seminário de verão em 1951; o segundo, de “período formativo”, constituído após a segunda guerra,” a partir dos seminário de verão de 1953, quando se originou o livro *Psycholinguistics* (Osgood & Sebeok), considerado o marco de sua fundação propriamente dita, e o terceiro, retomando a acepção de Kess (1992), nomeia-o de “período lingüístico”. Nesse terceiro período, Baliero Jr. (op. cit.) resalta o fato de que de uma dispersão teórica e de um posicionamento operacionalista, a Psicolingüística passa a ter um modelo, oriundo da Lingüística de Chomsky, com uma postura racional-dedutiva em seus experimentos.

Levando em conta essa articulação de perspectivas, cabe-nos indagar: como explicar as relações entre a Psicologia do Aprendizado, a Teoria da Informação e a Lingüística Estrutural na fundação do novo campo, a *Psicolingüística*? É recorrendo às noções fundamentais que caracterizam cada perspectiva que verificaremos o parentesco entre elas. A primeira observação está relacionada ao fato de que para muitos psicólogos a descoberta dos métodos observacionais e descritivistas da Lingüística Estrutural existente na época foi uma verdadeira revelação, tal como já exposto no modelo de Bloomfield (1926/1978), que concebe o ato lingüístico, em termos de hábito discursivo, como um tipo de comportamento humano. Por isso, esse ato é analisado como os demais comportamentos em termos de resposta a um estímulo, modo pelo qual também é explicado o processo de aprendizagem da língua.

A relação entre o *Estruturalismo Lingüístico* e o *Behaviorismo* ampliou a investigação das questões de linguagem, levando a *Psicologia da Aprendizagem* a tentar provar suas hipóteses. Skinner, um dos mais conhecidos behavioristas, passou, desse modo, a observar o “comportamento de linguagem” (“language behaviour”), descrevendo a linguagem em termos de hábito, reforço, generalização, frequência, etc., a partir de um *corpus* finito. No entanto, como observa M.T.Lemos (2002, p.70), o estudo de linguagem nessa concepção produz um apagamento da ordem lingüística, como podemos observar na seguinte reflexão da autora:

O interessante aqui é que o termo *language behaviour* – e trata-se do objeto eleito da psicolingüística – é produzido pelo apagamento da ordem lingüística cuja alteridade se reconheceu num momento imediatamente anterior, para fazer então da linguagem um comportamento entre outros. O compromisso com esse desconhecimento – trata-se de um mecanismo de denegação – não poderá deixar de fazer uma barreira a qualquer desenvolvimento real da disciplina, apesar do entusiasmo inicial, destinando-o a dar voltas em torno dessa falsa unidade.

Além da Lingüística Estrutural e da Psicologia do Aprendizado, a *Teoria da Informação*, elaborada em 1949 por Shannon e Weaver, com o objetivo de resolver certos problemas levantados pelas telecomunicações, contribuiu para a constituição dessa primeira *Psicolingüística*. A *Teoria da Informação*, desde cedo, foi utilizável em domínios diversos como a telefonia, a biologia, e os sistemas sociais, e desfrutou um grande prestígio em Psicologia, na qual foi empregada em estudos sobre a percepção. Essa teoria apresenta um *esquema mínimo de comunicação*, envolvendo uma fonte, um transmissor, um canal, um receptor e um destinatário.

Em *Psicolingüística*, essas questões aparecem na concepção de codificação e na de decodificação como operações que se desenvolvem no próprio organismo e que resultam de uma atividade precisa do sujeito que fala ou escuta. Osgood e Sebeok (1954/1967) propõem, a partir do esquema de comunicação de Shannon e Weaver, um modo de representar uma unidade de comunicação, considerando o *input* como a representação de um estímulo ao qual o organismo estaria exposto, o receptor seria um sistema perceptivo que “decodificaria” esse estímulo, a destinação e a fonte representariam o componente cognitivo do sujeito, e finalmente o transmissor “codificaria” aquilo que o sujeito teria a dizer em forma de comportamentos motores que constituiriam a resposta ou *output* do sistema. Conforme o esquema, a fonte transmitiria a informação ao destinatário.

Nesse sentido, Osgood e Sebeok (op. cit.), reunindo os elementos do *Estruturalismo Lingüístico*, do *Behaviorismo* e da *Psicologia da Aprendizagem*, definem a *Psicolingüística* a partir de seu objetivo: trata-se de uma disciplina que tem como objeto de estudo específico os processos de codificação e de decodificação, levando em conta as características próprias dos sujeitos humanos que trocam mensagens. A codificação e a decodificação são estudadas como processos que relacionam o estado de uma mensagem com o estado dos interlocutores.

Como se observa, nesta fase da *Psicolingüística*, a linguagem é tratada através de princípios de uma *learning theory*, sem focar o interesse pelas questões de aquisição³³, que é tratada como uma aprendizagem de hábitos, considerando o trabalho de Bloomfield. Nesse sentido, essa primeira *Psicolingüística* surge destinada a montar uma unidade entre *linguagem-língua/sujeito*, ao trazer reunidos o sujeito da Psicologia e a abordagem da língua

³³ Uma preocupação com aquisição da linguagem aparece na proposta de Osgood de 1980, conforme relato de Borges Neto (2004). Nela, o autor defende que as crianças desenvolvem muito cedo distinções binárias básicas perceptualmente baseadas em três dimensões: a) substantividade (distinguindo entidades de relações); b) direcionalidade (distinguindo o que é cognitivamente saliente – figuras e fontes – do que não é saliente – fundos e receptores) e c) estaticidade (distinguindo relações estativas estáticas de relações ativas não-estáticas). As cognições simples iniciais apropriam-se destas distinções e organizam o *input* perceptual em uma forma tripartida, com uma representação de sentido e uma representação de entidades, sendo mediada por uma representação relacional.

da Lingüística, com o esquema de comunicação da Teoria da Informação. Todavia, concebe a *linguagem-língua* e *sujeito* como elementos disjuntos, ou seja, não tratando da questão de como o sujeito se instaura nessa língua, que, a princípio, está fora dele.

No mesmo ano de 1957, foram publicadas as obras *Verbal behaviour* de Skinner, na qual o autor aborda a linguagem através de princípios behavioristas, e *Syntactic structures*, tese de doutorado de Chomsky, que deu início à gramática transformacional. Iniciava o debate entre o empirismo de Skinner e o racionalismo de Chomsky³⁴. Apesar disso, não se verificou uma divisão entre os psicolingüistas, porque a maioria cedeu aos argumentos chomskianos, que saíram de um discurso behaviorista para entrar em um discurso gerativista, a tal ponto de essa “primeira Psicolingüística” ser ignorada, fato ressaltado por M. T. Lemos (2002, p.76) ao observar que Slobin (1971) apenas menciona a Teoria Gerativa, tendo-se a impressão de que a Psicolingüística começou com Chomsky³⁵.

Com isso, vemos que a *perspectiva gerativa* de estudo da língua, lançada por Chomsky em 1957, teve imediatamente repercussão em *Psicolingüística*, ao ponto de, como observa Ruwet (1967), certos psicólogos europeus terem conhecimento dela antes dos próprios lingüistas. Essa nova concepção de língua suscitou uma definição de *Psicolingüística* em termos diferentes do que foi apresentado anteriormente, convertendo inclusive G. A. Miller, um dos fundadores da primeira Psicolingüística, devido ao argumento da criatividade lingüística.

A tentativa de Chomsky de simular a “criatividade” humana por meio de um modelo teve importância decisiva nos estudos psicolingüísticos. Um dos pontos essenciais que os teóricos da gramática gerativa estabeleceram como princípio é precisamente a prioridade de elaboração de um *modelo de competência* (conhecimento gramatical implícito do falante), para depois estudar o *modelo de performance* (comportamento verbal explícito ou usos que os sujeitos fazem da competência)³⁶. A *competência*, ao objetivar-se sob a forma de *juízos de gramaticalidade*, constituiria uma espécie de intuição lingüística do sujeito falante, indicando se a frase poderia pertencer à língua ou não. Nessa perspectiva, o objetivo principal da *Psicolingüística* foi a construção e a validação de um modelo da performance lingüística. Já adquirido um modelo de competência, o psicólogo deveria estudar de que modo essa

³⁴ As críticas de Chomsky acerca das abordagens empíricas são bastante fundamentadas na resenha acerca da obra de Skinner (1957) *Verbal behavior*, publicada em *Language*, vol. 35, 1959.

³⁵ A esse respeito vale lembrar a consideração de Osgood, ressaltada por Borges Neto (2004), de não ter havido uma “comunidade científica” atuando com problemas psicolingüísticos propriamente ditos, mas duas comunidades, de lingüistas e de psicólogos, trabalhando paralelamente com questões relacionadas.

³⁶ Muitas vezes discordaram dessa inovação da Gramática Gerativa, pois Saussure (1916/2000) já enfatizava que o verdadeiro objeto da lingüística, a língua, é um “sistema gramatical virtualmente existente em cada cérebro, ou mais exatamente nos cérebros de um conjunto de indivíduos.” (p. 21)

competência funcionava sob as múltiplas restrições da memória, da percepção, etc. Visto tais restrições serem extralingüísticas, não eram levadas em conta pelo lingüista³⁷.

Por isso, os psicólogos dividiram o modelo de *performance* teoricamente em dois ramos: um modelo da *produção* e um modelo da *percepção*, ao passo que o modelo lingüístico não prescindia dessa subdivisão. Para elaborar um modelo de *performance*, partiram não somente da *gramaticalidade*, mas também da *aceitabilidade*. Esse conceito prestava-se mais facilmente ao uso operatório em Psicologia Experimental, sem que fosse preciso recorrer necessariamente à intuição do sujeito falante: considerava-se que um enunciado era tanto mais aceitável quanto melhor fosse percebido, compreendido e retido pelo falante. Um dos fatores da *aceitabilidade* era precisamente a própria *gramaticalidade*, mas não o único. Isso porque uma frase que contenha cinquenta proposições subordinadas pode ser gramatical, mas pouca probabilidade de ser compreendida ou de ter *aceitabilidade*, visto esta depender de numerosos fatores extralingüísticos - “pragmáticos” e psicológicos, relacionados à percepção, à memória, etc.

O objetivo atribuído a essa segunda *Psicolingüística* – construção de um modelo de produção e outro de percepção de fala - foi bastante ambicioso. O psicólogo deveria lançar, de um lado, hipóteses integradas em modelos que levassem em conta as propriedades formais do modelo lingüístico, de outro, permitir predizer fatos coletados experimentalmente. É isso precisamente que a *Psicolingüística* dessa fase explorou.

Vemos assim que, devido à consideração da linguagem como comportando um amplo componente biológico, a Gramática Gerativa provocou uma reviravolta nas pesquisas psicolingüísticas. Isso porque os teóricos gerativistas chegaram à conclusão de que as teorias de aprendizagem não conseguiam explicar o sistema gramatical adquirido durante os dois ou três primeiros anos de vida em sua complexidade, uma vez que seria necessário supor uma “predisposição” do ser humano para adquirir estruturas com propriedades precisas, e que corresponderiam a “universais” da linguagem.

Assim, o campo *Aquisição da Linguagem* é considerado como originário, de um lado, de uma *Psicolingüística* oriunda da Lingüística Estrutural, da Psicologia do Aprendizado e da Teoria da Informação, de outro lado, de uma *Psicolingüística* constituída a

³⁷ Cumpre salientar que muitos psicolingüistas atuais invertem as perspectivas em relação ao programa de 1954, fazendo da *competência*, e não da *performance*, o objeto da psicolingüística, principalmente aqueles que se dedicaram aos estudos de *Aquisição da Linguagem*, o que será melhor discutido no item 3.1 do capítulo 3. Por ora, estamos apenas contextualizando o surgimento da psicolingüística e seus objetivos iniciais.

partir da Gramática Gerativa³⁸. Justamente, parece-nos que esse hibridismo presente em sua gênese é a origem dos grandes debates presentes no campo *Aquisição da Linguagem*, o que será objeto de exploração no capítulo 3. Nesses termos, M. T. Lemos (2002, p. 63) observa que a aparente naturalidade das relações entre Aquisição da Linguagem/Psicolinguística/Linguística não se sustenta, porque a relação de inclusão da primeira à segunda deve ser interrogada e, quanto à relação de troca ou partilha entre a segunda e a terceira, o mínimo que se pode dizer é que nunca se realizou nos termos em que foi idealizada.

Conforme o trajeto feito, observamos que, como campo híbrido, a *Psicolinguística*, ao estabelecer relação entre Psicologia e Linguística, promove a importação das noções da Linguística na Psicologia e nunca o contrário. O objetivo principal da “primeira” *Psicolinguística* foi o de tratar da codificação e da decodificação, enquanto processos que relacionam o estado de uma mensagem com o estado dos interlocutores. Já da “segunda” *Psicolinguística* foi, como visto, a construção e a validação de um modelo da performance linguística, porque, a partir de um modelo de competência, o psicólogo estudava o modo de funcionamento dessa competência sob as múltiplas restrições da memória, da percepção, etc. Isso é reforçado por Maia (1985, p. 95), quando diz:

Uma inspeção crítica, ainda que não minuciosa, da literatura psicolinguística das três últimas décadas chama a atenção para dois temas. O primeiro – doravante, tema do empréstimo – é a recorrência com que modelos de análise da língua são adotados na íntegra ou adaptados para a incorporação ao modelo do usuário, modelo esse em que residiria a especificidade da indagação psicolinguística em oposição à indagação linguística. O segundo – doravante, tema da gênese – é a insistência com que questões relativas à aquisição da linguagem surgem mesmo quando não constituem o objeto principal da preocupação. (...) A psicolinguística nasceu num clima empirista que favorecia a questão da gênese, inserindo-a num quadro geral da preocupação behaviorista com a aprendizagem (v. , e.h. Saporta (1961)). A esse momento sucedeu-se outro em que o golpe dado por Chomsky (1959, 1968) ao modelo associacionista da aprendizagem favoreceu a crença de que o cerne da linguagem seria por demais complexo para ser aprendido.

Como campo que reúne saberes oriundos de outras áreas, a *Psicolinguística* procura uma unidade entre *linguagem-língua e sujeito*, no entanto, como essa relação se constitui em uma e em outra *Psicolinguística* é um ponto interessante de se observar, já que na primeira

³⁸ Interessante observar o apagamento de pesquisas ligadas à primeira psicolinguística, o que faz Corrêa (1999b) conceber que uma abordagem psicolinguística em aquisição da linguagem é plenamente compatível com uma postura fortemente inatista. Complementa ainda que uma abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem consiste em conceber o processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva do processamento linguístico, assim como em conduzir a análise dos dados do desempenho linguístico da criança a partir de um modelo de processamento.

temos um sujeito empírico (sujeito de comportamento) e, na segunda, um sujeito biológico (sujeito constituído de um mecanismo interno, preparado biologicamente para a linguagem). De um lado, temos a língua fora do sujeito, de outro, a língua interna ao sujeito. Conforme observa M. T. Lemos (2002, p. 84), se pensarmos em termos de aquisição, na ‘primeira’ Psicolinguística, a criança não representava um sujeito diferente do sujeito adulto, mas apenas um sujeito quantitativamente menos preparado, já na segunda fase da Psicolinguística, para a autora, a criança tem, junto com o primata e o deficiente, um lugar diferenciado.

A partir disso, indagamos: como fica para essas duas concepções (empirista e naturalista) a relação subjetiva do sujeito com a língua? Podemos traçar uma dicotomia entre a ordem externa e a interna nessa relação *linguagem-língua/sujeito*? A Psicolinguística projeta para o campo *Aquisição da Linguagem* a possibilidade de concretização de um fazer científico que dê conta do par *linguagem-língua/sujeito*. Tal possibilidade instaura-se simbolicamente a ponto de se supor a existência de uma subordinação do campo *Aquisição da Linguagem* a essa área de saber.

No entanto, o percurso que traçamos permite duvidar da inclusão da *aquisição da linguagem* na *Psicolinguística*, parentesco esse que parece ser questionável pelo fato de a primeira Psicolinguística estar voltada para questões de aprendizagem, através da produção e de recepção linguísticas, e a segunda apenas importar as noções de competência do gerativismo para a criação de um modelo de performance. Parece-nos que a reflexão sobre a aquisição da linguagem tem sua origem na própria Linguística, primeiramente nos trabalhos estruturalistas e, após, nos gerativistas³⁹.

Nesse sentido, vemos como “forçada” essa relação entre os campos *Psicolinguística* e *Aquisição da Linguagem*, o que parece apontar para uma “maternidade postiça”, porque consideramos que a própria Linguística, ao tematizar a *aquisição da linguagem*, possibilita o seu nascimento⁴⁰. Além da tematização da *aquisição da linguagem* pela *Linguística* e a suposição de sua gênese pela *Psicolinguística*, encontramos a tematização da *aquisição da linguagem* nos quadros da *Psicologia do Desenvolvimento*, fato que trataremos a seguir.

³⁹ A esse respeito, Baliero Jr. (2001) concebe que o modelo gerativo impulsionou fortemente os estudos de aquisição da linguagem, abrindo um novo campo de pesquisas que, embora relacionado diretamente com a pesquisa psicolinguística, vem gradativamente assumindo mais autonomia.

⁴⁰ Vale ressaltar que essa discussão que estamos trazendo sobre a gênese do campo *Aquisição da Linguagem*, se oriunda da linguística se da psicolinguística, também trazida por outras autoras (Maia, 1985, e M.T. Lemos, 2002) merece reflexão aprofundada em estudos posteriores. No momento, estamos apenas retomando a discussão, que parece poder ser tratada numa abordagem histórica do campo *Aquisição da Linguagem* no mundo e no Brasil.

1.3. Psicologia do Desenvolvimento e Aquisição da Linguagem

Anteriormente, esboçamos uma espécie de importação de modelos e noções da Lingüística para a Psicologia. Com os trabalhos de Piaget (1923/1999) e de Vygotsky (1934/1998)⁴¹, os estudiosos em *aquisição da linguagem*, preocupados em descrever a evolução das estruturas da língua na fala da criança, passam a importar as hipóteses de construção do conhecimento e da linguagem explorados pela Psicologia do Desenvolvimento⁴².

O campo *Aquisição da Linguagem* na relação com a Lingüística tem como tradição desvendar, na diversidade de manifestações lingüísticas da criança, as regularidades combinatórias em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e semântico). Isso é marcado pela tendência dos pesquisadores do campo de buscarem, nos dados de crianças, evidências de uma estruturação regular progressiva.

Influenciados pelos trabalhos de Piaget e de Vigotsky, principalmente na década de oitenta, os estudiosos de aquisição da linguagem passaram a tratar do sujeito da aquisição em suas dimensões cognitiva e social. Com isso, os estudos já existentes mostram o papel da interação na apropriação da língua pela criança. E são justamente as questões ligadas à linguagem, ao seu desenvolvimento e à sua relação com o pensamento que discutiremos nas obras de Piaget e de Vigotsky, vinculando-as à noção de interação, termo que simbolicamente institui unidade aos estudos cunhados como “interacionistas” no campo *Aquisição da Linguagem*.

De fato, a concepção piagetiana do funcionamento intelectual inspira-se fortemente no modelo biológico de *trocax* entre o organismo e o ambiente, a partir de seu estudo sobre moluscos. Nesse sentido, a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget se dá com a aplicação, no campo psicológico, de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Se, na perspectiva biológica, há a necessidade de um ponto de equilíbrio entre as exigências biológicas fundamentais à sobrevivência e às agressões ou às restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas exigências, a cognição é concebida como um instrumento adaptativo de comportamento humano bastante sofisticado. Cada nova estrutura constrói-se, para ele, a partir de pequenas mudanças na estrutura já

⁴¹ As questões ligadas à linguagem são discutidas por Piaget, como bem lembra Lier-De Vitto (1998), nas seguintes obras: *A linguagem e pensamento na criança* (1923) e *A formação do símbolo na criança* (1946). Em Vygotsky, essa discussão, embora, esteja no título de um de seus livros *Pensamento e Linguagem* (1934), parece ser preocupação em toda a sua obra.

⁴² Ver a esse respeito as abordagens de Karmiloff-Smith e de Hickmann, tratadas na seção 3.2. do capítulo 3.

existente, em que os mecanismos de transição de um estágio a outro são definidos como movimentos de um processo contínuo de equilibração, uma vez que “as modificações estruturais da inteligência, decorrentes de equilibrações/desequilibrações entre os dois mecanismos em permanente funcionamento, é que darão conta dos progressos do desenvolvimento” (Lier De-Vitto, 1998, p. 37).

Questionando as pesquisas de base puramente empirista, que defendem a aquisição do conhecimento como determinada pelo ambiente, Piaget argumenta que a experiência sensível é submetida à atividade interna do sujeito. Sendo assim, para ele, as restrições ou características dos objetos não predominam exclusivamente na constituição do conhecimento, como postulam as formas radicais do empirismo. Além disso, Piaget contrapõe-se ao programa inatista, que defende a existência de grande número de estruturas mentais universais já pré-definidas por ocasião do nascimento. Ainda que Piaget defenda a existência de um componente nuclear fixo na mente humana, a sua divergência com a tese inatista se daria na definição dos elementos que fariam parte deste núcleo. No livro *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*, encontramos um acalorado debate entre Chomsky e Piaget acerca da existência de um núcleo fixo inato, em que Piaget apresenta posição contrária à concepção inata da língua para a estabilidade das estruturas cognitivas assim como refuta o empirismo de Skynner. Por isso, Piaget (1987, p. 51) defende que

não existem (no homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra estruturas por uma organização de ações sucessivas exercida sobre objectos. Daqui resulta que uma epistemologia conforme com os dados da psicogênese não poderia ser nem empirista nem pré-formista, mas consiste apenas num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas.

A oposição ao empirismo e ao inatismo é enfatizada em sua introdução à *epistemologia genética* (Piaget, 1970/2002), em que defende que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas.

Essa construção de conhecimento é evidenciada em Piaget na descrição dos estágios cognitivos de desenvolvimento⁴³, os quais nos permitem observar que, para o autor, o desenvolvimento intelectual ocorre como uma construção em espiral, em que as conquistas

⁴³ O autor descreve quatro estágios, os quais não apresentam uma relação exata com a faixa etária, mas aproximada, pois o que interessa para ele é o desenvolvimento da inteligência como um processo de construção.

de um estágio prescindem das do outro para se estabilizarem. Esse desenvolvimento é destacado em dois pontos: na duração, que é a maturação cognitiva necessária para a formação dos instrumentos lógicos do raciocínio, e na sucessão, que se dá pela dependência entre a criação dos instrumentos novos e os instrumentos preliminares já existentes. Levando em conta esses fenômenos, o autor defende haver correspondência entre cada estágio evolutivo e o tipo de estrutura cognitiva ou modelo de interação do homem com o ambiente. São essas estruturas cognitivas as que permitem predições quanto àquilo que é possível o indivíduo conhecer a cada momento da evolução cognitiva.

Concebendo a organização (aspecto interno) e a adaptação (aspecto externo) como as invariantes funcionais de todo ser vivo, Piaget (1946/1971) adota o esquema como uma das mais primitivas formas de organização na ontogênese, por possibilitar descrever e explicar a origem e o desenvolvimento da atividade psicológica. O movimento que organiza um esquema é a necessidade de assimilação, como vemos no período dos reflexos a seguir descrito: a criança olha por olhar, agarra por agarrar, suga para se alimentar. Cada seqüência de ações constitui esquemas (de olhar, de agarrar, de sugar), que alimentarão uma estrutura primitiva. A repetição da conduta aplicada a diferentes objetos propicia o aumento da assimilação, possibilitando a diferenciação do esquema do ponto de vista estrutural e a sua conseqüente generalização. Por isso defende que a repetição, a generalização e o reconhecimento são as características funcionais de todos os esquemas assimilativos. Além desses esquemas assimilativos, considera a acomodação e a organização como fazendo parte de um núcleo funcional para o desenvolvimento da estrutura cognitiva. Para esse teórico, a grande lição que o estudo da gênese traz está no fato de mostrar que jamais existem começos absolutos, pois

Não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária dos sujeitos e do objeto (Piaget, 1970/2002, p. 8).

Vemos assim que, de acordo com Piaget (1970/2002), para a criança adquirir a linguagem, necessita de um sistema de ações interiorizadas, ou seja, de um sistema de operações, que é executado não mais materialmente, mas interior e simbolicamente. É justamente entre o período sensório-motor e o pré-operatório, por volta dos 18-24 meses, com o começo da função semiótica e da inteligência representativa que a criança passa a

desenvolver a linguagem. Desse modo, um dos pré-requisitos cognitivos para a evolução da linguagem é a representação simbólica. Conforme essa perspectiva, o desenvolvimento lingüístico é determinado pelo desenvolvimento cognitivo, uma vez que a atividade lingüística na criança é uma entre outras atividades simbólicas que se desenvolvem no período sensório-motor. Dessa forma, a criança para poder trazer a palavra necessita anteriormente do conceito, já que a organização lingüística é dependente da organização cognitiva, o que pode ser visto nas palavras de Piaget (1970/2002, p. 20):

A passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas.

Pela passagem acima e pela obra de Piaget de 1946/1971, observamos que a imitação desempenha, no início da aquisição da linguagem, um papel importante, porque, através da automatização e da interiorização das ações, passa a ser controlada internamente. É, nesse sentido, que estabelece a distinção entre a *imitação diferida* e *imitação interiorizada*, porque as primeiras palavras serão cópias que ganharão significados bastante distantes de seu ponto inicial imitativo, constituindo um modelo ausente. Acerca disso, Lier De-Vitto (1998, p. 43) argumenta que na reflexão de Piaget “o ‘ponto de partida’ é o símbolo cujo significado é egocêntrico, quer dizer, ele advém de ‘experiências particulares’. O ‘ponto de chegada’ é o signo, cujo significado é coletivo, social, convencional”.

As pesquisas de Piaget, como veremos adiante, seduzem e impulsionam o campo *Aquisição da Linguagem* já existente. Um dos aspectos ligados a essa atração diz respeito ao seu método, batizado como “clínico”. Esse método “consiste em deixar a criança falar e em anotar a maneira pela qual desenvolve o seu pensamento. A novidade, aqui, não é limitar-se a registrar a resposta da criança à pergunta que lhe foi feita, mas sim deixá-la falar” (Claparède, 1999, p. XIII). Por isso, Piaget chega, segundo o autor, a resultados fecundos justamente por ter se perguntado inicialmente “por que a criança fala?” e “quais são as funções da linguagem?”.

É exatamente no livro *A Linguagem e o pensamento da criança* de 1923/1999 que Piaget investe na discussão ligada ao desenvolvimento intelectual e à linguagem da criança, aprofundando o seu interesse pelo desenvolvimento cognitivo, e mostrando, conforme Lier De-Vitto (1998, p. 29), a sua “convicção de que a criança tem condição de, por si só, por meio

da ação, edificar seu pensamento”. Com isso, evidencia, conforme salienta ainda a autora (Lier-De Vitto, op. cit. p. 30), que o “*desenvolvimento é uma arquitetura construída, pela criança, em dois planos que caminham lado a lado: um, o da subjetividade e outro, o da objetividade.*”

É nessa obra de 1923/1999 que Piaget apresenta preocupações relativas à linguagem de modo saliente ao tratar da fala egocêntrica. De fato, ao pesquisar sobre o uso da linguagem nas crianças, admitiu que as falas de crianças podem ser classificadas em egocêntricas e socializadas. No primeiro tipo, a criança fala para si, sem interesse pelo interlocutor, não procura, desse modo, comunicar-se nem a esperar a resposta do outro. Já, no segundo tipo, procura efetivamente estabelecer um contato com o outro. Para o autor, a tendência da fala egocêntrica é atrofiar-se com o tempo, admitindo que, por esta derivar de uma socialização insuficiente, sua tendência é o desaparecimento. Nesse sentido, para Piaget, o percurso seria a fala desenvolver-se primeiro como interior, depois como egocêntrica para, finalmente, transformar-se em socializada. O movimento seria do individual para o social.⁴⁴

Pelo exposto, a psicogênese do conhecimento, enquanto um dos lugares de produção de saberes para o campo *Aquisição da Linguagem*, projeta para o seu interior soluções para problemas levantados por muitos pesquisadores, quais sejam: 1) Como trazer o contexto para as discussões sobre o desenvolvimento da linguagem? 2) Como considerar a estrutura mental no desenvolvimento da linguagem? 3) Como resolver o fato de que a criança ora balbucia, ora diz algumas palavras e ora produz sentenças? 4) Como verificar o desenvolvimento lingüístico da criança?

Tais questões instituem as seguintes projeções: 1) No que diz respeito ao contexto, a dicotomia empirismo/racionalismo é substituída pelo ponto de vista interacionista e construtivista, com a concepção de que a ação da criança sobre o meio é responsável pelo desenvolvimento do conhecimento e, conseqüentemente, da linguagem; 2) com relação ao aspecto interno ou mental, a existência de um componente cognitivo na mente humana torna-se pressuposto teórico de base das pesquisas que seguem a linha do interacionismo-cognitivo; 3) quanto à questão do desenvolvimento intelectual, a noção de estágio (duração e sucessão) da evolução cognitiva é importada para o campo *Aquisição da Linguagem* como estágio de desenvolvimento lingüístico, através da concepção de que as estruturas lingüísticas novas

⁴⁴ Lier De-Vitto (1998, p. 30) salienta que, em Piaget, a diferença entre o pensamento do adulto e o da criança é de *qualidade*, uma vez que o do primeiro é reversível (comunicável), objetivo e lógico, o do segundo é irreversível (expressivo), egocêntrico (subjetivo) e intuitivo. O egocentrismo sucede o pensamento autístico (inconsciente e incomunicável) e precede o do adulto (consciente e comunicável). Constitui-se, assim, no elo genético entre o estágio inicial e o final do desenvolvimento, já que é nem bem inconsciente (como o autístico) nem tão consciente (como o socializado).

necessitam de estruturas lingüísticas prévias e de que a aquisição das formas da língua necessita da aquisição anterior das funções. Além disso, a observação do mapeamento cognitivo das noções de espaço, de tempo e de causa torna-se fundamental para os estudiosos em aquisição explorarem as formas que mapeiam lingüisticamente essas noções, bem como a sua ordem; 4) com relação à descrição e à explicação dos dados, o método clínico mostra a necessidade de observação e de análise dos dados, para posterior explicação.

Além de Piaget, outro teórico da Psicologia do Desenvolvimento, Vygotsky, interessa-se pela gênese da língua, enfatizando, principalmente, a importância do papel do “outro” para a apropriação da linguagem e do conhecimento. A questão central nos trabalhos do autor⁴⁵ está no tratamento da atividade humana nos diferentes contextos culturais e históricos, concebendo que, em suas atividades, o homem transforma a natureza e, ao fazer isso, transforma a si mesmo. Esse autor entende que a mediação homem-ambiente ocorre pelo uso dos sistemas de signos, que são construídos no curso da história e nos contextos culturais. Desse modo, a interiorização de tais conteúdos, determinados historicamente e organizados culturalmente, ocorre principalmente por meio da linguagem, fazendo com que a natureza social dos indivíduos constitua a sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky (1978/1984), no desenvolvimento da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização implica a utilização de signos e supõe uma evolução, em que se dá uma série de transformações na consciência da criança. Estudar essa constituição da consciência consiste em verificar a *interação* da criança com a realidade, a fim de se resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, visto que, em Vygotsky, “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento” (Bruner, 1961/1998). Por isso, tentaremos ilustrar o pensamento de Vygotsky, em primeiro lugar, através da sua reflexão acerca da relação entre pensamento e linguagem, em segundo, a partir da sua concepção a respeito da natureza social do pensamento e da

⁴⁵ Embora o trabalho de Vygotsky tenha iniciado em 1924, suas primeiras publicações são de 1929 e 1930. Os seus conhecidos trabalhos *Pensamento e linguagem* e *Formação Social da Mente* são de 1934 e de 1978 (edições póstumas) respectivamente. A obra *Pensamento e linguagem* foi em 1936 proibida, dois anos após ter surgido, somente voltando a ser publicada em 1936. Essa proibição deveu-se ao fato de o autor procurar fazer uma apreciação crítica acerca das correntes que estavam em voga na Psicologia no momento: de um lado, consistia em liberar-se do Behaviorismo corrente, de outro das abordagens subjetivas dos fenômenos mentais enquanto condições subjetivas exclusivamente internas, cuja investigação somente poderia ser realizada por introspecção. Mesmo com a proibição do livro, Bruner (1961/1998), na introdução da obra *Pensamento e Linguagem*, observa que seu impacto sobre o pensamento de psicólogos, lingüistas e psicopatologistas russos foi enorme.

linguagem e, como consequência disso, a verificação de como subjetividade e intersubjetividade aparecem em sua construção teórica.

O intento principal de Vygotsky (1934/1998) foi o de compreender a relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico no sujeito. Assim, é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento quanto à origem: de um lado, os processos elementares de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do desenvolvimento do pensamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas, uma vez que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida, sendo, aos poucos, substituídos por processos psicológicos mais complexos, através das interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura.

Com base na abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, o autor observa que o pensamento na criança pequena evolui sem a linguagem; da mesma maneira, os primeiros balbucios da criança constituem uma forma de comunicação sem pensamento. Nisso, destaca o papel social da fala desde os primeiros meses da criança, numa fase pré-intelectual da linguagem, que ocorre quando a criança atrai o adulto por meio de sons variados, comunicando as suas sensações de prazer e desprazer, às quais os adultos do seu meio atribuem significação⁴⁶. Nesse momento, a criança possui um pensamento pré-lingüístico e uma linguagem pré-intelectual. Por volta dos dois anos, as curvas do pensamento pré-lingüístico e da linguagem pré-intelectual encontram-se e juntam-se, configurando um novo tipo de pensamento e de linguagem. Nessa fase, o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. A criança descobre ainda que cada coisa tem um nome e, além disso, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado, pelo autor, por dois sintomas objetivos

⁴⁶ As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são, como salienta Vygotsky (1934/1998, p. 52), conhecidas muito tempo antes de seus estudos. O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios de desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com o pensamento. Essas manifestações, segundo o autor, têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. Entretanto, chama a atenção para o fato de que nem todas se limitam à função de descarga emocional, pois pesquisas recentes em sua época mostraram que a função social já é aparente durante o primeiro ano de vida, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Salienta que reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz durante o segundo mês. Tais investigações demonstraram que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos, etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança. A partir disso, a descoberta mais importante ocorre por volta dos dois anos, quando as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.

inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“o que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. Antes desse momento crítico, a criança reconhece de fato um pequeno número de palavras que substituem objetos, pessoas, ações, estados e desejos. Antes dessa fase, a criança conhece as palavras que aprende com outras pessoas, nesse período, a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece, conforme o autor, ter descoberto a função simbólica das palavras. Dessa maneira, “a fala, que na primeira fase era conativa-afetiva, agora passa para a fase intelectual. As linhas do pensamento e da fala se encontram” (Vygotsky, 1934/1998, p. 54). Em resumo, o autor conclui que:

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual, e no desenvolvimento do seu pensamento um estágio pré-lingüístico.
3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional (Vygotsky, 1934/1998, p. 54).

A partir disso, Vygotsky (op. cit.) passa a defender que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, mostrando que essas operações evoluem geralmente em estágios e sugerindo que a análise do desenvolvimento ontogenético da linguagem seja um modo de estudar o processo de passagem do pensamento à palavra.

Para fazer essa análise, procura estabelecer uma distinção fundamental entre dois planos da linguagem verbal, observando como eles se comportam ao longo do desenvolvimento da linguagem na criança. Refere-se aqui ao aspecto interno da linguagem verbal, que é semântico e significativo, e ao aspecto externo, que é sonoro. Tais aspectos semântico e fonético, embora formem uma verdadeira unidade, têm suas próprias leis de movimento. Quanto ao aspecto fonético, observa que a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo, para, após, articular palavras, formando frases e aumentando a complexidade de uso da língua. Quanto ao significado, ocorre o inverso, porque a primeira palavra da criança tem a força de uma frase completa, o que significa dizer que, no plano semântico, a criança parte do todo indiferenciado ou de um complexo significativo e somente mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas.

Desse modo, a fusão dos dois planos de fala – fonético e semântico – vai diminuindo ao longo do desenvolvimento da criança, porque cada estágio de evolução do significado das

palavras tem sua própria inter-relação, que é específica nos dois planos. Nessa linha, Vygotsky (op. cit.) considera que a unidade do pensamento verbal reside no significado da palavra, elemento que garante a sua existência enquanto palavra, concepção assim defendida pelo autor:

Com o termo *unidade*, queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividida sem que as perca. (...) A verdadeira unidade da biologia é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo.

Qual é a unidade do pensamento verbal que satisfaz esses requisitos? Acreditamos poder encontrá-lo no aspecto intrínseco da palavra, no *significado* da palavra. Até o momento, poucas pesquisas sobre esse aspecto intrínseco da fala foram realizadas, e a psicologia tem pouco a dizer sobre o significado da palavra que não se aplique, do mesmo modo, a outras imagens e atos do pensamento. (...) No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala (Vygotsky, 1934/1998, p. 5).

Para fundamentar o seu método de trabalho, Vygotsky (op. cit.) enfatiza o papel da *generalização*, já que uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a uma classe de objetos. Essa generalização da realidade refletida na palavra sustenta o pensamento generalizante, que se altera conforme a realidade social. Sendo assim, defende, como método para a exploração da natureza do pensamento verbal, a análise semântica, com “o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que o pensamento e a fala estão inter-relacionados.” (Vygotsky, 1934/1998, p. 6)⁴⁷

Já a concepção acerca da natureza social do pensamento e da linguagem é desenvolvida por Vygotsky (1934/1998), através da noção de *zona de desenvolvimento proximal*, lançando mão, para explicá-la, de duas outras: *nível de desenvolvimento potencial* e *nível de desenvolvimento real*. Esses conceitos relacionam-se com o potencial de cada sujeito, verificado a partir de experiências com crianças. O *nível de desenvolvimento real* liga-se às etapas cumpridas pelas crianças, as quais, diante de um problema mais difícil, são capazes de resolvê-lo com algum tipo de auxílio. Esse nível manifesta diferenças conforme os graus de exigência e impulsiona as crianças a chegarem a um segundo nível – o *nível de desenvolvimento potencial*, que está relacionado ao ritmo de desenvolvimento individual. A

⁴⁷ A necessidade de levar em conta a generalização do significado na comunicação humana é tratada pelo autor a partir do raciocínio de Sapir: “De acordo com a descrição perspicaz de Edward Sapir, o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade.” (Vygotsky, 1934/1998, p. 7)

diferença entre esses dois níveis está no fato de que um é retrospectivo, porque prescinde do passado, enquanto o outro é prospectivo, porque projeta o futuro. A relação entre os dois níveis evidencia o que o indivíduo é capaz de desenvolver, e é isso o que Vygotsky nomeia de *zona de desenvolvimento proximal*, espaço reservado à presença do “outro” como entidade mediadora entre o que a criança já domina e o que poderá dominar. Essas questões reiteram uma das noções fundamentais da obra de Vygotsky: a noção de relação constitutiva eu-outro.

O indivíduo, nesse sentido, é alguém que transforma e é transformado pelas relações produzidas em sua cultura, motivo pelo qual o pensamento vygotskiano é comumente chamado de sócio-interacionista ou sócio-constructivista. Assim, no processo de constituição do homem, a abordagem representada por Vygotsky define o processo de desenvolvimento como oriundo de um plano social para o individual, atribuindo um grande papel à interação⁴⁸ no desenvolvimento do sujeito. As atividades que, num primeiro momento, traduzem-se num processo de regulação interpsicológica ou atividade interpessoal passam por um processo de regulação intrapsicológica ou intrapessoal.

Assim, conforme o pensamento vygotskiano, *o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro*. Por intermédio dessas mediações (atividade interpessoal), as crianças vão aos poucos aproximando-se dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento, da cultura, de todo o patrimônio histórico da humanidade e do grupo social a que pertencem. Quando internalizados (atividade intrapessoal), esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, passando o sujeito a agir de forma voluntária e independente.

Do exposto, vemos como importantes as noções de subjetividade e de intersubjetividade na obra de Vygotsky. De fato, conforme o autor, a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro e, principalmente, pelo auto-reconhecimento do “eu”, o que implica uma subjetividade fundamentada na intersubjetividade. Por isso, a experiência social do sujeito extrapola a noção de interação imediata, já que entra em jogo, em seu arcabouço teórico como elemento norteador, a noção de mediação como pressuposto da intersubjetividade. A mediação, como processo de significação dos signos em suas diferentes formas de semiotização, sustenta a relação eu-outro e garante a vinculação do sujeito à cultura.

⁴⁸ Vale lembrar que, para Vygotsky, o conceito de interação vai além de ação partilhada e recíproca com a presença física imediata do outro, já que implica sempre a relação do sujeito com outro, mediado por significações culturais.

Nesse sentido, as projeções teóricas para o campo *Aquisição da Linguagem* oriundas da perspectiva de Vygotsky parecem resumir-se em dois termos: *mediação* e *intersubjetividade*. Essas noções continuam a apontar para o campo *Aquisição da Linguagem* um ponto de vista interacionista-construtivista, que se sustenta na tese de que a mediação sujeito-outro ocorre por meio da linguagem em suas diferentes formas de semiotização na cultura. Sendo assim, a linguagem é constitutiva e constituidora da subjetividade, acarretando a reiteração da nomeação do termo “estágio” para dar conta desse processo de constituição de um sujeito de consciência e de linguagem.

A tematização da aquisição da linguagem, no quadro da Psicologia do Desenvolvimento, ao destacar o par *linguagem-língua/sujeito*, enfatiza a *presença* constante do termo “sujeito”, que ora é cognitivo (abordagem de Piaget), ora é histórico-social (abordagem de Vygotsky). A nomeação do “sujeito” como o que adquire conhecimento, através de sua atividade com o meio e com o outro, institui a língua, enquanto objeto a ser adquirido fora do sujeito, já que este parece recebê-la aos poucos, através de reorganizações mentais. Pensar a língua, nessa ótica, requer pensar a sua aquisição como construção de um conhecimento que torna a criança, gradativamente, sujeito falante de sua língua materna. Essa construção de um saber sobre a língua ocorre via mediação sujeito/meio/outro, o que acarreta exclusões de noções inatistas e empiristas para a inclusão de noções interacionistas e construtivistas.

Essa concepção, que considera a construção de um saber sobre a língua pelo sujeito, carrega uma noção de aquisição como mudança de estado, já que o sujeito passa de uma *ausência* de língua para uma gradual *presença*. Para explicar essa passagem, essa perspectiva institui o termo “estágio”. Essa noção de “estágio cognitivo” transfere-se para os estudos em aquisição da linguagem como “estágio de desenvolvimento lingüístico”. Com isso, o termo adquire um estatuto teórico, porque permite ao pesquisador do campo mostrar a uniformidade e a regularidade na passagem da criança como não-falante de sua língua para falante, criando a ilusão de apreensão da totalidade do objeto (relação *linguagem-língua/sujeito*) e reforçando a imagem de cientificidade nos estudos. E é justamente por regularizar a relação do sujeito com a língua que essa perspectiva, embora trate do sujeito, concebe-o não como único, visto que está inserido em padrões gerais de desenvolvimento cognitivo (estágios).

O termo interação, instanciado pela Psicologia do Desenvolvimento, transita para o campo *Aquisição da Linguagem* nas abordagens interacionistas como veremos adiante. No entanto, em Piaget, a socialização interessa pouco no período sensório-motor e o que ocorre é

a defesa da subordinação do social e do lingüístico ao funcionamento cognitivo. Nesse sentido, o sujeito ganha destaque e o “outro” tem apenas o papel de apresentar-lhe a fala, não alterando o seu funcionamento lingüístico por este ser dependente do cognitivo. Em Vygotsky, o sujeito também ganha esse poder natural que lhe garante atribuir sentido ao que já está previsto na cultura, apresentada pelo “outro”. Nessa ótica, caberá à criança, considerada autônoma, apropriar-se das palavras do “outro”, subtraído da responsabilidade de produtor de referências para a fala infantil e, conseqüentemente, das alterações lingüísticas que apresenta. Na verdade, as perspectivas de *interação* e de *construção* constituídas na Psicologia do Desenvolvimento, embora contemplem a intersubjetividade, parecem excluir o “tu”, enquanto sujeito atribuidor de sentido à fala da criança, que, aos poucos, insere-a no domínio simbólico da língua.

Com as perspectivas de Piaget e Vygotsky, o campo *Aquisição da Linguagem* parece adquirir um novo tipo de hibridismo, pois agora são os estudos da linguagem que importam noções da Psicologia para dar conta do sujeito. Como foi apontado anteriormente, há duas Psicolingüísticas, uma oriunda do encontro da Psicologia do Aprendizado, da Teoria da Informação e da Lingüística Estrutural e a outra oriunda da reflexão gerativista de Chomsky. Com a importação das noções tratadas por Piaget e por Vygotsky para o campo *Aquisição da Linguagem* instaura-se uma terceira Psicolingüística? M. T. Lemos (2002) argumenta como possibilidade de uma terceira Psicolingüística o momento em que os estudos de aquisição comprometem-se com a indeterminação da fala da criança e não com a sua sistematicidade. Conforme a nossa argumentação, esse período trazido pela autora parece configurar-se como uma quarta Psicolingüística, ou constituir-se num outro hibridismo - Psicanálise e Lingüística -, por ser posterior ao período em que os estudos de aquisição da linguagem buscam a regularidade da língua em estágios desenvolvimentais, reflexão que empreenderemos no item 3.3.1.

1.4. A gênese teórica do campo *Aquisição da Linguagem*: algumas reflexões

Neste capítulo, procuramos dar conta da gênese teórica do campo *Aquisição da Linguagem*, através da verificação dos saberes produzidos sobre o par *linguagem-língua* e *sujeito* pela Lingüística, pela Psicolingüística e pela Psicologia do Desenvolvimento, o que constitui, segundo nosso ponto de vista, uma das configurações discursivas transversal ao campo.

Com a *Linguística*, ocorre a projeção para o campo *Aquisição da Linguagem* da necessidade de manutenção de um fazer científico, através da busca de regularidades e sistematicidades da língua no dizer da criança. Com efeito, as perspectivas linguísticas, conforme vimos, incluem a ordem própria da língua com o propósito de dar conta de sua autonomia científica. Isso acarreta as exclusões da fala como objeto heterogêneo e do sujeito como singular, já que, no projeto estruturalista (europeu e norte-americano), o sujeito não é considerado e, no gerativista, é visto como dotado geneticamente de potencialidade para a linguagem. Tais exclusões projetam uma concepção de aquisição da linguagem como processo geral e regular, com a ausência de consideração da relação particular e única do sujeito com a sua língua materna e com o “outro”. Desse modo, a língua em sua regularidade constitui o domínio *interno* da Linguística, enquanto as irregularidades do uso assim como o sujeito são considerados como fora de seu programa teórico, constituindo um domínio que lhe é *externo*.

Com a *Psicolinguística*, ocorre uma busca de unidade entre *linguagem-língua* e *sujeito*, entretanto, na primeira Psicolinguística, temos um sujeito empírico (sujeito de comportamento) e, na segunda, um sujeito biológico (sujeito constituído de um mecanismo interno, preparado biologicamente para a linguagem). De um lado, temos a língua fora do sujeito, de outro, a língua interna ao sujeito. Assim, a *Psicolinguística* projeta para o campo *Aquisição da Linguagem* a possibilidade de concretização de um fazer científico para dar conta do par *linguagem-língua/sujeito*, a ponto de se supor a existência de uma subordinação do campo *Aquisição da Linguagem* a essa área de saber.

A tentativa de tornar *língua* e *sujeito* como *internos* ao programa teórico da Psicolinguística, a nosso ver, não se concretiza. Isso porque o *sujeito de comportamento* da primeira Psicolinguística é um receptor de linguagem, enquanto o sujeito biológico da segunda Psicolinguística matura a linguagem. Ou seja, em nenhuma das duas perspectivas, o sujeito em sua relação singular com a linguagem é tema de reflexão. Com relação à língua, é dada mais ênfase ao contexto de sua produção do que propriamente à estrutura dessa produção. Por isso, embora a *Psicolinguística* procure inserir em seu programa o par *linguagem-língua/sujeito*, tanto *linguagem-língua* quanto *sujeito* parecem ainda ser *externos*, porque a *linguagem/ língua* é de domínio *interno* à Linguística e o *sujeito* de domínio *interno* à Psicologia. Na verdade, a *Psicolinguística* constitui-se a partir da convocação de duas *exterioridades* – a Linguística e a Psicologia. Ao fazer isso, parece apenas justapor as noções de *língua* da Linguística (estrutural ou gerativa) à de *sujeito* da Psicologia, sem constituir esses elementos como *internos* a seu programa teórico.

Além disso, o percurso que traçamos permite duvidar da inclusão da *aquisição da linguagem na Psicolinguística*, devido ao fato de a primeira Psicolinguística estar voltada para questões de aprendizagem, através da produção e de recepção linguísticas, e de a segunda apenas importar as noções de competência do gerativismo para a criação de um modelo de performance. Nesse sentido, parece-nos que a reflexão teórica sobre a aquisição da linguagem tem sua gênese marcada na própria Linguística.

Com a *Psicologia do Desenvolvimento*, temos, considerando o par *linguagem-língua e sujeito*, uma tematização da aquisição da linguagem com ênfase no termo “sujeito”, que ora é “cognitivo” (Piaget), ora é “histórico-social” (Vygotsky)⁴⁹. Nesse sentido, a noção de *sujeito* é constitutiva do domínio *interno* do programa teórico da Psicologia do Desenvolvimento. Neste caso, o *sujeito* é concebido como o que adquire conhecimento, através de sua atividade com o meio e com o “outro”. Entre esses conhecimentos, está a língua enquanto objeto a ser adquirido pelo sujeito, por meio de reorganizações mentais. Na verdade, embora nos quadros teóricos de Piaget e de Vygotsky a língua seja tematizada, ela faz parte do domínio *externo* de seu programa teórico, pois o que é *interno* a essa perspectiva é a relação do *sujeito* com o conhecimento, no qual não apenas a língua está incluída. Pensar a língua como objeto de conhecimento requer pensar a sua aquisição como construção de um conhecimento que torna a criança, gradativamente, sujeito falante de sua língua materna. Essa construção de um saber sobre a língua ocorre via mediação sujeito/meio/outro, o que acarreta exclusões de noções inatistas e empiristas para a inclusão de noções interacionistas e construtivistas, questões que serão tratadas no capítulo 3 desta parte.

O quadro a seguir sintetiza a configuração discursiva 1.

⁴⁹ Scarpa (2001) trata as perspectivas de Piaget e de Vygotsky como construtivistas, reconhecendo em Piaget a ênfase ao aspecto cognitivo e, em Vygotsky, ao aspecto social. Ao procurar dar conta das diferenças entre os autores, verifica que, em Piaget, a aquisição da linguagem está subordinada ao desenvolvimento da inteligência na criança, porque dependente de assimilações e acomodações resultantes da interação do organismo com o ambiente. Já, em Vygotsky, o instrumento da linguagem é trazido pelo que chama de internalização da ação e do diálogo, sendo essa internalização dependente de atividades mediadas pelo outro.

QUADRO 2 – Síntese da configuração discursiva 1

Perspectivas ligadas à gênese teórica do campo <i>Aquisição da Linguagem</i>	Projeções teóricas para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i>
Linguística	Fazer teórico-científico ligado à busca de explicação das <i>regularidades</i> e das <i>sistematicidades</i> da <i>língua</i> no <i>dizer da criança</i> .
Psicolinguística	Fazer teórico-científico ligado à busca de articulação de saberes da Psicologia e da Linguística, com o propósito de explicar a relação do <i>sujeito</i> (criança) com a <i>linguagem-língua</i> .
Psicologia do Desenvolvimento	Fazer teórico-científico ligado à busca de explicação da aquisição do conhecimento (língua = objeto de conhecimento) pelo <i>sujeito</i> (cognitivo ou histórico-social), através de sua atividade com o meio e com o outro.

CAPÍTULO 2

Parece que preciso de perspectivas distantes para pensar bem das coisas. (Nietzsche)

A gênese metodológica do campo Aquisição da Linguagem

A questão da aquisição da linguagem sempre provocou muitas indagações, seja entre leigos, seja entre estudiosos no assunto, constituindo-se, como visto no percurso já traçado, um fenômeno bastante debatido na história do pensamento lingüístico e psicológico. Anteriormente tratamos de princípios teóricos que constituíram e instituíram um saber sobre a gênese da *linguagem/língua* na criança, agora veremos como a curiosidade acerca do empírico – fala da criança – estabelece questões que constituem um saber metodológico para o tratamento do dado. As reflexões oriundas da observação do empírico, aos poucos, aliam-se às correntes teóricas lingüísticas e psicológicas anteriormente esboçadas, contribuindo para a autonomia do campo *Aquisição da Linguagem*. Esses saberes produzidos pela observação do empírico constituem uma segunda configuração discursiva, que atravessa o campo em sua constituição autônoma, conforme trataremos em nosso capítulo 3. Discutiremos essa questão a partir do relato de Ingram (1989), visto ser, neste autor, que encontramos a proposição de uma divisão dos estudos em aquisição da linguagem a partir do dado.

Ao relatar estudos que mostram uma preocupação com a fala da criança, o autor segmenta as pesquisas do campo em três períodos: o dos estudos de diário (1876-1926), o das grandes amostras (1926-1957) e o dos estudos longitudinais (1957-atualidade). Percebemos, nessa divisão, uma preocupação forte com o dado da criança, o que evidencia uma atenção maior para com o objeto e menor para com a teoria.

2.1. O estudo dos diários

Os primeiros estudos ocorrem antes do aparecimento da Lingüística e caracterizam-se por registros cotidianos da fala da criança feitos, durante certo tempo, pelos pais. Essas observações eram sobre a linguagem e outras habilidades motoras, inclusive a consciência musical (cf. Preyer, in: Ingram 1989, p. 7). Tais diários foram eventualmente publicados, algumas vezes em sua forma original, com comentários e interpretações do dado observado.

Os trabalhos dos diaristas, segundo Ingram, chegaram a ser conhecidos como “biografias de bebês”, fornecendo uma base descritiva para o campo, sem uma preocupação teórica. As primeiras biografias de bebês são do inglês de H.Taine publicada em 1876⁵⁰ e do francês Preyer publicada em 1889. Esse último foi traduzido para o inglês e encaminhou o aparecimento do primeiro trabalho clássico dedicado exclusivamente à linguagem da criança, que é a obra alemã *Die Kindersprache* de Stern de 1924 (cf. Ingram, 1989) sobre a fala de suas duas crianças – Hilde e Gunter. O estudo de Stern, para Ingram, parece ser o primeiro relato convincente acerca dos estágios de aquisição seguidos pela criança. O autor ainda observa que o trabalho mais forte em aquisição da linguagem, dessa fase, foi o de G. Stanley Hall da Universidade de Clark, o qual estimulou as biografias de bebês e editou o *Pedagogical Seminary*, através do qual incentivou a publicação de artigos em aquisição da linguagem.⁵¹ Esses estudos, em sua maioria, eram descritivos, com registros de fatos ligados à aquisição da linguagem e com pouca construção teórica. Muitos desses diários, no entanto, revelavam a percepção e a consideração do observador de que a criança é criativa e capaz de descobrir a estrutura da língua de seu ambiente. O valor deles, conforme o autor, está no fato de fornecerem uma base de dados para o campo, pois, em muitos casos, trazem elementos para o estudo de questões específicas.

2.2. O estudo das grandes amostras

O outro período registrado por Ingram, o dos estudos de grandes amostras (1926-1957), coincide com a etapa de emergência do *Behaviorismo*. Se o primeiro período está

⁵⁰ Ingram observa que o trabalho de Taine acerca do desenvolvimento lingüístico de sua filha desde o nascimento até o segundo ano de vida estimulou Charles Darwin a rever algumas anotações feitas sobre a linguagem dos primeiros anos de seu filho, o que encaminhou a publicação de uma exposição em um número da revista *Mind*.

⁵¹ Scarpa (2001) observa que os trabalhos mais interessantes dos diaristas são um estudo do francês de Antoine Grégoire (s.d.), um sobre a aquisição bilíngüe alemão-inglês de Werner Leopold de 1939, além do trabalho de Lewis de 1936 sobre a descrição de uma criança aprendendo inglês.

associado ao trabalho de G. Stanley Hall, este período se relaciona ao de Thomas B. Watson. Para o autor, as observações desse período diferem das feitas no outro período em dois aspectos: no papel da criança na aprendizagem da língua e na ênfase concedida ao comportamento observável. Como os behavioristas desenvolveram uma teoria da aprendizagem com ênfase na mudança de comportamento do indivíduo devido às condições de seu ambiente, a criança é considerada passiva, porque controlada pelos eventos de seu meio. Isso difere da perspectiva dos diaristas em que o comportamento espontâneo ativo da criança era o foco central, o que fez com que os estudiosos dessa fase negassem as explicações acerca das estruturas internas e as habilidades da criança, fornecidas por Taine e outros diaristas, por não serem mensuráveis.

Nesse sentido, os trabalhos do período anterior foram considerados de pouco valor para os pesquisadores deste período porque eram vistos como assistemáticos. Isso devido ao fato de enfocarem somente alguns temas e, por isso, fornecerem uma pequena contribuição acerca do comportamento da criança. Já os behavioristas deram ênfase a várias peculiaridades da fala da criança, descrevendo os determinantes que podiam ser considerados como comportamento normal. Fazer isso implicava estabelecer regularidades através da observação de um grande número de crianças, motivo pelo qual Ingram nomeia essa etapa de “grandes amostras”. Os dados eram controlados, para que os sujeitos fossem selecionados conforme seu ambiente: as amostras precisavam conter crianças de similar classe socioeconômica e ter igual número de meninos e de meninas.

Considerando os procedimentos de coleta de um período e de outro, Ingram salienta diferenças, pois, enquanto o primeiro período caracterizava-se como um estudo *longitudinal*, devido ao fato de as mesmas crianças serem observadas durante um determinado tempo, o segundo caracterizou-se como *transversal*, estudo de diversas crianças de diferentes idades, separadas em faixas etárias. Uma outra diferença apontada pelo autor entre esses estudos diz respeito ao caráter descritivo presente em ambos. Enquanto no primeiro temos observações de ordem qualitativa, no segundo, a ênfase está na metodologia experimental. Por isso, os resultados são quantitativos, com quadros e estatísticas em termos de proporções e percentagens. Desse modo, destaca Ingram, concediam pouca importância aos dados singulares de uma única criança.

Os estudos desse segundo período concentravam-se na análise de três aspectos: aumento do vocabulário, extensão da sentença e correção na articulação.⁵² Essas pesquisas, para Ingram, foram rejeitadas pelos investigadores posteriores pelo caráter limitado e pelo tratamento superficial das questões, uma vez que a linguagem é muito mais que vocabulário, extensão de sentença e pronúncia correta. Além desse tratamento superficial, o segundo problema diz respeito ao modo como os dados foram agrupados, em que a linguagem era concebida como um sistema de regras em interação umas com as outras, com a impossibilidade de verificação dessas relações num conjunto de dados delineados em um longo período de tempo. Isso porque a aquisição, por exemplo, das regras de um dado som pode não revelar muito acerca de como uma criança individualmente adquire as regras do sistema fonológico. O terceiro problema apontado por Ingram está na metodologia de coleta, visto que a maioria dos dados foram recolhidos através de anotações rápidas da fala da criança, sem equipamento de gravação. Apesar desses problemas, o autor salienta que a importância do trabalho desse segundo período está no *método*, devido à representatividade das amostras, que contêm vários sujeitos, fato importante e válido. Além disso, avançaram no procedimento de análise, através de comparações de elementos isolados, questão de grande valor no tratamento lingüístico do dado.

A análise de dados dos estudos de grandes amostras foi, assim como do período anterior, bastante descritiva, com tentativas de explicação dos resultados através do ponto de vista *behaviorista*. Os behavioristas, como ressalta Ingram, concediam pouca ênfase ao componente interno (estrutura inata), considerando, primeiro, a capacidade de vocalização da criança; segundo, a sua habilidade para elaborar processos auditivos e reconhecer similaridades entre os seus sons e o dos outros; terceiro, a capacidade para relacionar a sua vocalização aos contextos (associações) e quarto, a existência desde o nascimento de instintos básicos para associações, como o impulso para alimentar-se, possibilitando-a relacionar “mãe”, por exemplo, ao estado interno “fome”.

Ingram chama a atenção para o fato de que a maior tentativa para descrever a aquisição da linguagem, nesse período, foi a de Skinner em 1957 com o livro *Verbal behaviour*, no qual apresenta as pesquisas realizadas entre 1934 e 1955. O trabalho desse autor é caracterizado pela elaboração das noções de estímulo, reforço e associação para dar conta da aquisição de palavras. Ele inclui, ainda, algumas tentativas de explicar a

⁵² Outra ênfase desses estudos estava na verificação de três diferentes grupos de crianças. Inicialmente, preocuparam-se com as crianças em geral; porém, mais tarde, passaram a dar atenção a grupos específicos, tais como gêmeos, crianças consideradas dotadas e de classe baixa.

aprendizagem da sintaxe, muito simplificada, concebendo a estrutura da sentença como consistindo de uma cadeia de associações entre palavras.

Além de Skinner, os trabalhos de Mowrer de 1960 (cf. Ingram, 1989) e os Jenkins & Palermo de 1964 (cf. Ingram, 1989) situam-se nessa *perspectiva behaviorista*. O segundo inclusive apresenta uma tentativa prematura de desenvolver as idéias de Skinner para mostrar como a sintaxe pode ser adquirida sem recorrer aos princípios inatos. Os estudos desse período, para Ingram, possibilitam explicar enunciados de duas palavras através dos princípios de imitação e de associação, mas não conseguem dar conta da produção de estruturas mais complexas pelas crianças. É disso que o período a seguir descrito pelo autor procura dar conta.

2.3. O estudo longitudinal

O terceiro período que Ingram registra é o das amostras longitudinais (1957 - atualidade). Na coleta longitudinal, a criança é visitada em intervalos predeterminados durante certo período de tempo com o objetivo de se obter uma amostra representativa de dados. Muitas vezes são dois visitantes, um para tomar notas e outro para interagir com a criança. As sessões são filmadas para posterior transcrição. Além disso, a técnica de usar um diário dos pais juntamente com a amostra longitudinal tem sido utilizada muito freqüentemente. Embora o primeiro período descrito por Ingram - o dos estudos em diários - também tenha sido longitudinal, por consistir de anotações, não dava conta de amostras completas dentro de algum período de tempo predeterminado.

As amostras longitudinais diferem dos estudos de diário, principalmente, pela representatividade das amostras. Nos estudos de diários, a amostra de dados é pouco representativa devido ao fato de os sujeitos serem filhos dos investigadores, enquanto, nos estudos longitudinais, as crianças são geralmente três, com o propósito de o investigador poder determinar padrões de aquisição, já que, com esse número, torna-se possível tomar decisões acerca das escolhas feitas por cada criança, verificando se são típicas ou raras. É, nessa fase de estudo longitudinal, que ocorre o desenvolvimento de um grande projeto de aquisição, com três grupos de investigadores: Martin Braine, Susan Ervin e Wick Miller e Roger Brown. Esse último, como ressalta M. T. Lemos (2002), institui um modelo bastante comum aos estudos de Aquisição de Linguagem no Brasil na década de 1990, consistindo em: uma extensa quantidade de material empírico comum (dados longitudinais que não poderiam ser colhidos por um investigador isolado); um grupo de pesquisadores grande e fixo, cada um

trabalhando com certa independência um aspecto ou questão do material empírico comum e um coordenador responsável pelo projeto⁵³.

As amostras longitudinais forneceram uma base de dados completamente diferente dos outros dois períodos. Ingram registra que, em 1961, ocorre uma famosa conferência sobre *first language acquisition*, Massachusetts. Os textos, incluindo os de Bloom e Miller & Ervin foram publicados em 1964, editados por Ursula Bellugi e Roger Brown. Os editores comentam o seguinte sobre esses estudos:

Muito recentemente, investigadores de várias partes dos Estados Unidos começaram pesquisas em aquisição da linguagem como é descrita pela ciência lingüística. Este novo trabalho é cuidadoso, como os trabalhos prematuros não são, com fonemas, afixos derivacionais, inflexões, classes sintáticas, constituintes imediatos e transformações gramaticais (Bellugi & Brown apud Ingram, 1989, p. 23).⁵⁴

A maioria dos estudos dos períodos anteriores eram freqüentemente vistos como edições superficiais, por contemplar apenas alguma característica particular de fala de alguma criança. Nestes estudos, os pesquisadores olhavam a emergência de regras para descrever o desenvolvimento gramatical da criança, evidenciando suas propriedades estruturais. Essa troca de interesse em aquisição da linguagem coincide com a mudança de paradigma em Lingüística estimulada pela publicação de *Syntactic structures* (1957). Como vimos, Chomsky apresenta uma lingüística explicativa, e não descritiva, com uma teoria da gramática regida pela sintaxe. Isso fez com que a gramática transformacional, primeiro trabalho de Chomsky, estimulasse as pesquisas de sintaxe em lingüística, que antes havia se concentrado na fonologia e na morfologia. Por Chomsky definir a gramática como um conjunto de regras que geram as sentenças gramaticais de uma língua, possibilitou um impulso nos estudos de aquisição da linguagem, porque o objetivo passou a ser a verificação de como a criança adquire regras de formação da sentença.

No trabalho seguinte, Chomsky (1965) expõe uma diferença importante entre competência, sistema de regras fundamentais que o falante nativo tem de sua língua, e o desempenho, uso da língua quando fala e ouve. Observar apenas o desempenho, para ele, era fazer um trabalho mais ligado à Psicologia do que à Lingüística, já verificar os arranjos da

⁵³ Esse modelo originou no Brasil a criação de bancos de dados de crianças, tais como o Projeto de Aquisição do IEL/UNICAMP, coordenado pela professora Cláudia de Lemos, e o Projeto Desenvolvimento da Linguagem da Criança (DELICRI), que reuniu pesquisadores de três universidades do estado do Rio Grande do Sul: UFRGS (professora Ana Maria de Mattos Guimarães), PUCRS (professora Regina Ritter Lamprecht) e UFPel (professora Carmen Lúcia Matzenauer).

⁵⁴ Quite recently, investigators in several parts of the United States have begun research on the acquisition of language as-it-is-described-by-linguistic-science. This new work is concerned, as the earlier work usually was not, with phonemes, derivational affixes, and grammatical transformations.

competência da criança ou as regras de seu desempenho caracterizaria um trabalho em Lingüística. Nesse sentido, considerou que a aquisição da linguagem poderia contribuir para a Lingüística se se assumisse uma relação próxima entre competência e desempenho.

Assim, os estudos desse último período descritos por Ingram foram marcados pelo interesse na verificação do desenvolvimento de regras lingüísticas. A hipótese de que a criança tem um comportamento sistemático fez com que se observasse o que na estrutura lingüística é aprendido e o que é inato. E é justamente na dicotomia entre inato/aprendido que encontramos diferenças entre as perspectivas que estudam aquisição da linguagem na observação daquilo que é comum entre elas: a fala da criança.

2.4. A gênese metodológica do campo *Aquisição da Linguagem*: algumas reflexões

Para refletirmos acerca do que é interno à “gênese metodológica do campo”, convocaremos novamente a presença do par *linguagem-língua/sujeito*, elementos que, a nosso ver, participam da constituição da unicidade do campo *Aquisição da Linguagem*. A divisão proposta por Ingram (1989) para os estudos em aquisição da linguagem a partir do dado coloca em relevo justamente a relação do *sujeito* com a *linguagem-língua*, termos que circunscrevem os estudos em aquisição da linguagem, em sua unicidade, como campo. O investigador, ao se deparar com o dado seja através de anotações, seja através de gravações, põe-se diante do observável, contemplando o sujeito e a sua linguagem. Tal fato produz um efeito de apreensão total do objeto, instaurando, ao mesmo tempo, uma realidade marcada pela “falta”, porque, em relação com as regularidades da língua, a fala da criança é constituída por irregularidades.

O fato de o dizer da criança ameaçar essa realidade *una* como possibilidade de descrição e explicação dos fenômenos observados pelo investigador promove a existência de diferentes fases de estudos sobre o dado, conforme relata Ingram. Na verdade, os pesquisadores de cada período procuram dar conta da totalidade do objeto sempre a partir de um gesto interpretativo vinculado a um olhar teórico, a partir do qual excluem outros. No entanto, a dificuldade atestada pelas pesquisas de cada período aponta para o que a fala da criança apresenta de impossibilidade de descrição lingüística, que possui uma exigência de unidade e de completude. A inserção de metodologias de coleta – transversal e longitudinal, registradas por Ingram, instaura, no sistema de nomeações de ordem empírica, um saber produtor de autonomia metodológica ao campo, marcado justamente pela preocupação com o dizer da criança.

A observação do tratamento do método de coleta e dos procedimentos de análise evidencia novamente aqui as exclusões da fala da criança como irregular e heterogênea e do percurso da criança em sua relação com a língua como único e singular, uma vez que, seja qual for o tipo de coleta (transversal ou longitudinal), o investigador busca a sistematicidade nos dados. Na verdade, a descrição lingüística dos dados submete a fala da criança a uma “dessubjetivação” e, nesse sentido, língua e sujeito continuam separados e não marcados pela “falta”.

Com os capítulos 1 e 2, pretendemos responder à questão levantada no início: “como se constitui o campo *Aquisição da Linguagem*?” Costuma-se incluí-lo na área da Psicolingüística, fato que passamos a problematizar ao mostrar a gênese da Psicolingüística e seus objetivos de estudo e, também, ao evidenciar a existência de tematização acerca da aquisição da linguagem no interior da própria Lingüística. Como a *Psicolingüística* projeta para o campo *Aquisição da Linguagem* a possibilidade de concretização de um fazer científico para dar conta do par *linguagem-língua/sujeito*, instaura-se simbolicamente como a sua originária. A *Lingüística*, através de seus postulados, projeta para o campo *Aquisição de Linguagem* a necessidade de manutenção de um fazer científico, a partir da busca de regularidades e sistematicidades da língua no dizer da criança.

Com as perspectivas de Piaget e Vygotsky, ocorre a projeção para o campo *Aquisição da Linguagem* da possibilidade de tratamento da subjetividade, através dos processos de assimilação (Piaget) e de internalização (Vygotsky) do sujeito. Essas perspectivas, ao tratarem da construção de um saber sobre a língua pelo sujeito, também legam ao campo *Aquisição da Linguagem* um modo de dar conta da passagem da criança como um sujeito ausente de língua para um sujeito com língua, nomeando o termo “estágio” para mostrar justamente as regularidades presentes nas diferentes fases dessa passagem.

Além de tratar da gênese teórica do campo, com questões relativas às concepções oriundas das correntes lingüísticas e psicológicas acerca da aquisição da linguagem pela criança, esta parte também traz a gênese metodológica do campo a partir do empírico, atestando que a curiosidade a respeito do dizer da criança também promove o desenvolvimento de um saber metodológico para o tratamento do dado (a fala da criança), o que constitui a segunda configuração discursiva, que lhe é transversal. A incorporação dos saberes teóricos, advindos das diferentes perspectivas, aos saberes metodológicos, advindos da observação de dados, parece sedimentar o campo *Aquisição da Linguagem*, configurando a sua unidade.

Até o momento, procuramos mostrar a gênese do campo *Aquisição da Linguagem*, problematizando o tratamento da relação *linguagem-língua/sujeito* em cada perspectiva teórica. No capítulo a seguir, observaremos como o campo *Aquisição da Linguagem* desenvolve-se e dialoga com os diferentes saberes que estão na sua origem: as Lingüísticas Estruturais (européia e norte-americana) e Gerativa, a Psicolingüística, e a Psicologia do Desenvolvimento.

O quadro a seguir sintetiza a configuração discursiva 2:

QUADRO 3 – Síntese da configuração discursiva 2

Estudos ligados à gênese metodológica do campo <i>Aquisição da Linguagem</i>	Projeções metodológicas para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i>
O estudo dos diários	Fazer metodológico ligado à observação da fala da criança, por meio de anotações cotidianas dos pais. Projeção para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i> do método de <i>coleta longitudinal</i> .
O estudo das grandes amostras	Fazer metodológico ligado à observação da fala de diversas crianças de diferentes idades, separadas em faixas etárias. Projeção para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i> do método de <i>coleta transversal</i> .
O estudo longitudinal	Fazer metodológico ligado ao acompanhamento da relação da criança com a linguagem por meio de filmagens e anotações, com a busca de amostras representativas. Projeção para o campo <i>Aquisição da Linguagem</i> de projetos de pesquisa, com a reunião de vários pesquisadores, para a criação de <i>bancos de dados longitudinais</i> .

CAPÍTULO 3

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos*

João Cabral de Melo Neto

A consolidação do campo Aquisição da Linguagem

O percurso realizado anteriormente permitiu-nos verificar que há uma preocupação com a linguagem da criança em diferentes ramos do saber: o da Lingüística (estrutural, estrutural-funcional e gerativa), o da Psicolingüística e o da Psicologia do Desenvolvimento (cognitiva e social). No desenvolvimento dos estudos, o campo *Aquisição da Linguagem* cresce e passa a adquirir diferentes pontos de vista, constituindo uma terceira configuração discursiva, que apresenta saberes divergentes e complementares para a consolidação do campo, já que ora temos uma perspectiva cognitiva, ora uma perspectiva social, ora uma perspectiva Lingüística *stricto sensu* e ora acontece, ainda, uma mescla de posições.

Neste capítulo, queremos discutir a *Aquisição da Linguagem* como campo específico. Parece-nos que a sua especificidade está justamente no fato de tratar do sujeito em relação com a sua língua materna, questão que marca um “submetimento” do pesquisador à fala da criança (M. T. Lemos, 2002). O submetimento a essa fala acarreta a valoração dessa fala como dado empírico, diferentemente do que ocorre nas áreas às quais os estudos de aquisição da linguagem supostamente se subordinariam. Essa parece ser “uma condição constitutiva da área e seu caráter simbólico” (M. T. Lemos, op. cit., p. 98).

Levando em conta que há uma tendência empírica no campo à qual os investigadores encontram-se submetidos, sejam adeptos do inatismo, sejam do construtivismo, pretendemos refletir sobre o desenvolvimento do campo *Aquisição da Linguagem* circunscrito a partir de sua especificidade. Faremos isso através do tratamento das diferenças que constituem cada uma das suas perspectivas. A respeito disso vale lembrar a observação de Corrêa (1999a), quando aponta o fato de que o desenvolvimento de uma teoria da aquisição da linguagem faz supor uma concepção ou modelo do estado estável a ser atingido e do estado inicial desse processo, fenômeno não consensual no campo justamente por dois motivos: de um lado, devido à duplicidade de objetos a que o termo linguagem pode remeter (língua e forma de expressão verbal), o que dá margem a diferentes modos de se conceber a questão da aquisição da linguagem, de outro lado, devido às divergências decorrentes do confronto de diferentes tradições ou posturas epistemológicas no tratamento de um problema interdisciplinar.

Assim, a partir da verificação das pesquisas que são abrigadas no campo, investigaremos a relação de tais pesquisas com os campos de origem (a Lingüística Estrutural – européia e norte-americana –, a Lingüística Gerativa, a Psicolingüística e a Psicologia do Desenvolvimento), observando a ocorrência ou não de um hibridismo na área, devido à junção da Lingüística e da Psicologia com o propósito de dar conta da relação do sujeito (criança) com a sua fala. Tal hibridismo é ressaltado por M.T.Lemos (2002, p. 97), ao dizer:

É difícil falar da aquisição de linguagem de um modo “geral”, na medida em que esta área reúne hoje pesquisas muito diferentes entre si. Pode-se até perguntar, no estado atual de coisas, se seria legítimo supor que existe algo que seja realmente partilhado por todos os projetos. De qualquer modo, ao menos uma coisa pode-se afirmar: não é o objeto que é compartilhado. O objeto da pesquisa alinhada à gramática gerativa não pode ser o mesmo da construtivista, que por outro lado é diferente de uma orientação mais behaviorista, e assim por diante. Mas, reconhecida essa diferença (entre real e objeto), não é necessário supor que, por não haver um objeto partilhado, não haja mais nada em comum. Ao contrário, esse algo existe, é bastante simples e até bem sabido: é que todos têm um compromisso com a fala da criança.

Como já vimos, ao relatar pesquisas que mostram esse comprometimento com a fala da criança de que nos fala M. T. Lemos, Ingram (1989) apresenta um relato de estudos empíricos existentes na área. Percebemos, naquela divisão, uma maior preocupação com o dado da criança e menor para com a teoria. Aos poucos, os pesquisadores aliam as pesquisas teóricas da Lingüística e da Psicologia do Desenvolvimento aos estudos empíricos e, com isso, o campo passa a adquirir uma especificidade, o que garante a sua consolidação. E é

justamente o fortalecimento teórico do campo que produz em seu interior uma série de reflexões e debates, fatos que abordaremos a seguir.

3.1. As perspectivas teóricas em Aquisição da Linguagem: os diferentes dizeres sobre a fala da criança⁵⁵

A verificação da aquisição da linguagem como campo autônomo requer observar, a partir de sua interioridade, as questões eleitas por cada perspectiva teórica no tratamento do objeto (relação do *sujeito* com a *linguagem-língua*). Faremos isso, retomando as perspectivas teóricas já sedimentadas no campo ou já constituídas num sistema de nomeações que as consolidaram simbolicamente como fontes de explicação para o fenômeno aquisição da linguagem. Nesse sentido, traremos as abordagens de estudiosos do campo, que assumiram tais sistemas de nomeações, a saber: Ingram (1989), Bohannon III & Warren-Leubecker (1985) e Fletcher & Garman (1986).

As perspectivas esboçadas por esses autores nos permitirão ilustrar como cada uma se relaciona com alguns trabalhos do campo *Aquisição da Linguagem* para após discutirmos os rótulos que se sedimentaram no campo para nomear os diferentes estudos, tais como inatista, cognitivista, interacionista... Todos os trabalhos ligam-se a uma perspectiva? Se a aquisição da linguagem é um ramo de outra(s) área(s) maior(es), como os estudos em aquisição se relacionam com essas áreas? Todas as perspectivas esboçadas no nosso capítulo 1 são retomadas (Linguísticas Estrutural e Gerativa, Psicolinguística e Psicologia do Desenvolvimento) nos escritos sobre a fala da criança? Houve alguma exclusão? Essas várias perspectivas produzem uma unidade nos estudos em aquisição da linguagem, dando conta da fala da criança em todos os seus aspectos? Que “falta” marca o campo? O que poderia dele ainda ser escrito? Esses questionamentos serão objetos de reflexão no final desta parte após o percurso que faremos a seguir.

Um dos grandes debates que encontramos no campo *Aquisição da Linguagem* diz respeito à existência de uma estrutura interna na mente responsável pelo desenvolvimento linguístico. Para Ingram, a corrente behaviorista, como já apontado, atribui um papel reduzido à estrutura interna, considerando, como aspecto estrutural interno da criança, apenas

⁵⁵ Salientamos que os rótulos utilizados para agrupar as pesquisas do campo *Aquisição da Linguagem* servem apenas para traçarmos as linhas gerais que identificam os diferentes estudos. Consideramos que cada trabalho, como evento enunciativo, é único e singular, tendo, por isso, cada um sua própria especificidade. No entanto, neste capítulo, como nosso interesse está em verificar os pontos de contato entre eles, retomamos estudiosos do campo, que já atribuíram etiquetas às diferentes perspectivas com o propósito de, ao relacionarmos tais estudos, não “poluirmos” o campo com outras designações.

as suas habilidades de formar associações e de ser condicionada por estímulos ambientais. Já Chomsky, em *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), expressa uma posição completamente diferente, que Ingram chama de *naturalista (nativism)*.

Ingram divide a posição *naturalista* em duas: *a maturacionista* e *a construtivista*. A perspectiva maturacionista, que está ligada a Chomsky, concebe que os princípios são geneticamente determinados e maturam com o tempo, tal como a habilidade de caminhar⁵⁶. Já a perspectiva construtivista admite que o comportamento lingüístico modifica-se devido às mudanças operadas sobre a estrutura cognitiva, já que a estrutura tardia não substitui a anterior, mas se constrói sobre ela. Essa perspectiva tem sido comumente articulada com a Psicologia de Piaget, que considera importante determinar os estágios sequenciais de desenvolvimento⁵⁷.

Além dessas diferenças entre as perspectivas, Ingram, valendo-se do trabalho de Wasow, estabelece uma interessante distinção entre estudos de “linguagem de criança” (child language) e os de “aquisição de linguagem” (language acquisition). Para Wasow, conforme Ingram (1989), os pesquisadores que centram seus estudos nos dados fazem investigação de “linguagem de criança”, enquanto aqueles que consideram os dados de criança com o interesse para sustentar questões da Teoria Lingüística fazem pesquisa em “aquisição de linguagem”. Wasow classifica esses pesquisadores que tratam da linguagem da criança como *psicolingüistas* e os do campo *Aquisição da Linguagem* como *lingüistas*.

A distinção *Child Language* e *Language Acquisition*, para Ingram, mostra que, devido os primeiros tenderem para a Psicolingüística e terem orientação descritiva, focalizam fatores de desempenho na aquisição (memória, limitações de processamento, etc.), enquanto os segundos, por relacionarem-se à Lingüística, apresentam orientação explicativa. Nessa última perspectiva, o autor concebe que os trabalhos ligados à Lingüística focalizam a testagem de hipóteses sobre a linguagem, tendo como base o trabalho de Chomsky (1965, 1981) e de outros, como a gramática de casos de Fillmore, enquanto os de enfoque psicolingüista priorizam o dado. Através dessa observação vemos que, para Ingram, os

⁵⁶ Os pesquisadores oriundos dessa posição naturalista defendem que esses princípios universais são inatos e, por isso, fazem parte do programa genético da criança desde o nascimento. Os dois maiores argumentos dessa posição são o da criatividade, que faz com que possamos produzir sentenças que nunca ouvimos antes e o de que nossa gramática pode potencialmente gerar um infinito número de sentenças. Nesse sentido, os naturalistas discordam dos behavioristas, primeiro, questionando o fato de que a imitação não dá conta do ritmo acelerado do processo de aquisição. O segundo problema relaciona-se à observação dos gerativistas de que a linguagem ouvida pela criança é “degenerada”, visto o ambiente não lhe fornecer as informações necessárias para adquirir a estrutura lingüística.

⁵⁷ Ingram salienta que o próprio Piaget se considera um naturalista, enfatizando que é um naturalista com foco no desenvolvimento cognitivo, e não na maturação de um dispositivo inato de aquisição da linguagem.

estudos em aquisição, numa visão lingüística, inserem-se na perspectiva gerativa. Isso é reforçado quando o autor, ao trazer as metas do campo aquisição da linguagem, aponta a testagem das teorias de gramática e o desenvolvimento de uma teoria de aquisição, através do exame da relação entre o desempenho lingüístico da criança e sua competência. Novamente percebemos a concepção do autor de que a aquisição da linguagem, enquanto oriunda da Lingüística, tem orientação gerativista.

Além disso, cabe observar que as relações entre *Child Language*/Psicolingüística e *Language Acquisition*/Lingüística reforçam a nossa argumentação de que o campo *Aquisição da Linguagem* tem a sua gênese teórica na Lingüística, e não, na Psicolingüística, que parece estar relacionada com a gênese metodológica do campo, conforme reflexão que desenvolvemos nos capítulos 1 e 2.

Bohannon III e Warren-Leubecker (1985) mostram de modo diferente de Ingram as perspectivas teóricas em aquisição da linguagem, acrescentando uma outra, que chamam de interacionismo social. Os autores reiteram que uma teoria de aquisição da linguagem precisa dar conta dos processos que são responsáveis pelo desenvolvimento lingüístico da criança. Assim, reagrupam as especulações em torno da aquisição em perspectivas teóricas, diferenciando-as a partir de características dicotômicas que são utilizadas na explanação de cada uma. Entre as características incluem: estrutura X função; competência X desempenho e inatismo X empirismo. Fazem isso para mostrar as diferenças e similaridades entre as teorias.

Com relação à primeira dicotomia, observam que as pesquisas que dão conta da estrutura enfatizam a forma ou a organização que é comum em muitos indivíduos ou situações, verificando os processos invariantes subjacentes aos dados observáveis. Já as pesquisas que enfatizam a função estabelecem relações preditivas entre as variáveis situacionais, ambientais e a linguagem. Com relação à segunda dicotomia, os estudos que tratam da competência verificam as regras subjacentes que podem ser deduzidas do comportamento lingüístico. Já os que trabalham com o desempenho verificam o desenvolvimento lingüístico, levando em conta os casos reais de uso da linguagem. Com relação à terceira dicotomia, os estudos com ênfase no inatismo procuram tratar dos aspectos do sistema lingüístico que são internos e inatos, enquanto os que trabalham com o empirismo sustentam que os agentes ambientais são os grandes responsáveis pelo desenvolvimento lingüístico da criança.

A partir disso, os autores passam a caracterizar três perspectivas: a behaviorista, a lingüística e a interacionista, sendo esta última dividida em cognitiva e social. Para Bohannon

III e Warren-Leubecker, as pesquisas behavioristas, ligadas a Skinner, focalizam o aspecto observável e mensurável do comportamento lingüístico (o uso), as condições ambientais observáveis (estímulos), que co-ocorrem e predizem o aparecimento do comportamento observável (a resposta), e também concentram-se mais na função do que na estrutura, porque concebem que as funções da linguagem têm um papel de estímulo para evocar o comportamento verbal. Assim, a aquisição é vista como uma aprendizagem que ocorre por associação estímulo/resposta e o desenvolvimento lingüístico acontece devido ao treino, e não, à maturação. A criança, por receber estímulos do ambiente, reforço e modelos que imita, é vista como receptora passiva⁵⁸.

A outra perspectiva de aquisição descrita pelos autores é a lingüística, que segundo eles, mostra que a língua tem uma estrutura independente do uso. Essa estrutura é um sistema de regras que determina as sentenças gramaticais numa determinada língua. A gramática consiste num sistema compartilhado de regras pelos falantes, capaz de gerar uma série infinita de sentenças. A aquisição da linguagem, nessa perspectiva, é concebida como um processo de dedução ou descoberta pela criança das regularidades de sua língua materna. Desse modo, levando em conta as dicotomias estrutura X função e competência X desempenho, os pesquisadores dessa linha defendem os aspectos formais da língua em detrimento dos funcionais e enfatizam a estrutura abstrata em detrimento do uso da língua.

Além disso, argumentam que a língua é inata nos humanos, por haver aspectos que são universais em todas as línguas. Nesse sentido, a experiência ligada ao ambiente lingüístico é meramente desencadeadora de maturação de um sistema lingüístico baseado fisiologicamente. Assim, a aquisição está ligada à maturação, e não, ao treino. As crianças desenvolvem-se lingüisticamente em vários estágios – uma palavra para duas palavras até enunciados de múltiplas palavras - por testarem seu próprio conhecimento gramatical junto aos dados fornecidos pelo ambiente. Por isso, levando em conta a dicotomia inatismo X empirismo, os estudiosos dessa perspectiva aderem ao primeiro elemento do par.

Novamente, no trabalho de Bohannon III e Warren-Leubecker, percebemos que pensar a aquisição pelo olhar lingüístico é relacioná-la à Teoria Gerativa de Chomsky. Isso é reforçado por M. T. Lemos (2002, p. 95), ao dizer que “o impacto da gramática

⁵⁸ Os relatos behavioristas de aquisição evidenciam que a fala produtiva da criança desenvolve-se através de reforços diferenciados e punições fornecidas pelos agentes ambientais (pais), processo denominado “modelo”. Assim, a fala que se aproxima à do adulto é recompensada, enquanto a sem sentido é ignorada ou punida. Além disso, acreditam que a presença dos referentes facilita o uso da palavra. A seqüência de aquisição da linguagem é determinada de início pelos estímulos ambientais e pela experiência da criança com aquele estímulo. No entanto, para os autores, os behavioristas consideram que o reforço é que exerce papel principal no desenvolvimento da linguagem pela criança.

transformacional teve (...) a característica peculiar de ter gerado uma série de pesquisas a partir de dados empíricos de aquisição”.

A outra perspectiva de aquisição, tratada pelos autores, é a interacionista, que, segundo eles, é o meio termo entre as anteriores, porque, levando em conta as dicotomias apontadas, assume que vários fatores (social, lingüístico, biológico/maturacional e cognitivo) afetam o desenvolvimento lingüístico. Tais fatores são considerados mutuamente dependentes, interagindo um sobre o outro e modificando um ao outro. Dividem a perspectiva interacionista⁵⁹ em duas: a cognitiva, cujo representante é Piaget, e a social, cujo representante é Vygotsky.

A perspectiva interacionista-cognitiva concebe que o desenvolvimento lingüístico é dependente do desenvolvimento cognitivo não-lingüístico. A língua não é concebida como inata, mas como uma das várias habilidades que resultam da maturação cognitiva. Piaget argumenta que a estrutura complexa da língua não é inata nem aprendida, mas emerge como resultado da contínua interação do nível cognitivo da criança com sua experiência lingüística e o ambiente não-lingüístico. Essa perspectiva é conhecida como “construtivista” em oposição ao inatismo e ao empirismo. Os pesquisadores dessa linha argumentam que o uso lingüístico da criança, incluindo seus erros, pode revelar não somente seu conhecimento da estrutura da língua, mas também a estrutura de seu conhecimento cognitivo. Assim, a grande tarefa dos pesquisadores que seguem a perspectiva cognitiva é a de identificar a seqüência de maturação cognitiva e explicar como esse desenvolvimento cognitivo determina a aquisição da linguagem.

Além da perspectiva anterior, os autores apontam como teoria interacionista a perspectiva social, que relacionam a Vygotsky. Os pesquisadores dessa linha concebem o contato com o outro pela linguagem como decisivo para a aquisição da língua. Ao contrário da perspectiva behaviorista, nesta, criança e ambiente formam um sistema dinâmico, em que um requer o outro. Desse modo, as crianças são ativas, porque incitam seus pais a preencherem, através da experiência lingüística apropriada, os elementos necessários para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as noções de mediação e de internalização são importantes, porque permitem a passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo para

⁵⁹ Scarpa (2001) observa a ambigüidade que o termo “interacionismo” tem dentro da área de aquisição da linguagem, pois, numa perspectiva piagetiana, está relacionado à interação entre ambiente e meio para explicar a gênese e o desenvolvimento das estruturas da inteligência e, indiretamente, da linguagem; já, numa perspectiva comunicativa, o “interacionismo” focaliza a interação dialógica como pré-requisito da aquisição da linguagem. Além disso, há o sociointeracionismo, que ressalta a construção conjunta da linguagem e da dialogia. A autora observa que as facetas mais recentes do interacionismo o vêem como uma relação entre o sujeito e a língua, salientando nessa linha o trabalho de Cláudia de Lemos.

ações internalizadas no plano subjetivo. Desse modo, o papel da língua muda no curso do desenvolvimento, passando de uma ferramenta social, porque mediada pelo outro, para uma ferramenta pessoal, porque internalizada pela criança⁶⁰.

Fletcher & Garman (1986), ao introduzirem o livro *Language Acquisition*, com o texto “contexts and determinants”, argumentam, de início, que a obra trata dos esquemas externos e internos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem. Os autores, ao referirem os capítulos presentes no livro e seus respectivos responsáveis, apresentam dois textos em aquisição inseridos numa perspectiva lingüística. Na leitura dos textos, verificamos que a teoria lingüística que os embasa é apenas gerativa. Um dos autores, Goodluck (1986), introduz sua discussão da relação entre a aquisição e a perspectiva lingüística, considerando a gramática universal como contendo características nucleares comuns às línguas e uma interlíngua com variações estruturais com parâmetros bem definidos. Observa, assim, que a criança é hábil para separar, de início, a multiplicidade de possíveis gramáticas, devido ao seu conhecimento inato do núcleo da GU e a parametrização potencial. O outro autor, Atkinson (1986), rediscute a teoria da aprendizagem de Wesler e de Culicover, baseada na Teoria Transformacional Padrão, à luz de trabalhos gramaticais recentes de Chomsky, como a Teoria X-barras. Com isso, vemos que também, para Fletcher & Garman, relacionar Aquisição da Linguagem e Lingüística significa relacionar Aquisição da Linguagem e Teoria Gerativa.

As abordagens aqui contempladas constituem recortes teóricos em prol de nosso objetivo, que, neste momento, é o de dar conta das diferenças existentes na explicação do processo de aquisição devido à heterogeneidade do campo, que após seu nascimento (capítulos 1 e 2), cresce e adquire voz. Além disso, a divisão de perspectivas proposta pelos estudiosos do campo possibilitou-nos verificar a relação de cada perspectiva com as correntes originárias do campo (Lingüísticas Estrutural e Gerativa), e Psicologia (Behaviorista e do Desenvolvimento). Tal verificação permite concluir a existência de um esquecimento das reflexões e princípios do estruturalismo lingüístico nas diferentes abordagens sobre aquisição da linguagem, evidenciada inclusive pelo rótulo de “perspectiva lingüística” à reunião de estudos apenas de linha gerativa. Na continuidade do capítulo,

⁶⁰ O trabalho de Vygotsky, segundo Scarpa (2001), cobre aqueles considerados sob o rótulo de *interacionismo social*, porque levam em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais da aquisição. Neste caso, a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisitos básicos do desenvolvimento lingüístico. Nesse sentido, a fala a que a criança está exposta (*input*) é vista como importante fator de aprendizagem da linguagem, desencadeando pesquisas que examinaram a fala do adulto dirigida à criança (Snow, 1978, 1986).

temos o propósito de verificar a relação teoria/dado, aspecto presente na estabilização do campo, e o tratamento conferido à relação *linguagem-língua/sujeito*, já que a fala da criança constitui-se como questão transversal ao campo.

3.2.O encontro teoria/dado e as indagações transversais ao campo *Aquisição da Linguagem*

O procedimento adotado até aqui neste capítulo foi o de trazer o recorte proposto por alguns autores para dividir as abordagens teóricas de aquisição da linguagem, conforme os debates que se inscrevem no campo. Agora o movimento será o de estudar alguns trabalhos que se inserem nas perspectivas esboçadas, a fim de verificarmos como dão conta do elemento singular à área: a fala da criança. Pretendemos, com isso, averiguar o que constitui o campo *Aquisição da Linguagem* e como a fala da criança é tratada para após refletirmos acerca do que está fora ou foi excluído dele. O fato de a visão behaviorista ser rechaçada por Chomsky, por Piaget e por Vygotsky fez com que perdesse a força e que seus seguidores partissem para outras explicações sobre a aquisição da linguagem. Diante disso, atualmente, inexistem pesquisas numa linha completamente ambientalista. Por isso, verificaremos como as pesquisas em aquisição da linguagem se constituem nas perspectivas gerativista⁶¹ e interacionista.

As pesquisas em uma linha chomskiana de aquisição da linguagem seguem o argumento de que há um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem, a partir do qual a criança elabora hipóteses lingüísticas sobre os dados primários (a língua a que está exposta), gerando a gramática de sua língua materna. Desse modo, esse mecanismo inato, que é sintático por natureza, faz a criança projetar, através dos dados do ambiente, o conhecimento lingüístico de sua língua. Essa visão, que coloca a linguagem num domínio cognitivo e biológico, admite que a criança vem equipada de início com uma Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros fixados pela experiência. Nas primeiras versões da teoria, Chomsky (1957, 1965)

⁶¹ Interessante observar que, nessa concepção gerativista, podem ser incluídos trabalhos de aquisição da linguagem ligados à teoria lingüística de Chomsky e trabalhos psicolingüísticos também ligados ao pensamento chomskiano, conforme reflexão de Corrêa (1999b). De fato, para a autora, o estudo da aquisição da linguagem vinculado exclusivamente à teoria lingüística, de início, vinculou-se ao estudo da competência lingüística da criança no que concerne à incorporação de regras da gramática de uma dada língua, enquanto a psicolingüística vinculada à Teoria Gerativa tem um duplo aporte – por um lado, requer uma teoria lingüística que permita caracterizar o estado inicial do processo de aquisição da linguagem e prover um modelo de língua correspondente ao do adulto e, por outro lado, uma teoria psicolingüística que apresente um *modelo procedimental* do estado estável a ser atingido, ou seja, que trate das propriedades de um aparato processador da linguagem.

postulou a existência de regras gramaticais presentes no Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD). Na versão de “princípios e parâmetros” ou “paramétrica”⁶², Chomsky (1981) postulou que a criança nasce pré-programada com princípios universais e com um conjunto de parâmetros que deverão ser fixados e marcados de acordo com os dados da língua à qual está exposta. Scarpa (2001, p. 209) chama a atenção para o fato de que, “A criança não escolhe mais as regras, nesta versão de princípios e parâmetros, mas valores paramétricos”.

Nesse sentido, as pesquisas em aquisição, nessa perspectiva, têm se centrado na descoberta dos parâmetros fixados pela criança. Para Galves (1995, p. 140), o protótipo do parâmetro foi, no início dos anos 80, o chamado Parâmetro Pro-drop, ou do Sujeito Nulo⁶³, através do qual se mostrou que a propriedade do sujeito nulo vem associada a um conjunto de outras propriedades, tais como a possibilidade de inversão sujeito-verbo, a posição dos clíticos, etc. A noção de parâmetro traz uma solução à questão da aquisição, uma vez que a tarefa da criança é bastante simplificada se a partir de um só parâmetro ela adquire várias propriedades de sua língua, o que responderia à questão básica de Chomsky, relacionada ao como a criança em tão pouco tempo consegue dominar a sua língua materna com uma precária experiência lingüística.

A possibilidade de variação presente nas línguas ganha força com o desenvolvimento do programa minimalista (Chomsky, 1995). Nesse programa, a Gramática Universal tem a potencialidade de variação, o que faz com que, segundo Galves (1995), a abordagem minimalista constitua um grande avanço, visto que termos como “sujeito nulo”, “objeto nulo” referem claramente fenômenos, que não requisitam forçosamente a fixação do mesmo parâmetro, o que justificaria o exemplo de línguas de “sujeito nulo”, mas com o tipo de concordância diferente. Nesse sentido, as línguas podem ter um conjunto de valores diferentes para produzirem um fenômeno idêntico.

Levando em conta as descobertas presentes no interior do programa minimalista, Galves (1995, p. 143, 144) levanta questões centrais ligadas à aquisição da linguagem: Como faz a criança para fixar os valores dos traços? Quais são os dados relevantes? Como são tratados pela criança? Os pesquisadores da área parecem concordar com o fato, segundo a autora, de que a criança somente utiliza dados positivos, sendo informada das impossibilidades da língua esporadicamente, no caso de correções, o que não parece influenciar a aprendizagem. Com relação à natureza dos dados, a experiência parece ampla e,

⁶² Essa versão, inicialmente, como observa Galves (1995, p. 138) é denominada de modelo de “Regência e Ligação”, sendo rebatizada, no final dos anos 80, de “Princípios e Parâmetros”.

⁶³ Sobre o sujeito nulo/preenchido, temos a pesquisa na aquisição do português brasileiro de Simões (1997).

ao mesmo tempo, reduzida. Na ausência de evidências positivas, os pesquisadores, como Lighfoot, conforme Galves (1995), têm enfatizado que a criança baseia-se na sua própria estrutura interna para selecionar as alternativas e escolher a menor gramática possível. Nesse sentido, torna-se importante a distinção proposta por Chomsky (1985) entre língua-I (saber interiorizado do falante) e língua-E (conjunto de enunciados produzidos pela comunidade lingüística), já que, como ressalta Galves, em nenhum momento, as crianças têm acesso à língua-I dos pais, mas ao que Lighfoot denomina “trigger”, uma espécie de “gatilho” que “detona” a fixação de parâmetros. Para Clark e Roberts, segundo Galves (1995), esses “gatilhos” que levam à fixação de parâmetros estão presentes na língua-E, experiência lingüística da criança, a partir da qual ela constrói a sua própria competência, a sua língua-I⁶⁴.

A verificação dos estudos de aquisição da linguagem pela ótica gerativista, principalmente a partir da exposição de Galves (1995), permite-nos refletir acerca das questões que são singulares à aquisição da linguagem numa perspectiva gerativa. Um fato bastante presente em todas as versões da teoria e também nos trabalhos de aquisição relaciona-se à ênfase concedida ao aspecto biológico/cognitivo, por trazer a concepção da existência de um módulo ou órgão específico para a linguagem.

Nesse módulo, os gerativistas acreditam haver um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem, que teria as propriedades, principalmente sintáticas, comuns às línguas (GU), a partir do qual a criança gera sobre os dados primários (a língua a que está exposta) a gramática de sua língua materna. Nesse sentido, é uma teoria que concebe a língua como inata e, por isso, concede um papel restrito à experiência, que serve apenas para a criança deduzir as regras de sua gramática (Chomsky, 1957, 1965) ou para fixar valores paramétricos (Chomsky, 1981), com o propósito de adquirir a sua língua.

Devido à sintaxe ser considerada o núcleo da gramática, as pesquisas em aquisição na linha gerativista, ao trabalharem com o empírico (o dado da criança), têm trazido, como ressalta Kato (1999), contribuições teóricas, principalmente no estudo de temas relacionados a esse nível da língua: sujeito e objeto nulos, clíticos, estruturas temáticas, etc. Um aspecto interessante, relacionado à presença do empírico, diz respeito à relevância concedida ao *input* recebido pela criança em determinados estudos, pois, embora os dados ambientais não tenham grande importância para o desenvolvimento do que chamam Língua-I (conhecimento da gramática adquirido por um falante de uma língua qualquer), alguns trabalhos em aquisição

⁶⁴ Interessante observar que a questão da interação competência/desempenho volta a ser fato incontornável na aquisição, uma vez que a criança não tem acesso à competência dos pais mas a seu desempenho, que, por sua vez, é a fonte de sua própria competência.

apresentam preocupação com o *input*, por ele conter os “gatilhos” e, por isso, ser o responsável pela fixação dos valores dos parâmetros na formação do conhecimento lingüístico internalizado.

Em contraposição ao modelo inatista, que concebe a língua como inata na criança e, também, à visão behaviorista, que enfatiza os agentes ambientais e concede um papel irrelevante às atividades do sujeito no processo de aquisição da linguagem, temos as pesquisas de inspiração cognitiva de Piaget, as quais tiveram grande impulso nas décadas de 1970 e 1980.

Os pesquisadores inseridos na perspectiva cognitivista defendem que o desenvolvimento lingüístico é determinado pelo desenvolvimento cognitivo. Por isso, enfatizam que a criança possui primeiro o conceito antes de codificá-lo lingüisticamente. Nesse sentido, argumentam que a aquisição das formas ocorre a partir das funções. Nessa linha, os estudos em aquisição da linguagem têm relações, como referido por Hickmann (1986), com as pesquisas lingüísticas funcionalistas, procurando explorar questões semânticas, pragmáticas e discursivas da fala da criança. Brown (1973) foi um daqueles que tratou a aquisição, relacionando a semântica aos fundamentos cognitivos. Com isso, defende que o desenvolvimento primário se daria com a aquisição básica de um conjunto de funções que semanticamente dão a base para a construção das relações gramaticais. Desse modo, a criança primeiro estabeleceria as relações de referência (nominalizações) para, após, desenvolver um conjunto de oito funções, tais como agente + ação, agente + objeto, etc, que serviriam de suporte para as relações gramaticais.⁶⁵

A investigação dos desenvolvimentos lingüísticos na criança suscitou o interesse de uma das discípulas de Piaget, Annette Karmiloff-Smith, que explora em vários trabalhos as estratégias selecionadas pelas crianças no uso das formas, estabelecendo, a partir disso, períodos de aquisição. A escolha desse trabalho como ilustrativo da abordagem cognitiva em Aquisição da Linguagem deve-se ao fato de que ele exemplifica uma trajetória comum aos estudos que seguem essa linha no campo.

Karmiloff-Smith (1979) verifica como a criança de língua francesa aprende os vários usos dos determinantes, mostrando como enfrenta o problema de tentar discriminar a

⁶⁵ Brown publicou em 1973 o livro *A first language*, que se tornou um clássico no campo. Nessa obra, o autor apresentou uma tentativa de escrever a gramática do primeiro estágio de desenvolvimento lingüístico de três crianças americanas – Adam, Eve e Sarah. Sua abordagem associava gramática e semântica para dar conta da ordem de aquisição das estruturas lingüísticas. A regularidade encontrada nos dados não sendo compatível com a gramática transformacional foi aproximada por ele das categorias da Semântica Gerativa e sua descrição era em parte, como observam Lemos e Castro (1978), compatível com as categorias do período sensorio-motor de Piaget.

maneira específica pela qual a sua língua expressa essas funções e assinalando as dificuldades intralingüísticas encontradas pela criança. Ela observou que inicialmente as crianças usavam os determinantes como se tivessem uma única função e então gradativamente procuravam reorganizá-los em um sistema plurifuncional. Nesse sentido, em outro trabalho, a autora (Karmiloff-Smith, 1986) questiona a idéia sustentada por muitos lingüistas de que a criança aos 5 anos de idade teria o domínio da estrutura sintática de sua língua materna e que o desenvolvimento a partir disso consistiria no crescimento do léxico. Isso porque acredita que muitas trocas lingüísticas acontecem na criança após os 5 anos. Com relação à aquisição do sistema pronominal, a autora verifica que a criança parte de um uso de funções referenciais extralingüísticas (dêiticas) em direção à construção gradual de um sistema de marcadores usados em suas funções referenciais intralingüísticas (anáfora).

Nesse estudo, distingue três fases de desenvolvimento lingüístico: o período inicial, que se estende até os 5 anos, é caracterizado como pré-lingüístico e pré-sistemático, fase em que a criança está preocupada com uma “gramática do enunciado” e, por isso, com as relações intra-sentenciais. Nesse momento, a criança justapõe enunciados, sem estabelecer uma configuração global para o discurso. A partir disso, quando a criança domina a organização intra-sentencial, ela passa a adquirir processos de organização discursiva. Desse modo, a fase seguinte, entre 5 e 8 anos, é marcada pela reorganização dos componentes internalizados e pela aquisição de procedimentos de operação com seqüências de enunciados inter-relacionados. Assim, muda as funções das categorias já presentes no período anterior, envolvendo modificações importantes nas representações internas da criança em vários níveis (morfológico, sintático e semântico), observáveis no uso lexical, sentencial e discursivo. Na terceira e última fase descrita pela autora, período entre 8 e 12 anos, a criança gradualmente passa a fazer mapeamentos plurifuncionais, percebendo que uma categoria tem mais de uma função ou que uma função corresponde a mais de uma categoria.

Nessa perspectiva, o mais relevante não é saber quando uma forma é dominada, mas a função que ela tem e a evolução dessa função com o tempo. Para a autora, o desenvolvimento discursivo, com a conseqüente reorganização funcional, é o aspecto mais significativo da aquisição da linguagem, porque a criança passa a apresentar seqüências longas e conexas. Por isso, seus trabalhos baseiam-se em coletas a partir de seqüências de gravuras, incitando as crianças a produzirem narrativas. No estudo realizado sobre a pronominalização no discurso, Karmiloff-Smith (1981) verifica a função que a criança atribui aos pronomes, abordando as estratégias exploradas em seus usos. Para fazer isso, parte da análise de narrativas de crianças falantes do francês e do inglês, construídas a partir de

seqüências de gravuras. Assim, verifica no discurso como as crianças referem o personagem principal e os demais, se com pronomes, se com elipses, se com expressões nominais. Para a autora, a criança inicia a sua narrativa referindo o sujeito temático (protagonista da narrativa), passando a pronominalizar e a usar anáfora zero em referência a esse sujeito. Já o sujeito não-temático raramente ocupa a posição inicial dos enunciados, sendo referido através de expressões nominais e, inclusive, ocorrendo “reparos” quando este é colocado no início do enunciado. Para a autora, a criança assegura, assim, a coesão intralingüística e as funções atribuídas aos pronomes anafóricos, impondo à narrativa uma estrutura macrotemática bastante rígida.

Karmiloff-Smith (1979, 1981, 1986), ao vincular-se a um paradigma cognitivo de abordagem da aquisição da linguagem, centra sua pesquisa na observação das estratégias funcionais exploradas pela criança no uso das formas. Nessa visão, importa verificar as reflexões operadas pela criança na passagem de um uso unifuncional dos elementos lingüísticos para um uso plurifuncional. Por isso, a ação do sujeito sobre a língua é enfatizada nas várias fases de seu desenvolvimento lingüístico. Dessa maneira, o mapeamento lingüístico construído pela criança é observado através da diacronia, tornando a noção de estágio fundamental, noção essa não concebida como justaposição, mas como construção, em que uma fase é dependente de outra. Nesse caso, o papel das representações mentais sobre as entidades em uso pela criança é um importante mecanismo para as mudanças lingüísticas por ela processadas.

Numa perspectiva que se diferencia um pouco do cognitivismo e bastante do inatismo, está o chamado “interacionismo social”. Nessa visão, a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores é vista como pré-requisito fundamental para a aquisição e desenvolvimento da língua. Como ressalta Lemos (1986a), o termo interacionismo abriga posturas muito diversas, cujo aspecto comum está na ênfase à situação comunicativa “natural” em que a linguagem se apresenta para a criança.

Por isso, a autora agrupa essas posturas em três grandes classes, conforme a unidade de análise adotada. A primeira, conhecida como “the motherese hypothesis” (hipótese do “manhês”), representada principalmente pelos trabalhos de Snow & Ferguson, centra-se na fala das mães dirigida às crianças⁶⁶. Nessa visão, a fala a que a criança está exposta (*input*) é

⁶⁶ Lemos (1986a) observa que os trabalhos ligados à hipótese do “manhês”, como o de Snow, fracassaram devido as contribuições de Vygotsky, Wallon e outros terem sido pouco utilizadas, não incluindo o social no quadro explicativo do desenvolvimento e negligenciando o compromisso construtivista, implicado na posição epistemológica interacionista. A autora ainda salienta que, embora compareçam como interacionistas, esses estudos estão longe de cumprir esse papel, porque, nessa postura, o que está em questão não é nem a interação

vista como um fator importante na aprendizagem da língua, fato revelado pela pesquisa de Snow (1978, 1986). Essa autora dedica-se a estudar a fala endereçada à criança, observando as alterações ocorridas conforme o nível em que a criança se encontra, através da verificação de modificações fonológicas (ex.: entonação exagerada, reduplicação de sílabas), sintáticas (ex.: frases curtas, expansão sintática a partir da suposta palavra dita pela criança), semânticas (ex.: palavras do cotidiano da criança e referências situadas no momento da enunciação) e pragmáticas (ex.: paráfrases, repetições ou retomada do dizer da criança). Nesse sentido, ao levar em conta a interação social como relevante para a aquisição da linguagem, a autora (Snow, 1989) salienta a importância de facilitadores sociais para a criança desenvolver a sua língua materna.⁶⁷ Além dessa postura, Lemos (op.cit.) inclui mais duas, que se opõem à primeira justamente por se afastarem de uma visão facilitativa em favor de uma relação explicativa entre interação social e o processo de aquisição da linguagem. Na segunda postura, a autora inclui os trabalhos que tratam do período pré-lingüístico, em que os pesquisadores, influenciados por Searle, caracterizam os comportamentos dessa fase como realizações não-lingüísticas de intenções comunicativas da criança, ou seja, como atos de fala. Essa postura, para Lemos, contribuiu por ter ampliado o universo empírico de investigação, através da análise de comportamentos não-verbais, mas não possibilitou, novamente, o entendimento da relação entre a interação social e o desenvolvimento lingüístico⁶⁸.

Na terceira classe, a autora insere os trabalhos que têm como unidade de análise as seqüências interacionais de que participam a criança e seu interlocutor familiar mais próximo, geralmente a mãe, concebendo que Bruner (1975) foi pioneiro na adoção de esquemas interacionais como unidade de análise no estudo de aquisição da linguagem. Seu pressuposto teórico estava na crença de que as estruturas lingüísticas refletem as estruturas da

adulto-criança, nem a atividade comunicativa que nela se dá através da linguagem, mas apenas a relação do aprendiz com o *input* lingüístico. Por isso, concebe que essa primeira classe de estudos, ao invés de interacionista, deve ser definida como facilitativa por estabelecer uma intrínseca relação entre o comportamento lingüístico do adulto na interação com a criança e o desenvolvimento lingüístico desta.

⁶⁷ Snow (1989) focaliza quatro facilitadores para o desenvolvimento da linguagem: “Joint Attention” (atenção conjunta); “Fine Tuning” (sintonia fina); “Feedback” (realimentação) e “Recasting” (re-arranjo). A atenção conjunta é definida como o reconhecimento mútuo de que ambos interlocutores estão atentos para o mesmo objeto, cena ou tema. A sintonia fina refere-se ao ajuste no nível de complexidade da fala dirigida à criança. A realimentação diz respeito à retomada e correção da fala da criança feita pelo adulto. O re-arranjo está relacionado à reorganização feita pelo adulto da fala da criança.

⁶⁸ Para Lemos, inclui-se, nessa segunda classe, o trabalho de Halliday (1975) sobre os períodos iniciais de aquisição do inglês de seu filho Nigel, embora haja diferença de seu trabalho com outros dessa segunda classe em dois aspectos. Para a autora, o que justifica a inclusão de Halliday a essa segunda classe está no fato de ele argumentar enfaticamente acerca do papel determinante da interação social e da estrutura social mais ampla no desenvolvimento lingüístico, mesmo que sua unidade de análise seja o comportamento vocal e depois verbal da criança, fora da interação. Nessa proposta, conforme Lemos, o que está em jogo novamente é a relação da criança com o *input*, sendo que agora o lingüístico passa a ser incluído no social.

ação e atenção humanas, defendendo que o domínio gradual pela criança das estruturas de ação e atenção conjugada nos esquemas interacionais dos quais participa com o adulto é um pré-requisito para a aquisição da linguagem. A hipótese de continuidade estrutural de Bruner, segundo a autora, equivaleria à afirmação de que a construção das categorias de tópico e comentário, agentivo e benefactivo, etc. ocorre, primeiro, no nível não-verbal, através dos papéis instaurados nos esquemas de interação: conjugar a atenção ao do parceiro, dar/receber um objeto, etc.

De fato, Bruner (1975) fornece, através de seu trabalho, um modo de explicar a aquisição do sistema de transitividade pela construção e internalização de estruturas lingüísticas a partir da interação da criança com o outro e com o mundo físico. A partir dos 6 meses de idade, a criança e o adulto engajam-se em jogos (esconder-se e aparecer, empilhar objetos, etc.), construindo instâncias de atenção partilhada e ação conjunta e desenvolvendo determinadas funções lingüísticas e comunicativas, do nível gestual ao verbal. O adulto inicialmente tem o papel de agente (eu), e a criança funciona como paciente (tu). Numa etapa posterior, ocorre reversão de papéis, e a criança toma o papel de falante e o adulto de interlocutor. Assim, essas funções primárias têm um papel na determinação de funções gramaticais de agente/ação/paciente, responsáveis, conforme os modelos funcionalistas, pelo sistema de transitividade nas línguas. A atenção partilhada, por exemplo, possibilita o desenvolvimento dos conceitos de tópico/comentário, um dos meios de expressar a relação sujeito/predicado, porque o adulto, numa fase pré-verbal, focaliza um ponto de atenção qualquer, esperando que a criança o acompanhe, para, então, comentar acerca dele. Nesse sentido, a criança participa de esquemas em que topicaliza para depois comentar. Nessa concepção, a criança apreenderia uma estrutura embrionária, na ação e na interação, em fases pré-verbais, daquilo que se converterá em mecanismos de funcionamento da língua⁶⁹.

Ainda, nessa terceira classe, Lemos inclui os investigadores Ochs, Scollon e ela própria (Lemos, 1981), que se detiveram no diálogo adulto-criança, com a verificação das relações entre os enunciados do adulto e da criança para compreensão da aquisição da sintaxe. A autora observa que Ochs defende que abertura e fechamento de tópicos pelo adulto fazem com que inicialmente a criança mais tarde preencha o enunciado-tópico, estratégia que a leva a formular proposições, primeiro em seqüência de enunciados e após em um enunciado único.

⁶⁹ Lemos (1986a) salienta que Bruner também não reflete sobre o fato de como a interação modifica e amplia os recursos da criança, ou suas capacidades iniciais, biologicamente dadas, o que possivelmente o tenha encaminhado a abandonar sua hipótese interacionista forte em defesa de uma visão facilitativa da interação na aprendizagem do uso da linguagem, inserindo analogicamente ao LAD (“Language Acquisition Device”) de Chomsky o LASS (“Language Acquisition Support System”).

Por isso, concebe a proposição, construída na seqüência interacional, como unidade semântica básica no estudo do desenvolvimento da linguagem. Sobre Scollon, a autora comenta acerca da falta de clareza descritiva do modo pelo qual os turnos do adulto intervêm no processo de reorganização e síntese no processo de aquisição da linguagem. Para Lemos, os trabalhos por ela desenvolvidos, nessa fase, trazem como questão central o fato de que a sintaxe dialógica parece preceder a sintaxe no nível do enunciado. Com isso, contribui com a constatação empírica de tratamento do diálogo adulto-criança como lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem pela criança.

Outro trabalho que se insere nessa perspectiva do interacionismo social é o estudo de Hickmann (1986)⁷⁰, que procura unir a Psicologia de Desenvolvimento de Vygotsky e a Lingüística para tratar do estudo da função organizacional da fala na aquisição da linguagem. Para a autora, Vygotsky investigou o processo desenvolvimental centrado em três pontos: na relação entre a interação social e os processos mentais superiores, na mediação lingüística de ambos tipos de processos e na multifuncionalidade da linguagem. Por isso, levando em conta Vygotsky, concebe a progressão dos usos da fala em termos de uma gradual diferenciação e integração de diferentes funções da linguagem, em que a fala pode ser usada para comunicar e para estabelecer relações entre os membros da cultura. Além disso, para ela, a fala torna-se o principal sistema de signos, porque medeia os processos mentais internos, estruturando as atividades conceituais e as habilidades reflexivas.

A partir dessa concepção, Hickmann observa que o desenvolvimento da fala interna requer da criança a diferenciação entre as ações de fala de outras ações e a habilidade para usar os signos lingüísticos, com o estabelecimento de relações entre a realidade não-lingüística e a realidade constituída lingüisticamente. Essa diferenciação é possível quando a língua cria o seu próprio contexto. Nesse sentido, a autora ilustra, com o seu trabalho (Hickmann, 1982), a inserção da fala citada no discurso, tratando o uso da língua em referência ao contexto lingüístico como função pragmática e a fala em referência à própria fala como função metapragmática. Ao estudar diferentes grupos de crianças 4, 7 e 10 anos narrando e representando episódios, a partir de filmes vistos e textos ouvidos, a autora verifica que o desenvolvimento de habilidades intralingüísticas e metapragmáticas são graduais. As crianças menores, 4 anos, organizam os signos na seqüência do discurso não baseadas na própria fala, porque são dependentes tanto do contexto não-lingüístico (relações

⁷⁰ A escolha deste trabalho como ilustrativo da perspectiva interacionista deve-se ao fato de Hickmann inserir-se numa concepção de aquisição de linguagem vinculada à perspectiva de Vygotsky, abordagem que não está contemplada na classificação dos estudos interacionistas proposta por Lemos (1986a).

dêiticas indiciais) quanto dos signos utilizados no processo interativo com o adulto. As de 7 anos mostram meios de organizar o seu próprio discurso e as de 10 anos sistematicamente usam a linguagem construindo contextos e objetivando os diálogos. Hickmann reflete esses resultados à luz da noção de função organizadora da fala de Vygotsky, porque, para ela, enquanto, na fala egocêntrica, a criança apropria-se da função organizadora de atividades não-lingüísticas, na fala socializada, apropria-se da função organizadora da atividade de usar os signos.

Apesar das diferentes posturas no interior do chamado “interacionismo social”, os trabalhos aqui esboçados ilustram aspectos importantes ligados a essa perspectiva. Um deles diz respeito ao papel fundamental desempenhado pelo interlocutor no desenvolvimento lingüístico da criança, que, ao trazer as funções sociais da língua, insere-a gradualmente na sua cultura. O “outro”, ao desempenhar o papel de mediador entre a criança e a língua, enquanto sistema de signos, possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades na criança. Nessa visão, considera-se que, desde o nascimento, a criança está inserida num mundo onde os seus interlocutores principais atribuem significados e intenções aos seus gestos, aos seus olhares e às suas emissões vocais, sendo vista como um parceiro conversacional pelo adulto, que empreende interpretações às suas manifestações.

Lemos (1986a), ao distinguir *input*, considerado como universo lingüístico e não-lingüístico que a criança (ou organismo) contempla, analisa e organiza, de *interação*, que supõe a atividade da criança (ou organismo), alterando esse universo e revertendo-se alterada por ele, aponta uma outra vertente do interacionismo social. Conforme Scarpa (2001), essa outra vertente passa a ser conhecida como “sociointeracionismo”, reunindo, sob esse rótulo, as propostas de pesquisadores como Perroni (1992) e Castro (1996). Tais investigadores defendem a tese de que a linguagem é uma atividade entre sujeitos e, por isso, constitutiva do mundo pela criança. Assim, “os papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e é desse processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito” (Lemos, 1986a, p. 245). Em Perroni (1992), temos a defesa de que é através da atividade comunicativa e da intersubjetividade que a criança constrói o conceito de narrativa e passa a produzi-la mais eficientemente. Castro (1996a) também defende a mesma posição, ao estudar a construção da argumentação nas crianças, pois verifica que o papel dos processos dialógicos é determinante do desenvolvimento lingüístico, uma vez que é, a partir do que a criança faz argumentado, que nasce essa noção.

Nesse sentido, a partir dos processos dialógicos, a linguagem torna-se o espaço em que a criança se instaura como sujeito, já que é através da relação com o seu interlocutor principal, que o mundo, os papéis na interação e as categorias lingüísticas se constituem e se instituem para a criança. Por isso, essa perspectiva não se centra sobre o produto lingüístico, mas no processo comum aos dois interlocutores, porque, segundo Lemos (1982), o objeto de estudo é a linguagem enquanto atividade do sujeito.

As perspectivas de aquisição da linguagem aqui tratadas⁷¹, gerativista e interacionista – cognitiva e social, embora apresentem diferenças, têm a peculiaridade de, como já salientara M. T. Lemos (2002), tratar da fala da criança. O submetimento a essa fala não tem nada a ver com a tendência do pesquisador, nem com uma teoria particular, trazendo como conseqüência outro aspecto comum às correntes: a preocupação com o dado. Como cada pesquisador transforma essa fala em dado empírico já evidencia a particularidade de cada pesquisa, porque, como já afirmara Saussure (1916/2000, p. 15), o ponto de vista cria o objeto. Desse modo, conforme o olhar teórico do investigador, o objeto em Aquisição da Linguagem – o dado da criança - recebe diferentes tratamentos⁷².

Outro aspecto saliente nos estudos do campo diz respeito ao reconhecimento de que a fala da criança muda no decorrer do tempo. Como tratar as modificações ocorridas? Como somatório de unidades e categorias, como maturação, como construção de umas a partir de outras, como desenvolvimento? Entra em jogo aqui outra noção cara aos trabalhos em aquisição: a noção de estágio. De fato, as pesquisas do campo têm tratado das mudanças processadas na linguagem da criança durante um certo período de tempo, ora como fase, ora como período, ora como etapa e ora como estágio. Com os trabalhos da Psicologia do Desenvolvimento, essa noção passa a adquirir estatuto simbólico, visto que todo desenvolvimento se dá no tempo, fazendo com que o pesquisador sinta a necessidade de elaborar uma cronologia para a análise de tal desenvolvimento. A heterogeneidade teórica dos pesquisadores faz com que a identificação de cada estágio, a concepção acerca de sua

⁷¹ Além dessas perspectivas teóricas de Aquisição da Linguagem, encontramos hoje a proposta teórica conexionista (cf. Plunket, 1997), que tem como objetivo explicar os mecanismos que embasam o processamento mental, sendo a linguagem vista como apenas um desses processos. Os modelos conexionistas de aprendizagem apóiam-se em modelagens matemáticas baseadas em sistemas de redes neurais e em programas de simulação de aprendizagem que levam em conta a exposição aos dados, treino e generalização do conhecimento. Entendendo a linguagem como desencadeada por diversas “entradas”, tais modelos computam qualquer tipo de estímulo, lingüístico ou não, como fatores de aprendizagem. Uma das peculiaridades do modelo é que pode gerar dados “corretos”, alvo da aprendizagem, e “incorretos”, dando conta dos erros que ocorrem na fala da criança durante o processo e desenvolvimento da linguagem.

⁷² Ressaltamos nesse sentido o livro *O método e o dado no estudo da linguagem* organizado por Castro, (1996b), que mostra justamente os lugares de inscrição teórica de cada autor e sua relação com o objeto: o dado e as interpretações acerca dele.

natureza, o tratamento dado à continuidade/descontinuidade do desenvolvimento, assim como outras questões tenham diferentes abordagens⁷³.

Nos trabalhos aqui descritos, essas diferenças já puderam ser visualizadas. Numa abordagem gerativa, vemos que as modificações são explicadas por um princípio maturacional do dispositivo de aquisição da linguagem, que é inato. Já com o trabalho de Karmilloff-Smith, por exemplo, em uma abordagem cognitivista e funcionalista, vemos que os estágios são tratados como um conjunto de operações mentais que se modificam, acarretando também mudanças na língua. Ou seja, o desenvolvimento lingüístico é visto como dependente do cognitivo. Em uma abordagem social, os estágios pelos quais passa a criança parecem atrelar-se às mudanças que ocorrem nas interações das quais participa.

Além dos aspectos apontados, os pesquisadores do campo, mesmo que em diferentes graus de importância, têm apresentado preocupação com o papel do interlocutor para o desenvolvimento lingüístico da criança, pois, mesmo numa abordagem gerativa, que concede pouca ênfase aos agentes ambientais, a criança precisa estar atenta aos gatilhos (“triggers”) presentes na língua do outro, o que faz com que haja uma inquietação entre os pesquisadores na delimitação desses gatilhos.

Em todas as perspectivas aqui esboçadas, linguagem e interação, criança e outro são vistos como domínios separados. Nesse momento, passamos a problematizar justamente essa separação. A linguagem que a criança adquire não possui uma estrutura, possível de comportar o locutor (sujeito) e o interlocutor? É justamente a verificação do lugar que o(s) sujeito(s) da alocação ocupa(m) nos estudos de aquisição da linguagem que o item seguinte enfocará.

3.3. O estatuto do(s) sujeito (s) nos estudos de Aquisição da Linguagem

3.3.1. Estrutura, processo de subjetivação e aquisição da linguagem: o estudo de Cláudia de Lemos

No item 3.2, vimos a reflexão de Cláudia de Lemos relacionada a uma perspectiva interacionista. De fato, nas pesquisas que marcam a década de 1980, a interação adulto-criança ocupou um lugar de destaque nas reflexões da autora, mesmo que seu objetivo

⁷³ Uma discussão interessante a esse respeito é feita por Perroni (1994) no artigo “Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem”. Lemos, em seu trabalho, como veremos no item 3.3.1., apresenta argumentos importantes para desconsiderar a noção de desenvolvimento e, conseqüentemente, de estágio em sua investigação.

norteador fosse a busca de compreensão de como, através da interação, a criança chegaria à língua. Neste item, mostraremos justamente os motivos que conduziram a autora a fazer a passagem de uma perspectiva interacionista e diacrônica para outra, estrutural e sincrônica.

Como a Lingüística não confere estatuto aos sujeitos da interação, a autora relata que o caminho para a resolução de tal impasse de ordem lingüística foi buscar na Psicologia – ou em trabalhos sobre Aquisição da Linguagem inspirados em teorias psicológicas sobre desenvolvimento – um lugar para esse outro que, como representante da língua para a criança, tinha um efeito no percurso da aquisição da linguagem. Bruner era, naquele momento, quem conduzia a linha de pesquisa já cunhada de interacionista, privilegiando a interação e seus “formats” e, com isso, aquilo que se apresentava à primeira vista como regularidades enunciativas da relação mãe-criança.

Visto a questão inicial da autora de ordem lingüística prosseguir, sentiu a necessidade de trazer para o primeiro plano o que de lingüístico estava subordinado ao comunicativo dominante na noção de “format”. Observar o lingüístico na fala inicial da criança, ainda que fragmentada e numa relação com a fala da mãe que ia além do espelhamento, fez com que propusesse o diálogo como unidade de análise – e não de comunicação. Lemos passa, assim, a verificar o efeito da linguagem, através da fala do outro, na constituição da criança como sujeito.

Nesse sentido, Lemos (1981, 1982, 1986a, 1986b) toma como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, travando, a partir disso, uma discussão acerca da indeterminação, mudança e heterogeneidade desse objeto. Dessa maneira, o diálogo adulto-criança é investigado pela autora (Lemos, 1982) a partir de dois processos: especularidade e complementaridade. O processo de especularidade é caracterizado como incorporação pela criança de parte ou de todo enunciado adulto; o de complementaridade inter-turnos como preenchimento na resposta da criança de lugares “semântico”, “sintático” e “pragmático” instaurados pelo enunciado precedente do adulto e o de complementaridade intra-turnos como a incorporação de parte do enunciado do adulto e, ainda, como complementação com um outro. Em estudo posterior, a autora (Lemos, 1986b) introduz um terceiro processo, denominado reciprocidade, que responde pela própria instanciação do diálogo, na medida em que a criança assume o papel de outro e institui o outro como interlocutor.

Tais processos, conforme Lemos (1982), dão conta das relações entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto e das relações entre os elementos lingüísticos combinados em um único turno dialógico (um único enunciado). Nesse momento, a autora trata de um percurso que vai dos processos dialógicos para a análise e

síntese dos objetos lingüísticos, culminando com o exame da formação de esquemas mais abstratos. Por isso, nesta fase de sua investigação, defende a “substituição da metáfora da aquisição pela metáfora da construção” (Lemos, 1986b, p. 12). No cenário dessa reflexão, vemos que a autora, vinculada a uma noção de desenvolvimento, defende que, em determinado momento, o conhecimento da língua permitiria à criança passar de interpretado a intérprete, da incorporação da fala do outro à assunção de sua própria fala, tornando-se um falante com controle pleno de sua atividade lingüística.

A palavra “interacionismo” referida a esse momento do trabalho, como observa Lemos (1999b), nele ficou colada, ainda que sua questão desencadeadora tenha incidido sobre o lingüístico e que interação não pudesse nele ser lida como comunicação entre a criança e o adulto. Nessa fase, a autora questiona a noção de comunicação embutida nas propostas interacionistas, já que a criança, ao falar, na verdade, é falada pelo outro e, além disso, em momento posterior de seu percurso como falante, apresenta “erros”, que a afastam da fala do outro. Assim, a cada passo da teorização, os trabalhos interacionistas punham em discussão questões advindas do fato de considerarem que o “outro” “ali permanecia como lugar primordial de inserção da criança no funcionamento da língua” (Lemos, 1999b, p. 14).

A partir disso, Lemos começa a perguntar que nome dar a esse outro empreendimento que visa à língua que se instancia na fala da criança através de uma outra fala que a significa como falante. Fracassada a tentativa de encontrar uma teoria sobre a linguagem que incluísse tal fato, a autora passa a refletir acerca da função da Lingüística na teorização do processo de aquisição da linguagem, que é comumente usada como referência para a análise da fala da criança. No entanto, observa que a noção de desenvolvimento, emprestada da Psicologia, subordina essa análise a uma sucessão cronológica em estágios de conhecimento lingüístico e, com isso, os estudos em aquisição estão negando o conceito de língua oriundo da Teoria Lingüística, que não permite a concepção de estágios e sua ordenação cronológica em termos de complexidade crescente. Ou seja, enquanto a Teoria Lingüística é sincrônica, os estudos em Aquisição da Linguagem priorizam o diacrônico. Contudo, ressalta a necessidade existente no campo de dar conta da mudança, que se impõe fenomênica e teoricamente. A partir dessas constatações, a autora faz uma travessia na década de 1990, ultrapassando uma visão diacrônica para centrar-se em uma visão sincrônica e estrutural.

Levando em conta o papel da Lingüística no entendimento do processo de aquisição da linguagem, Lemos debruça-se sobre a Lingüística como ciência, especialmente em seu ideal de cientificidade, que impõe a exclusão da fala e do falante, enquanto heterogêneos, e

prioriza a ordem própria da língua. Com isso, reflete sobre os impasses que essa exclusão produz na investigação no campo *Aquisição da Linguagem*. A exclusão do sujeito psicológico, formulada por Saussure enquanto impossibilidade de intervenção do falante na língua e implicada no que Chomsky definiu como problema lógico de aquisição da linguagem, aponta, para a autora, a função das teorias lingüísticas na teorização sobre aquisição da linguagem, a saber: a de restringir as concepções de fala e de falante, o que exige uma reflexão maior quando se trata da criança e de seu advento como falante. Tanto em Saussure, quanto em Jakobson, salienta a autora, tal restrição é tratada naquilo que é imposto pela língua (fonema, léxico, estrutura da sentença). Já Chomsky requer uma solução de ordem biológica, uma vez que o homem, visto como indivíduo da espécie, tem sua fala como ação humana marcada pela imprevisibilidade e indeterminação, o que não revela muito sobre o conhecimento da língua. Com isso, a autora pergunta: “O que revela, então, essa fala que, determinada pela língua, é indeterminada enquanto ação e enquanto ato, essa fala que, tendo na língua sua condição de possibilidade, com ela não coincide?” (Lemos, 1999b, p. 16)

Essas questões marcam um novo lugar na trajetória de Lemos, porque a instância que se faz ver na fala da criança, tanto nos fragmentos da fala do outro que nela retorna quanto em enunciados insólitos marcados por uma heterogeneidade desafiadora da descrição lingüística, mostram mudanças de posição da criança em sua relação com a língua de que a Teoria Lingüística não pode dar conta. Esse reconhecimento conduz a autora, então, a buscar na Psicanálise Lacaniana, na qual a língua é causa de haver sujeito, uma nova possibilidade de indagação acerca da fala da criança.

Para Lemos (1995), qualquer teoria de aquisição da linguagem tem o compromisso de dar conta da trajetória da criança, de *infans* - do que não fala - para falante de uma língua. E é justamente por levar em conta esse compromisso que passa a questionar a noção de desenvolvimento, que coloca a criança como um sujeito diante da língua como objeto, impedindo a apreensão do processo de aquisição de linguagem como subjetivação. Nesse sentido, defende que, na aquisição, o que está em jogo “é a relação da criança com a linguagem” (Lemos, 1995, p. 27). As mudanças que ocorrem, para ela, são de outra ordem, devido ao fato de “a criança sair da posição de interpretada pela fala do outro, atuante em sua própria fala, para uma posição que é a língua, enquanto Outro que a desloca e ressignifica” (Lemos, op. cit. p. 27). Como ressalta, o “outro” antes tomado por ela como individualidade (Lemos, 1982) agora é visto a partir da posição subjetiva, efeito de funcionamento lingüístico-discursivo, que lhe permite interpretar a criança.

Assim, contesta as visões que explicam as mudanças operadas na fala da criança como acúmulo ou construção de conhecimento e considera, dessa maneira, em sua proposta, que a criança é *capturada*⁷⁴ pelo funcionamento da língua. Com isso, distancia-se de um sujeito epistêmico diante da língua como seu objeto⁷⁵ e defende, a partir da Psicanálise Lacaniana, que a língua é causa de haver sujeito.

Tomando a fala da criança como evidência empírica, a autora questiona a expressão “desenvolvimento lingüístico” consagrada no campo. As contra-evidências para essa concepção desenvolvimentalista ou construtivista são: a heterogeneidade dos enunciados da criança em oposição à homogeneidade atestada nos estágios de conhecimento da língua pela criança ou de certo aspecto lingüístico que possibilitaria uma dada descrição em fases; a incorporação, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor, o que revela um não conhecimento de língua; e a natureza dos “erros”, que marca tanto um distanciamento da fala do outro quanto uma impossibilidade de reconhecimento da criança da diferença entre a sua fala e a de seu interlocutor adulto. Isso reforça a refutação da autora às propostas maturacionais e construtivistas:

O processo de aquisição de linguagem vem sendo entendido como construção ou maturação de um conhecimento sobre a língua do qual decorre, portanto seu uso ou instanciação. Essa relação entre conhecimento e uso me parece, contudo, ser posta em risco por certos fenômenos empíricos apontados por alguns investigadores e, em particular, pelos que, como eu, se têm debruçado sobre dados longitudinais de aquisição da primeira língua. (...)

Em trabalhos anteriores tentei formular a questão que orienta a minha busca de entendimento da aquisição de linguagem como a da compreensão da trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete do outro, de si próprio e de estados de coisas do mundo. Recentemente tenho-me dado conta de forma mais aguda que a essa questão se vincula à da conversão do discurso do outro em discurso próprio (Lemos, 1994/2003, p. 4,5).

Esses argumentos teóricos e empíricos deram sustentação à tese de que a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante está ligada às mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala. É da noção de estrutura que a autora então se vale para fundamentar essa posição:

⁷⁴ O termo *captura*, conceito metodológico de Milner (1989), tem, no trabalho de Lemos, a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua que, considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, precede-o e, considerada em seu funcionamento simbólico, não só o significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que significou.

⁷⁵ Lemos observa que, do ponto de vista teórico, seu trabalho norteia-se pelo projeto estruturalista de Saussure, porque, embora Chomsky defenda a ordem própria da língua e sua alteridade em relação ao indivíduo, na solução chomskiana, mantém-se a relação sujeito-objeto, visto que, para garantir o acesso a uma língua particular enquanto objeto de conhecimento, projetam-se as propriedades das línguas possíveis na mente, que, no modelo, têm a função de condição do sujeito epistêmico.

Vale lembrar que mesmo a literatura sobre processos reorganizacionais, baseada em uma cronologia em que o acerto precede o erro e a este sucede um segundo momento de acerto, acerto e erro são tomados em um sentido estritamente vinculado ao conhecimento da língua. A saber, excludente dessas relações que apontam para uma dialética de alienação e separação relativamente à fala do outro.

Tratar a fala da criança como evidência empírica de conhecimento, resulta na eliminação disso que a fala da criança revela. *A saber, que nela a língua, o outro e o próprio sujeito que emerge dessas relações estão estruturalmente vinculados. Isto é, não podem ser tomados como instâncias independentes, unidirecionalmente ordenáveis* (grifo nosso, “desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação”, p.4, In: www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm. Acesso em: 15 jan.2004).

Levando em conta a incorporação de fragmentos da fala do outro pela criança, seus “erros” e a heterogeneidade de suas produções, Lemos (op. cit.) reconhece, no primeiro caso, a alienação⁷⁶ da criança ante a função do outro, no segundo, o efeito do funcionamento da língua operando na fala da criança e, no terceiro, apreensões parciais da língua num processo de subjetivação. Na primeira posição, a autora vê a dominância do pólo do outro⁷⁷, na segunda, a do pólo da língua e na terceira a do sujeito.

Lemos (mimeo., CNPq), através da análise de episódios dialógicos centrados em torno de rotinas de cuidado com a criança e de atividades lúdicas, verifica o funcionamento da estrutura em cada uma das posições. Na primeira posição, observa pelo menos dois tipos de seqüências que lhe são representativas. O primeiro tipo é marcado pelo retorno da fala da mãe na da criança com significantes cujos significados são uma interrogação. Essa opacidade, para a autora, marca a não-coincidência entre a fala da mãe e a da criança, caracterizando a separação como contraparte da alienação e permitindo falar em um sujeito que se faz presente nesse significar algo que, a despeito de sua opacidade, é outra coisa. O segundo tipo está ligado à escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança, como na ocorrência em que, a partir de um fragmento em que a mãe diz “telefone”, a criança encadeia um “alô”. A autora chama a atenção para o fato de que, neste caso, a referência não é externa ou “contextual” (da situação interativa), mas interna, porque produzida através de uma relação entre significantes. Assim, Lemos verifica que, se o pólo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro mostram também o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, o que aponta para um sujeito emergente entre os significantes do outro.

⁷⁶ Com isso, temos que Lemos distingue o sujeito do enunciado e o da enunciação, uma vez que, valendo-se do sujeito dividido da Psicanálise, que não coincide consigo próprio, refuta a unidade do sujeito suposta no campo *Aquisição da Linguagem*. Para Lacan, o sujeito do enunciado situa-se em um eixo imaginário (aquele que diz “eu”), enquanto o da enunciação é o do desejo, desviando-se daquele do enunciado.

⁷⁷ A autora diz pensar o “outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída”(Lemos, 1992/1998, p. 161).

A segunda posição, marcada pelo “erro”, foi o que levou a autora, em trabalho anterior (Lemos, 1982), a reconhecer as substituições de um termo por outro como ligadas às relações paradigmáticas entre os elementos lingüísticos e, por isso, o “erro” foi considerado um “sintoma de construção de conhecimento”, já que a literatura sobre processos reorganizacionais iniciava naquele momento. No entanto, a imprevisibilidade dos dados não permitia ver ali uma reorganização do conhecimento lingüístico, o que levou a autora a buscar outra interpretação. O trabalho de Lemos (1992/1998) traz uma reflexão, inspirada em Jakobson e na releitura desse autor feita por Lacan, no sentido de dar conta do fato de que as substituições que indiciam processos metafóricos resultam de relações entre cadeias (manifesta e latente) estabelecidas por deslocamentos metonímicos. Disso resulta um efeito de ressignificação tanto da cadeia manifesta em que se dá a substituição quanto da cadeia latente representada pelo elemento que se substitui por um outro. Essa ressignificação, então, é definida como um movimento da língua, ou seja, operação da linguagem sobre a linguagem, que desloca a criança da posição de interpretado pelo outro para a posição de intérprete, o que vemos nas palavras da autora:

Na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, já que seus significantes são formas isoladas, independentes, cuja significação não vem dada por uma posição numa estrutura oracional ou textual. É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. As chamadas autocorreções são sintomas dessa mudança de posição. (Lemos, 1992/1998, p. 167)

Essa posição, para a autora, distingue-se da outra fundamentalmente pela dominância da língua em relação ao outro, porque a escuta da criança não inclui o reconhecimento da diferença entre sua fala e a do outro, mesmo em casos de correção explícita a ela dirigida ou nos casos de correções implícitas com a “devolução correta” de seu enunciado pelo adulto. Isso leva Lemos a concluir que, em relação à segunda posição, a criança, enquanto sujeito falante, não emerge apenas na relação entre a sua fala e a do outro, mas no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas estruturas paralelísticas. Além disso, outro contraste com a primeira posição, em que o fragmento que ocorre na fala da criança funciona como um vestígio metonímico das cadeias interpretadas pelo outro, nessa posição, seus enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, por isso, passíveis de deslocamento e de ressignificação.

A terceira posição, segundo a autora, é marcada por pausas, reformulações, correções eliciadas pela reação direta ou indireta do interlocutor. Esses fenômenos, lembra a autora, têm sido interpretados como revelando a capacidade metalingüística da criança, ou seja, um conhecimento sobre o próprio conhecimento. Na literatura Psicolingüística, essa interpretação advém de uma base psicológica, contrastando com a posição de Chomsky (1965) para quem os julgamentos de gramaticalidade, empiria da gramática gerativa, são tratados como conhecimento que o falante tem de sua língua, conhecimento inacessível e, portanto, não explicável como instanciação de um metaconhecimento. Lemos (op. cit.), ao analisar esses fenômenos em uma ampla ocorrência de episódios dialógicos e narrativos, recorta um conjunto de dados que remetem a correções eliciadas direta ou indiretamente pelo adulto. Ao deter-se nesses episódios, a autora verifica uma mudança de posição na estrutura, que aponta para a emergência do sujeito em outro intervalo, situado naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias essas não coincidentes. Num episódio em que a criança faz sucessivas substituições de uma forma verbal, a autora salienta que a criança, mesmo não chegando à forma correta, reconhece a discrepância entre o que diz e o que deve dizer. Classificar esse fato como capacidade metalingüística seria “camuflar o hiato entre essa fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro” (Lemos, mimeo./CNPq).

Outra evidência de impossibilidade de pensar os fenômenos da terceira posição - as pausas, as reformulações e as correções - como marcas de conhecimento deve-se ao fato de eles serem o espaço em que se manifesta a heterogeneidade, já que não aparecem onde se faz necessário e ocorrem quando não parecem necessários. Essa imprevisibilidade contradiz a noção de metaconhecimento ou de monitoração da fala. Para a autora, os estudos referentes à capacidade metalingüística, que enfatizam o erro e a sua correção, têm obscurecido fenômenos que relevam da terceira posição: a escuta da criança da própria fala e o reconhecimento do efeito que a substituição provoca nela e em seu interlocutor. Assim, nessa terceira posição, a língua é deslocada para o pólo não-dominante e o sujeito para o dominante, sujeito esse dividido entre a instância que fala e a que escuta.

Ainda que essas três posições, conforme a autora, manifestem-se no tempo cronológico, a mudança de uma para outra não repousa em uma noção de desenvolvimento, mas em uma concepção de sujeito falante inserido em um processo de subjetivação. Por isso, qualifica a mudança como mudança de posição em uma estrutura, à qual o adulto também está submetido. Desse modo, torna-se incompatível, na perspectiva da autora, uma concepção de criança como um ser uno e independente que transita por uma série ordenada de estágios de conhecimento.

Ressaltamos com o trabalho de Lemos duas questões fundamentais que nele se inscrevem: o lugar que a Lingüística, oriunda de Saussure, passa a ter no campo *Aquisição da Linguagem* e a manutenção de um hibridismo no campo, uma vez que, ao procurar dar conta do sujeito e da língua, a autora convoca duas áreas do saber, não mais Psicologia e Lingüística, mas Psicanálise e Lingüística. É justamente a noção de estrutura que permite à autora reunir a noção de língua da Lingüística Saussuriana e a de sujeito da Psicanálise Lacaniana.

No item seguinte, buscamos verificar a dimensão conferida à intersubjetividade nos estudos de Aquisição da Linguagem.

3.3.2. A intersubjetividade nos estudos de Aquisição da Linguagem

Muitos estudos em aquisição exploram questões de intersubjetividade, mostrando as categorias enunciativas no dizer da criança, tais como pronomes, e sua ordem de aquisição como vinculados a questões de natureza pragmática, como os papéis dos interlocutores nos atos de fala. É nessa perspectiva que se inscrevem trabalhos como o de Bruner (1975), que relaciona a aquisição dos pronomes à reversibilidade de papéis de agente (eu) e de paciente (tu), vista como função primária para a determinação das funções gramaticais de agente/ação/paciente. Nesse sentido, segundo o autor, em fases pré-verbais, a criança apreende uma estrutura embrionária que se converte, mais tarde, em mecanismos de funcionamento da língua. Além desse estudioso, Chiat (1986), em um capítulo dedicado aos pronomes pessoais do clássico livro *Language Acquisition*, organizado por Fletcher & Garman, traz uma série de relatos e discussões de resultados de estudos sobre o uso dos pronomes pelas crianças. Novamente, o autor vincula o uso dos pronomes aos diferentes papéis de fala, já que as expressões pronominais identificam indivíduos particulares no contexto de fala. Por isso, considera que o entendimento da mudança de referência é fundamental para a criança adquirir os pronomes. Assim, evidencia que os estudos em aquisição pronominal têm apontado as seguintes questões como cruciais: Como as crianças fazem para inferir as funções semânticas e pragmáticas dos pronomes, quando estão expostas ao seu contexto de uso? Que funções semânticas e pragmáticas elas fazem intervir no processo? A grande preocupação do autor aqui é mostrar, a partir de estudos naturalistas e de estudos experimentais, a ordem de aquisição dos pronomes.

Como registra Issler (1997a), a partir da década de 70, os estudos da área de aquisição da linguagem voltam-se para a aquisição pronominal, como foco principal ou como parte da

aquisição da dêixis. No entanto, observamos que muitos estudos, embora tratem da aquisição dos pronomes, não os vinculam à intersubjetividade como constitutiva da linguagem, nosso foco de interesse aqui. Entre esses estudos podemos citar o de Karmiloff-Smith (1981) ilustrado como abordagem cognitiva no item 3.2. De fato, a autora, ao tratar da plurifuncionalidade pronominal, mostra que a criança, em seu desenvolvimento lingüístico, lida com diferentes estratégias para o estabelecimento de referência⁷⁸. Para chegar a essa conclusão, a autora observa, em narrativas produzidas a partir de seqüência de gravuras, como as crianças de língua inglesa e francesa referem os personagens – principal e secundários (se com pronomes, se com anáfora zero, se com expressões nominais). Nesse sentido, explica as estratégias funcionais exploradas no uso das formas como ligadas ao personagem principal (sujeito temático). Com isso, evidencia que o desenvolvimento lingüístico das formas pronominais da criança liga-se à passagem de uma função dêitica para uma função anafórica.

Nessa linha, inscreve-se o trabalho de Zilles (1992), que ao estudar o uso da variação de ordem sintática (SVO) em narrativas orais de crianças falantes do português de 4 a 6 anos eliciadas a partir de gravuras, verifica a relação dessa variação com o tipo de personagem, se principal (sujeito temático) - predomínio da construção SVO - ou secundário – predomínio da construção VS. Ao contrastar o discurso narrativo com o conversacional, verifica neste último a ocorrência freqüente de construções marcadas como VS e OV. Nesse sentido, constata que as crianças levam em conta motivações funcionais e discursivas para a escolha dos recursos de ordenação.

Corrêa (1995), embora considere que os aspectos do desenvolvimento lingüístico pronominal na criança possam ser decorrentes de processos reorganizacionais forma-função, defende a tese de que a referência pronominal não está apenas atrelada a essas redescrições funcionais sucessivas. Por isso, argumenta, com base em dados de crianças de 5, 7 e 9 anos falantes do português, que a referência pronominal está vinculada ao modo como a criança coordena, na produção narrativa, o desenvolvimento temático, o desenvolvimento de cada episódio, ao mesmo tempo em que executa cada enunciado lingüístico. Isso, para a autora, envolve dificuldades decorrentes de demandas cognitivas impostas pela necessidade de se coordenarem três níveis de atividade de processamento, que, quando superadas, o estabelecimento da referência não se distingue do padrão adulto.

⁷⁸ Nessa perspectiva, incluem-se também os trabalhos de Bamberg (1986) e McGann & Schwartz (1988), que verificam o funcionamento pronominal no discurso narrativo de crianças falantes do inglês.

Esses estudos, embora interessantes no que diz respeito à questão referencial, enfatizam o discurso enunciado e não a enunciação em que está inscrito o sujeito locutor. Por isso, tratam dos usos de pronomes cunhados por Benveniste como pertencentes à categoria de não-pessoa (os de 3ª), não estabelecendo relação com o sujeito que os enuncia, mas com a regularidade de seus usos nos discursos produzidos por vários sujeitos.

Já Issler (1997a), ao propor uma intersecção entre Linguística e Psicologia em sua tese de doutorado em aquisição do português, procura dar conta de questões de intersubjetividade ao abordar as formas de tratamento constituídas na díade mãe-criança. Nesse sentido, a autora tem como objetivo mostrar como aspectos da linguagem, tanto da mãe quanto da criança em fase inicial de aquisição – três primeiros anos de vida -, podem dar indícios do funcionamento psíquico e, também, como aspectos do desenvolvimento psíquico podem oferecer explicações para a aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito à aquisição pronominal.

Por isso, a autora propõe-se a investigar não somente “eu” e “tu”, mas outras formas lingüísticas empregadas para referir a dupla mãe-criança, tais como as expressões nominais. Issler (op. cit.) aponta conclusões interessantes em sua investigação, condensando as diferentes formas referenciais produzidas pela mãe na relação de interação com a criança em dois pólos: ser eu/ ser não-eu (outro) e estar junto/estar separado. Essas formas se manifestam da seguinte maneira:

- a) a mãe pode identificar-se com seu bebê, assumir o lugar dele e falar como sua porta-voz, criando um espaço virtual no qual diz “eu” pelo falante virtual - o bebê (ex.: mãe, *tu* não entende que *eu* tenho fome - mãe falando com Paula – 0;1);
- b) a mãe pode indiferenciar-se do seu bebê e dizer “nós” (Ex.: *Vamo* naná um pouquinho – mãe falando com Roberto – 0;3);
- c) a mãe pode tratar seu bebê como um interlocutor capaz de interagir plenamente com ela e dirigir-se a ele por “tu” e se assumir como *eu* (Ex.: *Tu* tá com gripe? – mãe falando com Carolina – 0;3; Tá *eu* vou pegá esta aqui - mãe falando com Tatiana – 2;1);
- d) a mãe pode colocar-se a certa distância do seu bebê e tratá-lo por “ele”, criando uma situação e um espaço para um terceiro interlocutor potencial (O *Guilherme* não gosta de mel, *ele* gosta bolo mamãe, gosta geléia – mãe falando com Guilherme – 2;1);
- e) a mãe pode se nomear na relação (Ex.: A *mãe* apertou a fralda? – mãe falando com Carolina – 0;1);
- f) a mãe pode ressaltar a individualidade do bebê, tratando-o pelo nome próprio.

Nesse sentido, Issler (1997a, 1997b) argumenta que o uso dos pronomes pela mãe está ligado ao processo de separação-individuação do bebê, já que à medida que o bebê passa a ter mais individualidade, ela vai suprimindo algumas formas referenciais em sua fala. Próximo a 1 ano, a mãe já não se coloca mais no lugar do bebê e não usa “nós” de forma indiferenciada.

No que diz respeito à fala da criança, verifica que a maioria das crianças emprega a princípio seu nome próprio para auto-referência e, à medida que se desenrola o processo de separação-individuação, passa a se auto-referir por “eu”. O outro-mãe, embora seja o primeiro a ser referido por formas nominais, é o último a ser reconhecido em sua individualidade como “tu”. A autora observa ainda que o uso do pronome “eu” pela criança está vinculado ao contexto “aqui-e-agora”, já que, em ocorrências de relato passado, utiliza o nome próprio e não o “eu”. Por isso, defende que o uso dos pronomes está vinculado à estruturação psíquica do *self*, concebendo que a aquisição de “eu” e de “tu” e as conseqüentes relações com o desenvolvimento psíquico é uma conquista da díade mãe-filho. A criança de 1;6 a 3;0 vai cada vez mais assumindo seu lugar como indivíduo na relação com a mãe e a fala da mãe, conforme Issler, reflete adequações a essas mudanças, visto a criança deixar, aos seus olhos, de ser um “ele”, de ser um “nome” para chegar aos 3 anos como um “tu”.

Desse modo, Issler (1997a, 1997b) defende que o uso das formas referenciais pela criança não é aleatório, mas dependente do contexto de enunciação e também dos aspectos de psiquismo de cada elemento envolvido na díade. O estudo de Issler aponta uma questão interessante, que é o fato de a referência das formas de tratamento dos interlocutores envolvidos na relação dialógica ser produzida na própria relação. No caso da aquisição da linguagem, ela mostra que adquirir os pronomes “eu” e “tu” como formas da língua é uma conquista da díade mãe-criança.

Cabe observar que a autora centra-se nos sujeitos da interação que estão em relação de reversibilidade em um contexto de enunciação, em que seus dizeres são analisados separadamente. No nosso caso, estamos defendendo que a noção de intersubjetividade é constituída no discurso e não fora dele e que, além disso, não se ancora apenas nas formas nominais e pronominais que indicam a categoria de pessoa. Essa noção de intersubjetividade será melhor delineada na segunda parte deste estudo.

Além dos estudos aqui mencionados, torna-se interessante registrar o de Rumsey (2003), uma vez que investiga a ontogênese da intersubjetividade, inserido no quadro de Benveniste e com base em pesquisas de aquisição da linguagem. O autor verifica a relação subjetiva como um jogo ligado ao desejo e ao reconhecimento, argumentando, a partir de

dados de crianças do japonês, do espanhol, do catalão e do ku waru, que o imperativo e as categorias modais desempenham papel crucial para a expressão de desejos do sujeito e, por isso, estão relacionados aos papéis de reversibilidade atrelados à categoria de pessoa. Para o autor, é um equívoco considerar a subjetividade da linguagem como vinculada a apenas alguns aspectos gramaticais. Desse modo, defende que a perspectiva de subjetividade de Benveniste necessita ser ampliada. No entanto, como mostraremos adiante, no trabalho de Benveniste, a subjetividade é constitutiva do exercício da língua, já que as escolhas das formas presentes no discurso são operadas pelo sujeito. Nesse sentido, todas as formas gramaticais são indicadoras de subjetividade.

Como aponta M. T. Lemos (2002), encontramos grandes críticas acerca do tratamento da *intersubjetividade* que considera os sujeitos falantes na interação como seres empíricos. Isso porque, nessa interação, está previsto um intercâmbio de fala entre criança e adulto, em que o dizer infantil é dotado de uma intenção comunicativa a partir do contexto enunciativo, fato questionável segundo a autora.

Cientes da importância dos estudos em Aquisição da Linguagem acerca de intersubjetividade e de referência pronominal aqui mencionados, ressaltamos que esta tese trilha um outro percurso, já que tomaremos a noção de *intersubjetividade* concebendo-a como constituída no discurso, reflexão que iniciamos a empreender no capítulo 4, no qual sintetizaremos o percurso realizado nesta primeira parte, salientando três pontos: a gênese do campo *Aquisição da Linguagem*; a sua singularidade e as exclusões ocorridas em seu interior.

CAPÍTULO 4

Para mostrar (...) necessidade, é preciso mostrar que desgastes seriam acarretados por sua ausência. (Dufour)

Unidade e exclusão no campo Aquisição da Linguagem

Esta parte caracterizou-se pela diversidade de perspectivas teóricas, articuladas em espiral, já que, para verificar o nascimento do campo *Aquisição da Linguagem*, consideramos suas gêneses teórica e metodológica como duas configurações discursivas, que, com a estabilização do campo, constituem uma terceira configuração. Por isso, precisamos recorrer às origens teóricas e empíricas da reflexão acerca da gênese e mudança lingüísticas operadas na criança, concebendo as diferentes perspectivas como enraizadas uma nas outras, fato que acarretou a extensão desta parte.

Constituído o campo, tratamos de investigar os diferentes dizeres que se sedimentaram acerca do que lhe é transversal: a fala da criança. A partir do que foi exposto a respeito das perspectivas de aquisição de linguagem estudadas e das abordagens filiadas a cada uma, é possível formularmos algumas observações conclusivas desta parte para após encaminharmos as hipóteses que nortearão a nossa investigação.

- 1) Quanto à gênese do campo, consideramos a existência de uma reflexão embrionária acerca do tema “aquisição da linguagem” nos quadros da Lingüística Estrutural, reflexão essa que é central no Programa Gerativo. Por isso, a Lingüística, com as suas preocupações teóricas parece gerar o campo. Já a Psicolingüística, comumente considerada a “mãe” do campo *Aquisição da Linguagem*, por tratar do empírico, produz uma reflexão relacionada à sua gênese metodológica. Constituído o campo, a sua consolidação ocorre através da interação dos saberes produzidos pelas evidências

empíricas aliados aos saberes produzidos pelas áreas das quais supostamente o campo *Aquisição da Linguagem* dependeria (Linguística e Psicologia, principalmente a do Desenvolvimento). A estabilização do campo é marcada pela consideração da criança como lugar de um suposto saber sobre a língua, o que permite circunscrever uma sistematicidade a partir de sua fala, descrita em fases de desenvolvimento.

- 2) Quanto à singularidade do campo *Aquisição da Linguagem*, apesar de sua diversidade, verificamos, de um lado, que, para dar conta da relação do *sujeito* (criança) com a *linguagem-língua*, as investigações em *Aquisição da Linguagem* convocam duas áreas de saber, Linguística e Psicologia, fato que contribui para a vinculação do campo à Psicolinguística; de outro lado, constatamos que as pesquisas em *Aquisição da Linguagem*, quando cunhadas apenas como “Linguística”, apresentam um enfoque gerativista. Além disso, constitui a singularidade do campo a verificação da relação da criança com a *linguagem-língua*, o que marca um compromisso dos pesquisadores com a constituição e a observação de dados.
- 3) Quanto à exclusão do campo, o percurso feito permitiu-nos verificar que, em maior ou menor grau, há uma preocupação, nas pesquisas, com a língua enquanto sistema que é apresentado à criança pelo outro. Com a solidificação do campo, ocorrem as exclusões, sob a ótica da língua, de sua heterogeneidade e, sob a ótica do sujeito, da verificação da fala da criança como um lugar de singularidade, constituído a partir de sua posição de sujeito único que se enuncia através de sua língua materna de modo particular e não generalizado como o recorte em estágios prevê. Nesse sentido, nenhuma perspectiva aborda as relações enunciativas constitutivas do ato de enunciação para mostrar o(s) *modo(s)* de instauração da criança na linguagem.

Com relação a este terceiro item, vale lembrar que Cláudia de Lemos, ao justapor a Linguística Saussuriana e a Psicanálise Lacaniana em seu estudo sobre aquisição da linguagem, concebe sujeito/língua/outro como estruturalmente vinculados, o que resulta na inclusão do par *linguagem-língua/sujeito* no campo *Aquisição da Linguagem*. Porém, neste estudo, estamos reivindicando para o campo uma Linguística que dê conta do aspecto trinitário da linguagem (cf. Dufour, 2000), restituindo o lugar da referência e dos sujeitos na reflexão sobre o funcionamento da língua, já que concebemos que adquirir linguagem significa produzir referências no espaço enunciativo constituído pelo *eu* e pelo *tu* na relação com o *ele*.

Além disso, os estudos sobre a intersubjetividade e a referência pronominal aqui mencionados apontam duas questões relevantes: a importância dos sujeitos da alocação para a aquisição da linguagem pela criança e, principalmente, para a aquisição das formas nominais e pronominais para indicar a categoria de pessoa. Com relação a isso, ressaltamos que esta tese propõe outro olhar sobre a intersubjetividade, porque nos interessa verificar como a criança vale-se das formas para produzir estruturas enunciativas e se marcar no discurso como um sujeito lingüístico-enunciativo, constituindo e sendo constituída pelo outro e pela língua no aqui-e-agora do ato de enunciação. Nesse sentido, estamos defendendo que a noção de intersubjetividade vai além das formas nominais e pronominais que indicam a categoria de pessoa, já que, quando a língua é enunciada, há sempre escolhas de um sujeito realizadas. Isso traz um jogo entre língua e discurso, permitindo a toda forma e mecanismo da língua se auto-referenciarem no uso e a instanciarem essa intersubjetividade constitutiva da linguagem vislumbrada no ato de enunciação.

Por isso, na segunda parte, desenvolveremos uma reflexão buscando incluir no campo justamente a exclusão produzida, qual seja: a Teoria da Enunciação como possibilidade de explicação do fenômeno de Aquisição da Linguagem. No capítulo 5, mostraremos nossa trajetória no campo da *Lingüística da Enunciação* e no de *Aquisição da Linguagem* e no capítulo 6 produziremos uma reflexão em torno da Teoria da Enunciação, oriunda de Émile Benveniste, no sentido de rever os seus conceitos, com o propósito de inseri-la no paradigma de perspectivas de Aquisição da Linguagem e, quem sabe, poder sintagmatizar, no interior dessa Teoria Lingüística, a questão da Aquisição da Linguagem. Eis a nossa proposta de tese.

Portanto, este trabalho instaura-se justamente naquilo que “falta” ao campo: no tratamento da relação entre enunciação e aquisição da linguagem. Por isso, produziremos uma investigação no sentido de desenvolver as seguintes hipóteses:

H1) Partindo do pressuposto de que a enunciação comporta uma estrutura e produz estruturas (Benveniste, 1966/1995, 1974/1989), postulamos que, através da enunciação, o sujeito/criança inscreve-se na linguagem. Por isso, mostraremos justamente como o sujeito instaura-se na linguagem através da enunciação, visto defendermos o fato de que a criança emerge como sujeito de linguagem quando é constituída pelo outro (o *tu*), ao mesmo tempo, constituindo-se como *eu*.

H2) Considerando o aparelho formal da enunciação nas formas *eu* (do sujeito), *tu* (do outro) e *ele* (da língua), hipotetizamos que a instauração da criança na linguagem deve-se às operações da criança na enunciação, vista como atividade estruturada pela língua e, ao mesmo tempo, estruturante dela. Assim, procuraremos evidenciar a relação entre a estrutura

da enunciação e a estrutura da língua para dar conta da inserção da criança nessas estruturas, já que concebemos o fato de a criança não desenvolver a estrutura da língua, mas, ao mesmo tempo, constituí-la e por ela ser constituída na enunciação, tornando-se, com isso, um sujeito de linguagem.

O quadro a seguir resume a configuração epistemológica dessa primeira parte:

QUADRO 4 – Síntese esquemática da primeira parte: a epistemologia do campo *Aquisição da Linguagem*

Configuração Discursiva 1	<i>Saber teórico</i> (aquisição da linguagem como tema = preocupação teórica) Capítulo 1	Tema ⁷⁹ ↓
		Campo
Configuração Discursiva 2	<i>Saber metodológico</i> (o empírico da aquisição da linguagem e o método = preocupação com o dado) Capítulo 2	Tema ↓
		Campo
Configuração Discursiva 3 (forma-se a partir das projeções das configurações discursivas 1 e 2)	<i>Programa teórico/metodológico do campo <i>Aquisição da Linguagem</i></i> Capítulo 3	Campo



FALTA =
Concepção enunciativa para explicar o fenômeno de Aquisição da Linguagem.

Capítulo 4

⁷⁹ As setas abaixo de *tema* (aquisição da linguagem como objeto de estudo) são um recurso didático que tem o propósito de dar a ver as projeções que identificamos para o *campo Aquisição da Linguagem*. Propósito didático tem também o enquadramento de *campo*, que, nas configurações discursivas 1 e 2, é apresentado como projeção e, na configuração discursiva 3, é apresentado como esfera de conhecimento científico com um programa teórico e metodológico específico.

PARTE 2

Bases teórica e metodológica para uma abordagem enunciativa em Aquisição da Linguagem

*Não atingimos nunca o homem separado da
linguagem e não o vemos nunca inventando-a.*

*(...) É um homem falando que encontramos no
mundo, um homem falando com outro homem, e a
linguagem ensina a própria definição de homem.
(Benveniste)*

Introdução

Na primeira parte deste estudo, mostramos a constituição do campo *Aquisição da Linguagem*, a partir de um olhar epistemológico, que colocou em relevo *sujeito e linguagem*, porque tais termos estão implicados no sintagma *aquisição da linguagem*. A verificação das gêneses teórica e metodológica possibilitou-nos mostrar as diferentes concepções acerca de *sujeito* e de *linguagem-língua* nas diferentes abordagens, com as projeções para o campo do sujeito, excluído de sua singularidade, e da língua, excluída de sua heterogeneidade.

Nesta parte, constituída de cinco capítulos, produzimos uma reflexão no sentido de trazer para o campo a “falta” apontada na primeira parte desta tese. Por isso, o capítulo 5, organizado em dois itens, mostra: 1) a nossa trajetória de busca de uma abordagem enunciativa para explicar o fenômeno “aquisição da linguagem” e 2) as inclusões propostas para o campo *Aquisição da Linguagem*.

No capítulo 6, colocamos em relevo o par “enunciação” e “aquisição da linguagem”, a partir da noção de “ato” implicada nos termos. Com isso, propomos, nos diferentes itens, deslocamentos dos aspectos envolvidos no ato de enunciação para o de aquisição da linguagem. Nesse sentido, o capítulo, constituído de cinco itens, procura: 1) traçar as delimitações dos campos de enunciação e de aquisição da linguagem; 2) tratar do sujeito da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; 3) mostrar as relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; 4) evidenciar o papel da estrutura trinitária *eu-tu/ele* para a constituição de referências na linguagem; 5) evidenciar: a) a existência de duas alteridades, a do “tu” e a do ELE, como constitutivas dos atos de enunciação e de aquisição da linguagem, e b) a formação do dispositivo trinitário de enunciação e de aquisição da linguagem *(eu-tu/ele)-ELE*.

A trajetória teórica dos capítulos 5 e 6 possibilitou-nos construir uma metodologia enunciativa para tratar a aquisição da linguagem, o que constitui o capítulo 7 desta parte 2. Nele, descrevemos os procedimentos que nortearam a constituição de nosso *corpus*;

problematizamos, a partir da natureza do *corpus* oral, o papel do transcritor e as convenções adotadas para a sua transcrição e, ainda, evidenciamos a unidade e as categorias de análise. No capítulo 8, mostramos a análise dos dados empreendida, a partir dos procedimentos elucidados no capítulo metodológico. No capítulo 9, refletimos sobre a aquisição da linguagem, traçando um diálogo entre o aparato teórico enunciativo produzido e os aspectos apontados pela análise dos dados das crianças para, a partir daí, trazer uma reflexão sobre as questões constitutivas do campo *Aquisição da Linguagem*. A reflexão produzida no capítulo 9 traz as projeções lançadas para o campo *Aquisição da Linguagem* da Teoria Enunciativa em *Aquisição da Linguagem* aqui desenvolvida.

Assim, esta parte do trabalho propõe bases teórica e metodológica de inclusão da perspectiva enunciativa como uma das possibilidades de explicar a aquisição da linguagem. Ao propor tal inclusão, trata o par *sujeito e linguagem* como elementos interligados e como constitutivos do ato de instauração da criança na linguagem.

Cabe ressaltar que não pretendemos, ao inserir essa abordagem, propor a substituição dos enfoques já constituídos no campo *Aquisição da Linguagem*, mas justapor aos olhares existentes no campo um olhar enunciativo no tratamento da relação da criança com a linguagem. Esse movimento de inserção da perspectiva enunciativa no campo *Aquisição da Linguagem* leva à formulação de duas questões: O que diferencia uma perspectiva enunciativa de outras perspectivas? Que explicação para o fenômeno “aquisição da linguagem” pode ser produzida por uma teoria enunciativa e não por outra teoria?

Esta parte está comprometida com a busca de respostas a estas questões.

CAPÍTULO 5

Cabe, portanto, a cada um de nós, (...) encontrar; nessa aliança intrínseca do corpo com a linguagem, a forma como o verbo se faz carne, como a carne se faz, para o sujeito, portadora do verbo. (Guillerault)

Enunciação e Aquisição da Linguagem

Na primeira parte, mostramos que a constituição de um programa teórico para o campo *Aquisição da Linguagem* institui-se pelas projeções quanto à cientificidade de uma disciplina futura a partir dos saberes teóricos sobre *sujeito* e sobre *linguagem-língua* constituídos nos quadros da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento. Por isso, o campo consolida-se atravessado por diferentes concepções acerca do par *linguagem-língua/sujeito*. Com a Lingüística, ocorre a inclusão da ordem própria da língua em seu funcionamento regular e a exclusão do sujeito em sua singularidade, já que, no estruturalismo, essa figura é teoricamente excluída e, no gerativismo, é dotada geneticamente pela natureza de um conhecimento lingüístico. Já com a Psicolingüística, ocorre a tentativa de reunir *linguagem-língua/sujeito* para dar conta do desenvolvimento lingüístico na criança, porém língua e sujeito são concebidos como domínios separados, e não, como estruturalmente vinculados. Com a Psicologia do Desenvolvimento, o sujeito, ora cognitivo, ora histórico-social, é visto como adquirindo a língua concebida como objeto e, desse modo, nessa perspectiva, *linguagem-língua* e *sujeito* também são tratados em domínios separados.

Assim, a tematização da *Aquisição da Linguagem* nos quadros da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento projeta para o campo a consideração do sujeito como aquele capaz de adquirir uma língua constituída por regularidades. Isso acarreta,

com a estabilização do campo, as exclusões da língua como uma realidade heterogênea e do sujeito como lugar da singularidade, constituído a partir de sua posição numa estrutura que lhe permite enunciar em sua língua materna. A esse respeito parece interessante ressaltar a consideração de Lamprecht (1993, 1999) acerca da relação geral/individual. Ao estudar a aquisição da fonologia do português, a autora (Lamprecht, 1993), embora leve em conta tendências gerais na aquisição da língua pela criança, observa a existência de diferenças individuais. De modo análogo, Lamprecht (1999), ao estudar crianças com desvios fonológicos evolutivos, observa que é preciso ter clareza sobre a variabilidade individual que as crianças evidenciam no seu desenvolvimento da língua, para que as singularidades não sejam confundidas com desvios ou com patologias de fala.

Neste capítulo, desenvolveremos uma reflexão para mostrar a necessidade de trazer para o campo *Aquisição da Linguagem* uma concepção enunciativa para olhar essa singularidade da linguagem da criança. Por isso, mostraremos, num primeiro momento, a busca de uma base teórica enunciativa para o tratamento da linguagem da criança e, num segundo momento, as inclusões propostas para o campo *Aquisição da Linguagem*. Os itens 5.1 e 5.2. a seguir tratarão justamente dessa busca de uma Lingüística que abarque o conjunto *eu-tu* (sujeitos) e *ele* (língua) como possibilidade de explicação do fenômeno “aquisição da linguagem”, instaurando no campo um olhar enunciativo.

5.1. A busca de uma base teórica enunciativa para Aquisição da Linguagem

Há alguns anos estamos tentando compreender a fala da criança, procurando identificar a natureza das mudanças que nessa fala marcam aspectos de sua trajetória em diferentes faixas etárias. Ao estudar criança por criança em dados coletados transversalmente, temos nos defrontado, de um lado, com um processo que se repete sob a forma de mudanças na relação da criança com a língua, de outro, com uma singularidade do dizer que escapa à regularidade da explicação.

Temos buscado explicar a regularidade dos dados pela perspectiva da Semântica Argumentativa de Ducrot, Anscombe, Carel e colaboradores, com a verificação da argumentação presente nos enunciados das crianças. A pesquisa que desenvolvemos em Silva (1996, 2000, 2001, 2002) vale-se de questões desenvolvidas pela Teoria da Argumentação na Língua para explicar as manifestações lingüísticas da criança. Essa investigação pode ser dividida em três momentos: exploração da *polifonia* nos desdobramentos da figura enunciativa de *locutor* (Ducrot, 1984/1987); tratamento da *polifonia* com a exploração da

figura de *enunciador*, relacionando a *Teoria da Polifonia* com a *Teoria dos Topoi* (Ducrot, 1988) e verificação da argumentação na fala infantil a partir da *Teoria dos Blocos Semânticos* (Carel, 1995, 1997, 1998, 2002; Ducrot, 2002).

Em todos esses estudos, dividimos as crianças conforme as suas faixas etárias, descrevendo o *sentido dos enunciados*, através das relações argumentativas neles inscritas. Seguindo Ducrot, Carel e colaboradores, que tratam das marcas da argumentação nos enunciados, nos segmentos de enunciados e mesmo nas palavras, procuramos mostrar a posição do *locutor*, enquanto responsável pelo acontecimento enunciativo. Nesse sentido, exploramos os aspectos enunciativos da Teoria da Argumentação na Língua através das indicações argumentativas inscritas nos *enunciados/encadeamentos*, que trazem as posições do *locutor* e possibilitam a continuidade de sentidos pelo *alocutário*.

Foi precisamente nos trabalhos desenvolvidos no interior dos projetos de pesquisa *Um estudo polifônico da linguagem da criança* e *Um estudo polifônico da linguagem da criança – fase 2*⁸⁰ que nos deparamos com o *singular* no interior do *regular*, pois alguns dados escapavam à explicação no quadro da Teoria da Argumentação na Língua. À medida que avançávamos nas observações da fala da criança, algumas questões nos inquietavam e foi precisamente o dado de Franciele (1;8.10) que nos fez repensar a explicação empreendida acerca do dizer da criança:

Episódio: Franciele (1;8.10)

Situação: Franciele usava a expressão de xingamento “droga” sempre que algo não dava certo em suas brincadeiras, o que a mãe seguidamente a repreendia. Certo dia, a criança estava brincando com a mãe perto e algo deu errado em sua brincadeira. Então Franciele disse:

*FRA: dó ...

*MÃE: Franciele [!]

*com: a mãe repreende.

*FRA: doguinha. (= droguinha)⁸¹

No episódio acima, se considerarmos somente o segmento da criança, verificamos que ele se realiza em dois turnos, atualizando a palavra “droguinha”. Levando em conta Ducrot (1995, 2002), analisamos apenas o dizer da criança, através da verificação do funcionamento do diminutivo como um *modificador*, porque, com esse uso, a criança atenua a argumentação da base da palavra “droga”. Entretanto, o interessante nesse dado é que a

⁸⁰ Pesquisas desenvolvidas junto à UFRGS com o apoio da FAPERGS, através da concessão de bolsa de Iniciação Científica à aluna Maira Azevedo e Souza, que nos auxiliou no desenvolvimento das referidas investigações. .

⁸¹ O dado de Franciele foi obtido a partir de um relato de sua mãe. Na transcrição, adotamos a seguinte convenção FRA= Franciele; *com=comentário do transcritor; [!]= ênfase.

criança reorganiza o seu encadeamento devido à fala do “outro” (mãe). Isso mostra que ela escuta a fala do “outro” como repreensão, o que desencadeia a mudança em sua argumentação. Nesse sentido, estamos percebendo a necessidade de examinar nos dados não somente as marcas argumentativas presentes nos enunciados, mas os elementos implicados no ato de utilização da língua, principalmente os sujeitos.

Na verdade, a presença do sujeito no enunciado e sua não-unicidade tem sido uma de nossas inquietações através do tratamento polifônico da fala da criança, conforme a abordagem enunciativo-argumentativa de Ducrot. Contestando o fato de que o sujeito da enunciação seja único, o autor cria a teoria da polifonia, com a qual evidencia que o autor do enunciado apresenta nele vários sujeitos com diferentes funções: o *sujeito falante* (produtor físico), o *locutor* (responsável pelo enunciado) e os *enunciadores* (origens de pontos de vista). Nessa perspectiva, os *enunciadores* argumentam, visto que, em relação a eles, o locutor assume diferentes atitudes (de concordância, de identificação, de discordância, etc.) para constituir a sua própria argumentação. Assim, na concepção de enunciação de Ducrot, não interessa o produtor do enunciado, mas o sentido por ele produzido, já que a enunciação é definida como o aparecimento do enunciado, não como ato de um sujeito. Essa análise do sentido é feita através de marcas lingüísticas, uma vez que, como atesta Ducrot (1997/2005), o lingüista, ao descrever palavras, descobre nelas indicações relativas a sua “possível” enunciação. É a partir das palavras escritas ou pronunciadas que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados, uma vez que, para o autor, somente se pode dizer alguma coisa considerando o próprio enunciado, que desenvolve uma imagem de sua própria enunciação. Com isso, ele procura desinformatizar a língua e extinguir a divisão, no sentido do enunciado, entre os aspectos objetivo e subjetivo, porque os enunciados não dão acesso direto à realidade, não a descrevem diretamente, visto que, se nós descrevemos a realidade (aspecto objetivo), fazemos isso por meio de uma atitude (aspecto subjetivo) e de um chamado ao interlocutor (aspecto intersubjetivo). Dessa forma, Ducrot unifica os aspectos subjetivo e intersubjetivo no que chama de “valor argumentativo” das palavras na língua.

Mesmo que Ducrot incluía a subjetividade e a intersubjetividade nos valores argumentativos instaurados no emprego da língua, sentimos a necessidade de examinar os elementos implicados no ato de utilização da língua, o que está impondo um outro olhar enunciativo para explicar a fala da criança. Por isso, o encontro com o trabalho de Benveniste parece estar fornecendo subsídios para, no momento, constituirmos uma reflexão teórica enunciativa em Aquisição da Linguagem para contemplar a *intersubjetividade* inerente à colocação da língua em funcionamento. Assim, a verificação da concepção de Benveniste

acerca do processo de aquisição da linguagem pela criança promoveu uma mudança de posição na reflexão que vínhamos empreendendo sobre o dizer da criança.

Inserido no paradigma estruturalista de estudos da linguagem, porém renovando-o, Benveniste (1966/1995; 1974/1989) também apresenta uma concepção acerca da “aquisição de linguagem”⁸². O autor faz isso a partir do estabelecimento de distinções entre *língua e realidade*, *linguagem animal e linguagem humana*, *sinal e símbolo* e *língua e sociedade*. Segundo Benveniste (1963/1995)⁸³, a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem, já que aquele que fala faz renascer pelo discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Desse modo, a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a de *troca* e de *diálogo*, confere ao discurso dupla função: para o *locutor*, representa a realidade; para o ouvinte recria a realidade. Isso faz a linguagem constituir-se como o lugar das relações *intersubjetivas*, já que o pensamento, segundo Benveniste, é configurado pela estrutura da língua, que revela, dentro do sistema das suas categorias, a sua função mediadora, propiciando a cada *locutor* propor-se como sujeito e implicar o “outro”, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe da enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo.

A partir da função lingüística e em virtude da polaridade *eu/tu*, indivíduo e sociedade são elementos complementares, visto que “é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (Benveniste, 1963/1995, p. 27). Com isso, reitera que a sociedade e o indivíduo não são possíveis sem a língua, e, nesse sentido, o “despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (Benveniste, op. cit., p. 27). A partir daí, o semanticista pergunta: “Qual é a fonte desse poder misterioso que reside na língua? Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua?” (Benveniste, op. cit., p. 27) A resposta de Benveniste para esses questionamentos reside no fato de que a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é constitutiva da condição

⁸² A preocupação com a questão de aquisição de linguagem em Benveniste corrobora a posição que defendemos no capítulo 1 acerca da existência de questões de aquisição numa lingüística não-gerativa. Cabe lembrar que Benveniste não é um teórico de aquisição e, por isso, tal tema não se constitui como questão central em seu trabalho, motivo pelo qual vislumbramos, através da concepção de aquisição de Benveniste, como teórico de uma perspectiva enunciativa da linguagem, a possibilidade de produzir uma reflexão para desenvolver uma metodologia enunciativa para olhar o fenômeno aquisição da linguagem.

⁸³ Publicado originalmente em *C.R. Académie des inscriptions et belles-lettres*, Paris, Librairie C. Klincksieck, (1963). A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995), em seu capítulo 2.

humana, a faculdade de *simbolizar*. É através da faculdade de *representar* o real por um “signo” e de compreender o “signo” como representante do real que o homem estabelece uma relação de significação entre algo e algo diferente.

É justamente essa faculdade simbolizante, própria do homem, que permite a formação de conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele. Essa capacidade representativa do homem, conforme Benveniste, desperta muito cedo na criança, antes da linguagem. Nesse sentido, o que diferencia a linguagem animal da humana é o fato de que o animal vale-se de sinais, enquanto o homem, além dos sinais, utiliza os símbolos por ele instituídos. O homem inventa e compreende símbolos, o animal não. Desse modo, defende que a linguagem organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, tornando a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa. Assim, concebe a linguagem como realizando uma determinada língua, própria de uma sociedade particular, não uma emissão comum à espécie inteira. De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura lingüística definida e particular, constituída socialmente. Isso porque língua e sociedade não se concebem uma sem a outra, visto ambas serem *dadas e apreendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. É contrapondo-se à tese inatista que Benveniste apresenta a sua concepção acerca da aquisição da linguagem:

A idéia de que o estudo lingüístico revelaria a linguagem enquanto produto da natureza não pode mais ser sustentada hoje. Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio da cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda a criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura. Nenhuma língua é separável de uma função cultural. (...) A linguagem tem sempre sido inculcada nas crianças pequenas, e sempre em relação ao que se tem chamado as realidades que são realidades definidas como elementos de cultura (Benveniste, 1968/1989, pp. 23,24)⁸⁴.

O autor complementa ainda que à medida que se torna capaz de operações intelectuais mais complexas, a criança integra-se na *cultura* que a rodeia. Por *cultura*, entende tudo o que, do outro lado das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas sentido. Dessa maneira, define a *cultura* como um conjunto organizado de relações e de valores, comportando noções, prescrições e interdições, ou seja, tudo o que a criança, onde quer que nasça, terá impregnado em seu pensamento e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas de

⁸⁴ Entrevista de Pierre Daix com Émile Benveniste, publicada originalmente em *Les Lettres françaises*, nº 1242; 24-30 de julho de 1968, p. 10 a 13. A publicação brasileira constitui o capítulo 1 de *Problemas de Lingüística Geral II*, 1974/1989.

sua atividade. Seu ponto de vista acerca da aquisição da linguagem é ainda reforçado na seguinte passagem:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem (Benveniste, 1963/1995, p. 31).

De fato, conforme o autor, pela língua, o homem assimila a cultura, perpetuando-a e transformando-a. Por isso, a diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças, conforme Benveniste, atestam a natureza convencional do simbolismo que as articula. O caráter geral da *linguagem* e particular da *língua* é enfatizado por Benveniste (1956/1995)⁸⁵ ao considerar que a *linguagem* se realiza necessariamente numa *língua*, que é *aprendida* e co-extensiva à aquisição que o homem faz do mundo e da inteligência. Para ele, os símbolos e sua sintaxe não se separam das coisas e da experiência que o homem adquire. O autor enfatiza ainda o fato de “o que a criança adquire, aprendendo, como se diz, a falar, é o mundo no qual ela vive na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir” (Benveniste, 1968/1989, p. 24), já que, ao empregar uma palavra, ela age sobre o mundo, dando-se conta do poder de ação, de transformação, de adaptação como chaves da relação humana entre língua e cultura. Concebendo essa relação como de “integração necessária”, o autor argumenta que a língua constitui-se como um mecanismo inconsciente, porque vinculada à cultura, que tem como fundamento seu caráter simbólico. É justamente a simbolização que institui a língua no domínio do sentido.

Do exposto, vemos que alguns pontos caracterizam a posição de Benveniste quanto à linguagem e à sua aquisição. O primeiro diz respeito ao fato de que, ao conceber uma relação de reciprocidade entre homem e sociedade, vê a língua, com suas formas específicas, como *convencional* numa cultura particular e, por isso, *aprendida* pela criança, embora conceba a *linguagem* como constitutiva da condição humana. O segundo relaciona-se à questão de que a linguagem⁸⁶ é sempre *mediação*, seja homem/sociedade, seja homem/cultura, seja

⁸⁵ Publicado originalmente em *La Psychanalyse I* (1956). A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995) em seu capítulo 7.

⁸⁶ Cabe ilustrar aqui a reflexão produzida por Silva (2005) acerca dos termos *língua* e *linguagem* presentes na obra de Benveniste. Para a autora, o conceito de língua como um sistema de signos é herdado de Saussure. O conceito de linguagem, por sua vez, é específico na obra de Benveniste a ponto de produzir um outro conceito

homem/homem, enfatizando que as *relações intersubjetivas* são necessárias para o uso da língua. Por isso, concebe a *intersubjetividade* como necessária para a criança apreender a estrutura lingüística e sociocultural.

A partir da caracterização da posição de Benveniste sobre o fenômeno aquisição da linguagem, consideramos importante pontuar algumas noções constituidoras de seu quadro teórico e considerá-las em relação às questões do campo *Aquisição da Linguagem*, quais sejam: regularidade/singularidade; sentido/referência, frase/palavra/signo, forma/sentido, sintagma/paradigma e sincronia/diacronia.

Como tratamos no capítulo 1, o estruturalismo concebe como objeto de estudo a língua, enquanto sistema organizado de relações internas. O objeto aí constituído deveria buscar as regularidades do sistema, abstraindo toda referência à subjetividade. Em Benveniste, vemos uma preocupação com a constituição da subjetividade, através da intersubjetividade, já que “...a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem (...) a linguagem exige e pressupõe o outro” (Benveniste, 1968/1989, p. 93)⁸⁷. Essa preocupação com a linguagem como modo de ação e, conseqüentemente, como atividade dialógica, em que “eu não emprego um *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um *tu*” (Benveniste, 1958/1995, p. 286)⁸⁸, conduz o autor a tratar dessa condição como constitutiva da *pessoa*, porque implica reciprocidade. Assim, com Benveniste, ocorre um deslocamento do estudo de um sistema abstrato para o enfoque da língua em ação. Nesse deslocamento, interessa para o autor tratar da linguagem como o lugar que comporta os sujeitos e a língua, já que tais elementos estão envolvidos na estrutura da enunciação.

Ao trazer um modo de análise da enunciação, no qual os interlocutores referem e co-referem para produzirem sentidos aos elementos da língua, Benveniste possibilita-nos explicar a inserção da criança como sujeito enunciativo na linguagem, visto concebermos que a apropriação da linguagem pela criança ocorre pelo uso e, sobretudo, pela relação com o “outro”, lugar em que se constitui como sujeito e é constituída pela estrutura lingüística.

de língua. O autor deixa a noção de linguagem de Saussure como uma “faculdade de natureza multiforme e heteróclita” (CLG, p. 17) para concebê-la como sendo da “própria natureza do homem”, conforme evidencia no texto “Da subjetividade da linguagem” (Benveniste, 1958/1995, p. 285). Com isso, Silva defende que Benveniste resgata a dimensão da linguagem relegada por Saussure ao status de não-objeto da lingüística, e a posiciona como um mecanismo maior e mais importante do que a língua enquanto sistema de signos, porque inclui a “comunicação” e o “homem”.

⁸⁷ Publicado originalmente em *Linguaggi nella società e nella tecnica* (= Convegno internazionale Olivetti, Milão, 14-17, outubro, 1968), Milão, Edizioni di Comunità, 1970, p. 459-460). A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral II* (1974/1989) em seu capítulo 6.

⁸⁸ Publicado originalmente em *Journal de psychologie*, jul-set, 1958, P.U.F. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995), em seu capítulo 21.

Nesse sentido, a língua aparece, conforme argumenta o autor, como *mediação* entre o *eu* e o “outro”, entre o que é *individual* e o que é *social*. Consideramos, a partir das colocações anteriores, que a relação *eu-tu* (sujeitos) e *ele* (língua) parece contemplar a explicação do que é *regular* e do que é *único* nos dados, uma vez que está em jogo a constituição de um sujeito, que é ao mesmo tempo individual e social. E aqui precisamente vemos como relevantes as questões presentes no interior do quadro benvenistiano para que possamos fazer uma reflexão acerca do fenômeno “aquisição da linguagem”.

Muito antes de falar, a criança já é constituída por um “outro”. Dessa afirmação, queremos dizer que o *tu* produz, anteriormente ao *eu*, as referências para o sujeito, já que a criança nasce em um mundo já repleto de nomeações e de valores, onde tudo já está simbolicamente organizado. Por isso, Giuliani & Baralo (1990) argumentam que o primeiro encontro do bebê com a sua mãe começa a marcar diferenças, as quais possibilitarão a decolagem da simbolização, uma vez que a presença de diferenças também é constitutiva da estruturação interna da língua. Para os autores, as apreciações dos pais trazem as diferenças que indicam um caminho para a aquisição da linguagem.

De fato, desde o primeiro momento, a mãe fala ao bebê, esperando encontrar, com a sua voz e com o seu olhar, o “outro”⁸⁹. É neste lugar que se atualizam os primeiros sons da criança, que, embora não discriminados, colocam em jogo a *intersubjetividade* constitutiva da natureza da linguagem, porque, desde o balbúcio da criança, alguém toma essa produção como um dizer. E aqui começam a nascer as diferenças que marcam as oposições e, com isso, a semantização da língua em jogo na aquisição. Assim, entendemos que, para adquirir a linguagem, a criança necessita de um “outro”⁹⁰ que a torne *sujeito* dessa aquisição. Através desse “outro”, inicia um longo caminho para encontrar a língua, enquanto laço social e simbólico, o que lhe permitirá viver, pois, com Benveniste (1967/1989, p. 222)⁹¹, acreditamos que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. Quando esse autor

⁸⁹ Esse “outro” é ocupado, inicialmente, por aquele que exerce a função materna. Battaglia (2005), ao descrever os elementos estruturais do psiquismo, mostra que, segundo Freud, ainda não há no ser humano em seu nascimento uma unidade comparável ao “eu”, mas existe certo caos resultante de um corpo ainda fragmentado e descontínuo. Valendo-se de Lacan, a autora argumenta que esse “outro” não deve ser tomado como parceiro com quem a criança buscará se identificar, mas como o portador de um tesouro de significantes, o que vai lhe permitir aceder às representações. A apreensão da imagem do corpo próprio e unificado é fornecida antecipadamente ao bebê por um Outro, conforme notação de Lacan, possibilitando-lhe a instalação de experiências subjetivas. Tal imagem, portanto, não é uma informação passiva dada ao indivíduo, ela é *pregnante* e tem uma importante função formadora. É ela que permite ao corpo sair do caos inicial de fragmentação e passar à unificação, tornando-se ao mesmo tempo lugar das representações psíquicas.

⁹⁰ A nossa acepção de “outro” será delineada no capítulo 6, quando montaremos o nosso aparato teórico enunciativo para a aquisição da linguagem e os termos nele implicados.

⁹¹ Publicado originalmente em *Le Langage II* (Sociétés de Philosophie de langue française, Actes du XIIIe Congrès, Genève, 1966) Neuchâtel, La Baconnière, 1967. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral II* (1974/1989) em seu capítulo 15.

afirma que “qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas (que) ela não existe no sentido mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos” (Benveniste, 1968/1989, p. 20), destaca aí o caráter social de uma língua, concebida por ele mesmo como consenso coletivo. Reitera ainda que, quando a criança aprende uma língua o processo parece tão instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou vegetais, mas, para ele, “o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem” (op.cit. p. 20, 21). Nesse sentido, considera que a apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que considera que ela traduz.

Desse modo, concebemos que, quando a criança começa a utilizar a linguagem, o mundo que a rodeia já está nomeado, mas ela precisa recriá-lo para instituir-se como sujeito, mostrando com o seu dizer a sua posição de sujeito num dado espaço e num dado tempo. Com a palavra, marca a presença de algo que está ausente, (re) constituindo, a cada ato enunciativo, referências para um mundo já construído. Nesse sentido, a mudança de referências num sistema de nomeações como “nenê” que a identifica com outras crianças para seu próprio nome (João, Maria, Pedro, etc.) e depois para “eu” marca não uma evolução, mas a ocupação de um lugar no diálogo e na instância de discurso, em que se assume como *eu* e define, ao mesmo tempo, o outro como *tu* nesse diálogo.

De fato, conforme Benveniste, não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a; jamais o vemos reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem.” (Benveniste, 1958/1995, p. 285). É nessa relação “eu” e “outro”, indivíduo e sociedade, que se instaura o fundamento lingüístico da subjetividade, uma vez que é, na instância do discurso, na qual “eu” designa o *locutor* que este se enuncia como sujeito. Para ele, a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda, designando-se como “eu”. Por isso, elenca alguns fenômenos lingüísticos reveladores dessa subjetividade: os pronomes pessoais, os indicadores de dêixis e os indicadores temporais. Na verdade, para esse semanticista, a instância do discurso é constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito, designando as mais aparentes, embora acreditemos que, para o autor, tudo pareça ser no discurso indicador de subjetividade.

No texto “Os níveis de análise lingüística”, Benveniste (1962/1995, p. 140)⁹², ao trazer a sua preocupação com a aquisição da linguagem, pontua que, quando o homem aprende a falar no exercício incessante de sua atividade de linguagem em todas as situações, é a *frase*⁹³ o segmento do discurso que se constitui como unidade completa, pois evoca ao mesmo tempo *sentido* e *referência*; *sentido* porque é enformada de *significação*, e *referência* porque se refere a uma determinada situação. Assim, o semanticista continua a sua reflexão acerca da aquisição da linguagem, enfatizando que é pela língua em uso através do discurso, percebido, inicialmente, em segmentos analisáveis - *frases* - que o *locutor* constrói a estrutura de sua língua. O que se torna mais ou menos sensível para ele é a diversidade de conteúdos transmitidos, em contraste com o pequeno número de elementos empregados. Daí, destacará ele, inconscientemente, à medida que o sistema se lhe tornar familiar, uma noção empírica de *signo*, que se define no seio da *frase*. Para Benveniste, o *signo* é a unidade mínima da *frase* suscetível de ser reconhecida como idêntica num meio diferente ou de ser substituída por uma unidade diferente num meio idêntico. O *locutor*, assim, toma consciência do *signo* sob a espécie de “palavra”. Nesse percurso, já “fez um início de análise lingüística a partir da frase e no exercício do discurso” (Benveniste, 1962/1995, p. 140). O *locutor* parte das unidades maiores para as menores; já o lingüista, para ele, faz a operação inversa, porque parte das unidades elementares para chegar à *frase*. Desse modo, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. É aí que começa a linguagem” (Benveniste, op. cit. p. 140). Parece-nos, assim, importante observar, nesse processo, a apropriação da *palavra* pela criança a partir da escuta da *frase* do “outro”.

A aquisição da noção de *signo*, através do uso da *palavra* na frase pela criança nos remete ao texto “Forma e sentido na linguagem”, em que Benveniste (1967/1989), ao dividir a língua em dois níveis, o *semiótico* e o *semântico*, traz a idéia de *sintagmatização*. Há, conforme Benveniste, duas maneiras de ser língua: na *forma* (*nível semiótico*) e no *sentido*

⁹² Publicado originalmente em *Proceedings of the 9th International Congress of linguists*, Cambridge, Mass., 1962, Mouton & Co., 1964. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995), em seu capítulo 10.

⁹³ Cabe lembrar que, para Benveniste, a frase liga-se ao uso da língua, porque implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. Desse modo, sua definição de frase não se relaciona àquela conhecida tradicionalmente pela terminologia gramatical. Tal definição tradicional apóia-se na sintaxe, enquanto a noção de frase de Benveniste baseia-se na semântica, uma vez que considera o sentido de uma frase como a “idéia” que exprime, realizada pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática e pela ação que umas palavras exercem sobre as outras. Uma frase, para Benveniste, participa sempre do “aqui e agora”. Nesse sentido, “a idéia só encontra forma num agenciamento sintagmático (...) uma condição primeira, inerente à linguagem” (Benveniste, 1966/1989, pp. 230,231). Por isso, enfatiza que o sentido de uma frase é a sua idéia e de uma palavra o seu emprego, já que, a cada vez particular, o locutor utiliza palavras que neste emprego têm um “sentido” particular. Assim, a frase, nessa perspectiva, está vinculada à própria noção de enunciação, que, conforme as palavras do autor, é “um acontecimento que desaparece” (op. cit, p. 231).

(*nível semântico*). O *semântico* nos introduz no domínio da língua em uso e em ação, em que o *sentido* realiza-se na e por uma relação de *sintagma*, enquanto o *semiótico* se define por uma relação de *paradigma*. De um lado, a *substituição*, de outro a *conexão*, operações típicas e complementares. Com isso, temos que o *sentido* mesmo das palavras ocorre na atualização sintagmática, porque os signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares. Assim, de acordo com Benveniste, sobre o fundamento *semiótico*, a língua-discurso constrói uma semântica própria, produzida pela *sintagmatização* das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. Através dessa noção de *sintagmatização*, Benveniste inclui o sintagma no paradigma, uma vez que a relação *semiótico/semântico* aparece, numa reciprocidade, em que a *enunciação* necessita da estrutura de paradigma (*nível semiótico*) e cria novas estruturas no paradigma pela relação de sintagma, efetivada no uso (*nível semântico*), pois, como afirma, “tudo que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior do uso da língua” (Benveniste, 1967/1989, p. 227).

Talvez aqui esteja a questão de apreensão da língua pela criança, que, pelo uso, e sobretudo pela relação com o “outro”, constitui e é constituída pela estrutura lingüística, uma vez que a *enunciação* comporta uma estrutura e cria estruturas. Novamente a língua aparece como *mediação* entre o *eu* e o “outro”, entre o que é *individual* e o que é *social*.

Concebendo a *enunciação* como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, Benveniste (1970/1989, p. 82)⁹⁴ propõe-se a observar na estrutura enunciativa: a) o próprio ato; b) as situações em que ele se realiza e c) os instrumentos de sua realização. Com relação ao *ato*, considera a figura do *locutor* como elemento necessário da enunciação, por apropriar-se do aparelho formal da língua e enunciar a sua posição por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios, instaurando, nessa apropriação, um *alocutário*, seja explícito ou implícito. Com relação à *situação*, concebe que a enunciação expressa uma certa relação com o mundo. A condição dessa mobilização e dessa apropriação é, para o *locutor*, a necessidade de *referir* pelo discurso e, para o *alocutário*, a de *co-referir*. Com relação aos *instrumentos* de realização da enunciação, aborda três aspectos: 1) os índices de pessoa que se produzem *na* e *pela* enunciação – o *eu/tu* marcando a pessoa e o *ele* a não-pessoa; 2) os índices de ostensão como “este”, “aqui” etc, que trazem a

⁹⁴ Editado originalmente em *Langages*, Paris, Didier, Larousse, nº 17, março de 1970. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral II* (1974/1989) em seu capítulo 5.

instância do termo, o que ele chama de “indivíduos lingüísticos, opondo-se a termos nominais que enviam a conceitos e 3) as formas temporais, que se determinam em relação ao centro da enunciação (EGO), já que o “presente” traz o “agora”, marcando a inserção do discurso no mundo.

Assim, a análise em aquisição, numa perspectiva enunciativa, não pode considerar apenas o enunciado da criança, mas o *diálogo*, em que *eu-tu* são olhados não como papéis reversíveis na interação, mas como instâncias de funcionamento lingüístico-discursivo, uma vez que o modo como cada *locutor* apreende a língua e instaura o *alocutário* no momento eternamente “presente” parece ser definidor da *apreensão* em outro “presente” (o depois). Para Benveniste (1970/1989, p. 85), o único meio de o homem viver o “agora” e de torná-lo atual é realizando-o pela inserção do discurso no mundo. Desse modo, o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção do discurso, delimitando por referência interna o que vai se tornar presente e o que já não o é mais. Isso nos encaminha a explicar a aquisição da linguagem não como evolução, conforme uma *perspectiva desenvolvimentista*, mas como uma *apreensão*, visto a criança, ao mesmo tempo em que constitui a língua com o “outro”, ser constituída pela *estrutura* da língua, em que cada ato de enunciação, ao inserir seu discurso no mundo, é marcado por uma nova relação com a “língua” e com o “outro”. Tal *constituição* ocorre porque “a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, é o que torna possível a comunicação lingüística” (Benveniste, 1958/1995, p. 293). Dessa maneira, cada discurso enunciado pela criança na *sincronia* traz, simultaneamente, a *diacronia*.

Nesse sentido, não estamos considerando as noções de *sincronia* e *diacronia* como “um estado de língua e uma fase de evolução” (Saussure, 1916/2000, p. 96). De fato, para Saussure, há duas lingüísticas, uma evolutiva e outra estática, sendo a primeira responsável pelo estudo dos fatos da língua em sua co-existência, excluindo a intervenção do tempo, e a segunda pelo estudo da sucessão e transformação de determinado fato da língua no eixo do tempo. Por isso, define como “sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático de nossa ciência, diacrônico tudo o que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, *sincronia* e *diacronia* designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução” (Saussure, op. cit. p. 96). Na verdade, para Saussure, “tudo quanto seja diacrônico na língua, não é senão pela fala” (Saussure, op. cit. p. 115), já que é na fala que se encontra “o germe de todas as modificações” (Saussure, op. cit. p. 115). Desse modo, um fato de evolução é sempre precedido de uma multidão de fatos similares na esfera da fala; a forma, fato de fala, por ser repetida e aceita pela comunidade, torna-se um fato de língua. No entanto, estamos valendo-

nos das noções de *sincronia* e de *diacronia* numa concepção enunciativa, porque não vinculadas à homogeneidade do sistema, mas à singularidade do sujeito. Por isso, concebemos a *sincronia* como a atualidade do discurso, o tempo em que “eu” fala a “tu” (cf. Dufour, 2000, p. 86), já que continuidade e temporalidade, conforme Benveniste (1970/1989), engendram-se no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, o que vai se tornar presente e o que já não o é mais. Esse presente, para o autor, renova-se a cada produção de discurso e, a partir deste presente contínuo, imprime, no locutor, o sentimento de uma continuidade. Nesse sentido, quando falamos em *sincronia* estamos nos referindo a esse presente inerente à enunciação e *diacronia* como essa renovação de que fala Benveniste a cada produção de discurso.

Dufour (2000), também, ao apresentar uma reflexão centrada na estrutura trinitária *eu/tu/ele*, promove uma reflexão sobre essas noções de *sincronia* e de *diacronia*. Retomando Benveniste, o autor reitera que o marco temporal do discurso é interior ao discurso, mas que essa interioridade somente pode ser estabelecida com relação a uma exterioridade, já que, para que *dois* estejam no *aqui* e no *agora* co-presentes, é necessário e suficiente que outro esteja *lá*, ausente. Assim, toma como objeto a estrutura trinitária *eu-tu/ele*, nomeando-a como *trindade da língua natural*, porque imanente ao ato de falar e inscrita em nossa condição de ser falante. Para dar conta do uso espontâneo da linguagem, produz o que nomeia de um super-axioma, a saber: “*Eu e tu falam d’Ele*”. A partir disso, concebe a unidade mínima de interlocução como constituída de uma série de três alocações. Com isso, observa que o grupo *eu-tu-ele* traz, além da simultaneidade (*sincronia*), a consecutividade (*diacronia*), visto que tal conjunto sincrônico tem, como equivalente diacrônico, a sucessão das seguintes alocações: A1 (alocução anterior), A2 (alocução atual) e A3 (alocução posterior). Nesse sentido, o “eu” fixa as referências da alocação atual; o “tu”, aquele da alocação atual, dirá “eu” na próxima e o “ele” da alocação atual dizia “eu” na precedente. Isso é o que ele chama de uma seqüência ternária, em que o “eu” que fala somente obteve sua posição de *locutor* atual por ter sido *alocutário* na precedente.

O encontro com a argumentação de Dufour também se tornou para nós um elemento de reflexão importante acerca da aquisição da linguagem, uma vez que identificar a natureza das mudanças que ocorrem na fala da criança e que marcam aspectos de sua trajetória de falante em sua língua materna parece estar vinculado à observação da criança na estrutura enunciativa trinitária *eu-tu/ele* em muitas seqüências ternárias. Desse modo é que concebemos o sujeito instaurando-se na linguagem.

As questões aqui apresentadas iniciam uma reflexão que pretendemos empreender sobre a aquisição da língua numa perspectiva enunciativa, fenômeno que será delineado no decorrer desta tese.

5.2. As inclusões propostas para o campo *Aquisição da Linguagem*

Este capítulo caracterizou-se pela busca de uma escolha teórica que ratificasse as hipóteses sobre as quais este trabalho se assenta. Tratamos aqui de investir numa Lingüística que abarque o conjunto *eu-tu/ele* como possibilidade de explicação do fenômeno “aquisição da linguagem”. Tal questão encaminhou-nos a incluir a *Lingüística da Enunciação* de perspectiva benvenistiana no campo *Aquisição da Linguagem*, promovendo, através disso, também as inclusões, no campo, da *linguagem/língua*⁹⁵ concebida em sua heterogeneidade e do *sujeito*, em sua singularidade. A partir da proposta de Benveniste, procuramos pensar a aquisição da linguagem, por meio das inclusões do que no próprio sintagma *Aquisição da Linguagem* está previsto: *sujeito e linguagem*. Para que nossa proposta possa configurar-se como tal, estamos postulando alguns axiomas que nos permitirão conduzir a pesquisa que ora está se constituindo, a saber:

1) *Considerando a intersubjetividade como constitutiva da linguagem, defendemos que o sujeito da aquisição (eu) instaura-se na linguagem com o outro (tu). A relação de eu e tu é definidora da constituição do ele (língua enquanto sistema simbólico de referências). Essa relação entre eu e tu pertencente à ordem do discurso e do diálogo marca um espaço de presença e, ao mesmo tempo, instancia o ausente da relação (o ele), que se faz presente no relacionamento simbólico e significativo construídos por eu e por tu. A entrada do sujeito no simbólico da língua emerge quando se institui como sujeito enunciativo constituindo e reconhecendo, ao mesmo tempo, o outro.*

2) *O tu constitui o eu através de um sistema de referências (ele), recriado a cada ato enunciativo. Nessa perspectiva, as mudanças operadas pela criança na passagem de não-falante a falante de sua língua materna deve-se aos seus movimentos na estrutura enunciativa, já que eu e tu passam a ter existência lingüística ao se marcarem no discurso. Com isso, instauram, pela enunciação, uma nova relação com a linguagem-língua, em que a criança,*

⁹⁵ Estamos concebendo com Silva (2005) a *linguagem* como incluindo a língua e os sujeitos, conforme acepção benvenistiana. Nesse sentido, o sujeito adquire a linguagem e o que nela está implicado, e não somente a língua como sistema de unidades. Isso corrobora a existência do sintagma “Aquisição da Linguagem”.

enquanto locutor, aponta e indica o ‘novo’ (estruturas enunciativas) para o já-estabelecido (a língua), trazida pelo seu alocutário. Nesse movimento, a criança instancia-se como sujeito lingüístico-enunciativo. Isso indica uma possibilidade de explicar as mudanças da trajetória lingüística da criança através de uma relação de simultaneidade entre *diacronia* (alocução anterior) e *sincronia* (alocução atual).

3) *É pela língua em uso através do discurso, percebido, inicialmente, em segmentos analisáveis - frases – que o locutor instancia o sentido e a referência – o ele, constituindo-se como sujeito na estrutura da enunciação e instaurando-se na estrutura de sua língua. De fato, o locutor toma consciência do signo sob a espécie de “palavra”, partindo das unidades maiores para as menores. Isso parece indicar a importância de observarmos, no processo de aquisição da linguagem, a apropriação da palavra pela criança a partir da escuta da frase do “outro”, o que aponta para a necessidade de considerarmos a análise de dados, numa perspectiva enunciativa, a partir do diálogo, em que eu e tu são olhados não como papéis reversíveis na interação, mas como instâncias de funcionamento lingüístico-discursivo, uma vez que o modo como cada locutor apreende a língua e instaura o alocutário no momento “presente” parece ser definidor da apreensão em outro “presente” (o depois). Assim, defendemos que a criança não desenvolve os mecanismos e as formas da língua, mas os constitui e, ao mesmo tempo, por eles é constituída na enunciação ao se marcar como sujeito lingüístico no discurso. Desse modo, instancia-se na linguagem, lugar de habitação das relações intersubjetivas e da língua como sistema de unidades.*

A configuração dessa concepção trinitária (*eu-tu/ele*) inerente à natureza da linguagem e, por isso, aqui considerada como constitutiva da relação da criança com a linguagem e com o “outro” será objeto de reflexão em nosso próximo capítulo, quando evidenciaremos nosso modo enunciativo de olhar a *Aquisição da Linguagem*.

CAPÍTULO 6

Todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda a sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. (Benveniste)

Por uma concepção enunciativa em Aquisição da Linguagem

No capítulo 1, que faz parte da primeira parte desta tese, indagamo-nos acerca da unicidade do campo *Aquisição da Linguagem*, refletindo sobre as implicações ligadas aos termos *aquisição* e *linguagem* contidas no sintagma *aquisição da linguagem*. Tratamos tais termos a partir de um contexto de nomeação, marcando nosso ponto de vista através de dois aspectos: 1º) do complemento “da linguagem”, explícito no sintagma, sob a forma de um restritivo, uma vez que se trata de aquisição *da* linguagem e não de outro sistema qualquer e 2º) da consideração do “sujeito”, já que se trata de aquisição da linguagem por um sujeito. A união desses aspectos colocou em relevo *sujeito* e *linguagem*. Como neste capítulo estamos colocando em relevo os termos *enunciação* e *aquisição*, consideramos interessante verificar, o que pode parecer trivial, na estrutura mesmo dessas palavras, aquilo que lhes é comum: a forma sufixal *-ção* e sua correspondente significação. O sufixo *-ção*, conforme Cunha (2001, p. 98), significa “ação ou resultado dela”, o que nos leva a destacar, no par *enunciação* e *aquisição*, a noção de *ato* aí imbricada: *enunciação* é “ato de enunciar na língua” e *aquisição* é “ato de adquirir uma língua”.

Evidenciado o aspecto de “ação” por meio da analogia estrutural das palavras, restamos responder a uma questão: que elementos estão implicados no *ato de enunciação na língua* e no *ato de aquisição da linguagem*? Tal resposta é o que buscaremos na continuidade do capítulo, que apresenta, na primeira parte, as delimitações dos campos da enunciação e da

aquisição da linguagem; na segunda, uma reflexão sobre o sujeito da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; na terceira, a questão da intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem; na quarta, uma discussão sobre a instauração da presença/ausência na enunciação e na aquisição da linguagem e a conseqüente constituição de referências, na última, uma reflexão sobre a constituição de duas alteridades (*outro/outro*) na enunciação e na aquisição da linguagem. Com isso, pretendemos deslocar as questões ligadas ao dispositivo trinitário do ato de enunciação (Dufour, 2000) para o ato de aquisição da linguagem.

6.1. Delimitações dos campos da *Enunciação* e da *Aquisição da Linguagem*

Neste item, pretendemos situar a nossa questão de estudo – a aquisição da linguagem numa perspectiva enunciativa-, levando em conta os dois campos que ela abarca: 1) o da enunciação e 2) o da aquisição da linguagem.

A Lingüística, em sua diversidade teórica, abriga, de um lado, pesquisas que tratam dos mecanismos de funcionamento da língua em nível *stricto sensu*, de outro lado, pesquisas que abordam as irregularidades e as subversões ao sistema em nível *lato sensu*. Para Flores & Teixeira (2005), no primeiro grupo, estão as diferentes lingüísticas que buscam a formalização de seu objeto; no segundo, estão aquelas que o concebem como heterogeneidade. Assim, ao incluir em sua reflexão as questões relativas à subjetividade, a Lingüística da Enunciação situa-se no segundo grupo.

Com isso, já temos um elemento delimitador da *Lingüística da Enunciação*: o sujeito. De fato, nessa perspectiva, aborda-se o uso da língua a partir da consideração do sujeito que se enuncia. É pela exclusão da subjetividade que as outras perspectivas de estudo da língua conseguem dar conta do uso da língua, enquanto fenômeno repetível e regular. Na Lingüística da Enunciação, a abordagem do objeto com o sujeito nele incluído não permite falar de repetição e de homogeneização dos dizeres, já que cada enunciação é sempre única e irrepitível: cada vez que a língua é enunciada o tempo é o *agora*, o espaço é o *aqui* e as pessoas são o *eu* e o *tu* sempre únicos.

Flores (2001) apresenta uma proposta epistemológica de abordagem do campo da enunciação, nomeando como *Lingüística da Enunciação* (no singular) um objeto próprio a uma Lingüística na qual estariam reunidas as *Teorias da Enunciação* (no plural) de diferentes autores (Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Jacqueline Authier-Revuz, Antoine Culioli, entre outros). A unicidade do campo está marcada, conforme o autor, nos seguintes aspectos: 1) no fato de terem Ferdinand de Saussure como

condição de suas enunciações teóricas, 2) na preocupação de todos os autores em definir a seu modo o termo *enuniação* e 3) na inclusão do sujeito no tratamento da linguagem. Junto a esses aspectos, podemos incluir um outro: a observação dos fenômenos lingüísticos de diferentes naturezas (morfológica, sintática, etc.) pelo ponto de vista do sentido.

Embora entre os autores da Lingüística da Enuniação possivelmente possam ser encontradas mais diferenças do que traços comuns, talvez possamos, reiterando Flores & Teixeira (2005), vislumbrar unidade na diversidade. Authier-Revuz (1998), retomando a oposição de C.Fuchs acerca das abordagens de enuniação, vislumbra a existência de duas correntes no interior da perspectiva enunciativa: uma corrente pragmática e uma corrente enunciativa no sentido estrito. Na primeira corrente, a autora insere os estudos que partem de “conceitos lógico-lingüísticos” ou de categorias relativas à “linguagem em atos” ou à interação. Na segunda, que chama de “neo-estruturalista”, aponta uma inevitável heterogeneidade teórica no tratamento dos fatos enunciativos, visto ter-se, de um lado, aquelas abordagens que partem das formas da língua e possibilitam que sejam explicitados exteriores teóricos à Lingüística, de outro lado, as concepções que concedem uma autonomia ao lingüístico. Para exemplificar as primeiras abordagens presentes nessa segunda corrente, a autora cita as propostas de Bally, Benveniste e Culioli, para as segundas, a teoria intralingüística da enuniação de Ducrot.

O fato de a enuniação ser o próprio objeto da Lingüística da Enuniação faz com que a própria distinção língua-fala seja redefinida num novo quadro teórico que não a nega e nem a admite totalmente, pois “os fenômenos estudados pela teoria da enuniação pertencem à língua, mas não se encerram nela; pertencem à fala à medida que só nela e por ela têm existência, e questionam a existência de ambos já que emanam dos dois” (Flores & Teixeira, *op.cit.*, p. 105).

Na verdade, embora cada teoria enunciativa eleja o seu aparato teórico-metodológico para dar conta dos fenômenos lingüísticos que elege, há algo que delimita e unifica essa heterogeneidade: o pressuposto de que a ordem própria da língua se atualiza no discurso, ou seja, na instância de uso da língua. Isso possibilita que, conforme observam Flores & Teixeira (*op.cit.*), qualquer fenômeno lingüístico carregue em si a potencialidade de um estudo em termos de enuniação, uma vez que sua existência depende do sujeito que o enuncia. E aqui precisamente o sintagma “sujeito da enuniação” merece uma maior delimitação: a Lingüística da Enuniação não apresenta uma teoria do sujeito, mas estuda as representações lingüísticas do sujeito na própria enuniação (Flores, 2001).

A referência constitui-se em outro elemento que precisa ser, conforme termo de Authier-Revuz, “balizado” no campo da enunciação, visto não se tratar do sentido ontológico do termo como referência ao mundo, mas ao sujeito que enuncia. Devido à filiação ao quadro estrutural de Saussure, as perspectivas enunciativas excluem qualquer possibilidade de referência objetiva, pois, como atesta Benveniste (1967/1989, p. 231), “a referência da frase é o estado de coisas que a provoca”. Essa questão é corroborada por Ducrot (1997/2005, pp. 14, 15) ao defender que “o mundo aparece, no enunciado, por meio da exploração discursiva do qual é objeto (...) o que preexiste à fala é uma situação sem limites e sem estrutura: a fala traz com ela os limites e os pontos de vista que tornam essa situação utilizável para a interpretação”.

O percurso efetuado aqui procurou circunscrever o campo da enunciação como aquele marcado pela heterogeneidade e pela irrepetibilidade, porque, a cada vez que a língua é enunciada, o sujeito faz escolhas particulares para aquele acontecimento. Tal fato acarreta um estudo das formas vinculado essencialmente a um sentido sempre particular, traçando a relação da referência ao sujeito que enuncia. As delimitações delineadas para o campo da enunciação serão agora desdobradas para o outro campo, aquele que é nosso objeto de reflexão neste estudo, qual seja: o da aquisição da linguagem.

O ponto de vista aqui expresso, segundo o qual há uma heterogeneidade teórica que afeta a abordagem lingüística dos fatos enunciativos, impõe que, neste momento, seja explicitada a abordagem enunciativa na qual este trabalho de aquisição se insere, o que, de certa forma, já iniciamos a justificar no capítulo 5.

Como apontado por Authier-Revuz (1998), nesse campo heterogêneo, algumas abordagens enunciativas possibilitam convocar exteriores à Lingüística, outras não. Além disso, consideramos que algumas abordagens apresentam modelos teóricos que possibilitam somente a aplicação, enquanto outras apresentam princípios teóricos e não um modelo propriamente dito. Esses dois elementos – a possibilidade de convocar um exterior e a apresentação de princípios de enunciação, e não um modelo de análise propriamente dito – conduziram-nos a escolher a Teoria de Enunciação de Benveniste como uma abordagem possível para produzirmos uma reflexão acerca da aquisição da linguagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que não estaremos aplicando a perspectiva de Benveniste aos dados de aquisição, conforme nossos trabalhos anteriores aplicavam o modelo de Ducrot para descrever os dizeres da criança, mas estamos buscando, nos princípios benvenistianos, uma possibilidade de construção de um aparato metodológico enunciativo para a aquisição da

linguagem⁹⁶. Ainda, como já apontado aqui, a perspectiva enunciativa embora considere o sujeito, ele não é seu objeto propriamente de estudo, mas a representação⁹⁷ que a enunciação dele dá. No entanto, vemos como necessário considerarmos o sujeito da aquisição da linguagem. O fato de a abordagem de Benveniste possibilitar que exteriores teóricos à Lingüística sejam convocados para a explicação dos fenômenos lingüísticos (Authier-Revuz, 1998) reforça a nossa escolha dessa perspectiva enunciativa para explicar a aquisição da linguagem⁹⁸.

Conforme mostramos no capítulo 1, muitas abordagens de aquisição da linguagem convocam o sujeito da Psicologia – seja ele cognitivo ou social-, concebido como o ser da interação. Porém, estamos considerando o sujeito a partir de sua constituição na enunciação por meio de marcas e mecanismos inscritos em seu discurso. É pela consideração do *modo* como se marca no discurso que podemos falar do sujeito que se enuncia como um efeito de linguagem. Essa noção de sujeito da enunciação vem de empréstimo da Psicanálise Lacaniana, que constitui um exterior teórico convocado indiretamente neste estudo via propostas de Flores (1999) e de Dufour (2000). De fato, subjetividade e intersubjetividade na aquisição da linguagem serão pensadas neste estudo à luz da concepção de Benveniste e também a partir das reinterpretações desse autor, justapostas à reflexão lacaniana de sujeito, tratadas por Flores (op. cit.) e por Dufour (op. cit.).

Como na Lingüística da Enunciação a abordagem do objeto inclui o sujeito, o uso da língua é sempre único e irrepetível. Isso implica considerar os dados de aquisição num quadro de singularidade, no qual esteja implicada a relação do sujeito com o “outro” e com a língua a cada ato enunciativo. Desse modo, consideramos ser a coleta longitudinal o modo de vislumbrar como a criança, ao enunciar-se em sua língua, instaura o seu dizer no mundo, estabelecendo relações com o “outro” e com a língua. Nesse sentido, *eu* e *tu* não são tomados como papéis reversíveis no diálogo, mas como instâncias de funcionamento lingüístico-

⁹⁶ Talvez esse argumento esteja implicado na distinção estabelecida por Ingram (1989) entre *Child Language* e *Language Acquisition*, conforme discussão do capítulo 3. Para o autor, os primeiros estudos têm orientação descritiva, porque se centram na aplicação de um modelo aos dados de crianças, enquanto os segundos têm orientação explicativa, porque, através de uma teoria lingüística, procuram produzir uma explicação para a aquisição da linguagem. Como nosso intuito é produzir uma explicação para aquisição da linguagem, consideramos relevante não apenas descrever o funcionamento da linguagem da criança segundo uma teoria enunciativa, mas propor um dispositivo enunciativo que dê conta dessa linguagem. Com isso, nosso estudo não se caracteriza como “linguagem de criança” (*Child Language*), mas como “aquisição da linguagem” (*Language Acquisition*).

⁹⁷ Cabe ressaltar que estamos utilizando o termo “representação” para indicar que o sujeito que se enuncia deixa “marcas” do dizer no dito.

⁹⁸ Pensamos que, ao explicar o processo de aquisição da linguagem pelo viés enunciativo de Benveniste, estamos abrindo caminho para pesquisas posteriores, nas quais podemos tratar dos diferentes fenômenos lingüísticos presentes no dizer da criança, como produto da enunciação, através do olhar enunciativo de outros autores da Lingüística da Enunciação.

discursivo, nas quais os sentidos e as referências são produzidos. No caso da aquisição, concebemos que o modo como cada locutor se apropria da língua e instaura o alocutário no momento da enunciação seja definidor de um apropriar-se depois, já que o sujeito produz sempre novos sentidos a partir de outros já existentes, argumento que se sustenta no fundamento benvenistiano contido na expressão “língua-discurso” (Benveniste, 1967/1989, p. 233).

6.2. O sujeito da/na enunciação e o sujeito da/na aquisição da linguagem

Nos estudos de Aquisição da Linguagem, encontramos muitas críticas acerca do tratamento da *intersubjetividade* presente nas abordagens interacionistas. Como aponta M. T. Lemos (2002), em trabalhos como o de Bruner, essa noção apresenta-se como ‘acordo’ entre os sujeitos falantes. Nesse caso, o “outro” é um sujeito como “eu”, o que equivale a supor a dupla mãe-criança como dois lugares intercambiáveis e simétricos. Segundo a autora, para Bruner, há subjetividade desde o início, já que há desde sempre “intenção”. Também Lier-De Vitto (1998) critica o estatuto de *intersubjetividade* presente nos trabalhos de aquisição da linguagem, pois, segundo a autora, muitas pesquisas interacionistas, ao conceberem os dois sujeitos constituídos na interlocução, tratam a criança como apta a incorporar a língua fornecida pelo adulto, visto como o “outro” provedor de *input* para a criança.

Mesmo ciente dessas críticas, ainda assim manteremos o termo *intersubjetividade*, já que o tomaremos a partir do aparato teórico enunciativo, concebendo-o como atravessado por diferentes instâncias enunciativas consideradas em simultaneidade (cultural, dialógica e lingüístico-enunciativa). Por isso, neste item, buscamos justamente mostrar como uma perspectiva enunciativa em aquisição da linguagem trata os sujeitos envolvidos no ato de aquisição da linguagem. Faremos isso a partir da reflexão das instâncias enunciativas de intersubjetividade possíveis de serem vislumbradas na obra de Benveniste e através da noção de sujeito da enunciação apontada por Flores (1999).

Nesse sentido, observaremos as noções de *subjetividade* e de *intersubjetividade* presentes na obra de Benveniste, levando em conta as reflexões contidas nos seguintes textos: *Estruturalismo e lingüística*, *Semiologia da língua*, *A linguagem e a experiência humana*, *O aparelho formal da enunciação*, *Da subjetividade na linguagem* e *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*⁹⁹. A reflexão acerca do *sujeito na linguagem* proposta por Benveniste

⁹⁹ A escolha desses textos está ancorada, em parte, no critério divisório da obra de Benveniste proposto por Normand (1996). Segundo a autora, os textos nos quais o autor apresenta maior preocupação com a *enunciação* estão reunidos nas partes intituladas *O homem na língua* e *A comunicação*. No primeiro caso, está o texto “Da

nesses textos permite-nos considerar a existência de três instâncias simultâneas de funcionamento da *intersubjetividade*, quais sejam: uma *relação homem/homem* imersos na cultura, na qual estamos considerando a presença de um *sujeito cultural*; uma relação *locutor/alocutário*, na qual, segundo nosso ponto de vista, aparece um *sujeito da alocução ou dialógico* e uma *relação eu-tu*, expressa pelas formas de pessoa no discurso, constituindo o que estamos chamando de *sujeito lingüístico-enunciativo*.

Nos textos *Estruturalismo e lingüística* e *Semiologia da língua*, Benveniste fala de uma *intersubjetividade* vinculada às relações humanas na cultura, já que considera que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. Para ele, “qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas ela não existe, no sentido mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos” (Benveniste, 1968/1989, p. 20). Concebendo que todo o mecanismo da cultura possui um caráter simbólico, o autor defende ser a ação sobre a língua “a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (Benveniste, op. cit., p. 24). Nesse sentido, considera que a criança aprende não uma faculdade “natural” de linguagem, mas o mundo do homem. Assim, a apropriação da língua está ligada ao conjunto de dados que ela traduz, visto tudo ser do domínio do sentido.

Deste modo, em Benveniste, a língua é sempre *mediação*, seja homem/sociedade, seja homem/cultura, seja homem/homem, uma vez que enfatiza serem as *relações intersubjetivas* a condição para a comunicação. Neste caso, parece estarmos diante de uma *instância cultural*, visto a *intersubjetividade* estar centrada na condição humana de homem como ser falante na cultura. Relacionada à questão da aquisição da linguagem, nessa relação homem-homem, a criança ocupa uma posição *intersubjetiva* com “outro”, que, neste caso, é representado pela figura do adulto. Tal posição, geralmente, é preenchida pelos pais, pois, como afirma o autor, “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra” (Benveniste, 1963/1995, p. 31).

A partir disso, verifica que a língua se apresenta sobre dois aspectos: como instituição social e como discurso contínuo. No primeiro caso, ela é produzida por um indivíduo imerso na sociedade e, no segundo, compõe-se de unidades fixas. A língua manifestada pela enunciação contém referência a uma situação dada, já que falar é sempre falar de e, sendo assim, ela é a única forma de atualização da comunicação intersubjetiva (Benveniste,

subjetividade na linguagem”, no segundo caso, estão os textos “Semiologia da língua”, “A linguagem e a experiência humana” e “O aparelho formal da enunciação”. Os demais textos de que nos valemos são de diferentes partes, pois o texto “Estruturalismo e lingüística” está na parte *Transformações da lingüística* e o texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” está na parte *Estruturas e análises*.

1969/1989)¹⁰⁰. E, neste ponto, precisamente o autor trata dos dois níveis da língua: o semiótico e o semântico:

O semiótico (signo) deve ser RECONHECIDO, o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO. A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra. Nas formas patológicas, as duas faculdades estão dissociadas. (Benveniste, 1969/1989, p. 66).

Concebendo a língua como o único sistema em que a significação se articula nessas duas dimensões e considerando, conforme aponta o autor, que a dissociação dessas duas faculdades ocorre nas formas patológicas, pensamos serem essas duas dimensões necessárias à aquisição da linguagem por toda criança.

No texto *A linguagem e a experiência humana*, Benveniste parece encaminhar-se para outras instâncias de *subjetividade* e, por conseguinte, de *intersubjetividade*, como vemos na passagem abaixo:

Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Esse comportamento (...) parece refletir na realidade uma estrutura de oposições lingüísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Assim, em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu*, que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. (Benveniste, 1965/1989, p. 68)¹⁰¹

Nessa citação, vemos mais dois elementos que evocam a *subjetividade* em Benveniste: o *locutor* e o *eu*. Com efeito, temos, neste caso, a noção de ato enunciativo e, com ela, a de *locutor*, como o que realiza o ato, e a de *eu* como uma forma da língua que, em ação no discurso, marca a presença da pessoa e, por conseqüência, do sujeito. Do mesmo modo, este *eu* na comunicação muda alternativamente de estado: aquele que o entende o relaciona ao “outro” do qual ele é signo inegável; mas, falando por sua vez, ele assume *eu* por sua própria conta. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante,

¹⁰⁰ Publicado originalmente em *Semiotica*, La Haye, Mouton & Co., (1969), I, p.1-12 e 2, p. 127-135. A publicação brasileira integra o livro *Problema de Lingüística Geral II*, 1989, em seu capítulo 3.

¹⁰¹ Publicado originalmente em *Diogène*, Paris, U.N.E.S.C.O., Gallimard, nº 51 (julho-setembro de 1965). A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral II* (1974/1989), em seu capítulo 4.

indefinidamente reversível¹⁰², entre o falante e seu parceiro. Como afirma o autor, “uma dialética singular é a mola desta subjetividade” (Benveniste, 1965/1989, p.69). Desse modo, a língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais em que cada um se apropria pelo ato de linguagem, fazendo com que cada instância de seu emprego torne-se única e sem igual. Nesse sentido, a condição de *intersubjetividade* é que torna possível a comunicação lingüística, pois, “em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (Benveniste, op. cit. p. 80).

Esse ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação (Benveniste, 1970/1989, p. 83). Como mostra o autor, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, op.cit., p. 84). E, assim, desde que ele se declara *locutor* e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro. Por isso, toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um *alocutário*. A condição dessa mobilização é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, já que, “como forma de discurso, a enunciação coloca duas `figuras` igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*” (Benveniste, op. cit. p. 87). Neste caso, Benveniste apresenta duas figuras na posição de parceiros e, alternativamente, protagonistas da enunciação, o que faz considerarmos, na reflexão do autor, outro sujeito: o *sujeito da alocução* ou *dialógico*.

Essa presença do *locutor* em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno, manifestando-se num jogo de formas específicas cuja função está em colocar o *locutor* em relação constante e necessária com sua enunciação. É a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz senão *na* e *pela* enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está presente aí como *alocutário*. É aqui que vemos Benveniste instanciar um *sujeito lingüístico-enunciativo*.

Como atesta Benveniste (1958/1995), tais termos dos quais se serve o locutor - *eu* e *tu* - não se devem tomar como figuras mas como formas lingüísticas que indicam “pessoa”.

¹⁰² Os termos “reversível” e “inversível” na obra de Benveniste são sinônimos, já que, para abordar a troca entre locutores no exercício da linguagem, vale-se do termo “reversível” no texto *A linguagem e a experiência humana*, enquanto a polaridade *eu-tu* no discurso é tratada como “inversível” no texto *Estruturas das relações de pessoa no verbo*.

Desse modo, a linguagem é possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão, uma vez que

de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância do discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes (Benveniste, 1958/1995, p. 289).

Assim, temos, como afirma Benveniste em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, que a linguagem é para o homem o único meio de atingir outro homem, pois, para cada falante, o falar emana dele e retorna a ele, em que cada um se determina como sujeito em relação ao outro ou aos outros. Com efeito, a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, permitindo o exercício da fala e assegurando o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso. Isso assinala a diferença entre o “eu” e o “não-eu”, operada por índices especiais chamados pronomes que são constantes na língua e que só servem a este uso, realizando uma dupla oposição: a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição de “eu-tu” a “ele”.

A primeira, a oposição *eu/tu*, é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana. A segunda oposição (*eu-tu*)/*ele*, opondo pessoa e não-pessoa, efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade de discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocação. Aqui, como assinala Benveniste, ocorre a inclusão do sujeito em seu discurso, já que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (Benveniste, 1958/1995, p. 286).

A “subjetividade” de que trata Benveniste é justamente “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (Benveniste, 1958/1995, p. 286), já que é <“ego” quem *diz* “ego”> (Benveniste, op. cit, p.260)¹⁰³. Ao mesmo tempo, “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um *tu*” (Benveniste, op. cit, p.286). A constituição dessa *intersubjetividade* pode ser melhor refletida nas próprias palavras do autor:

Essa condição de *diálogo* é que é constitutiva de *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa

¹⁰³ A passagem é uma tradução do francês <“ego” qui *dit* “ego”> presente no texto original “de la subjectivité du langage”, publicado em 1958 no *Journal de psychologie*, 1958, P.U.F. Consta no capítulo XXI do livro *Problèmes de Linguistique Générale I*. Paris: Gallimard, 1966.

por *eu*. Vemos aí um princípio cujas conseqüências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim” torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (Benveniste, 1958/1995, p. 286).

Com efeito, a polaridade das pessoas é, para o autor, na linguagem condição fundamental, uma vez que é, “no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação lingüística” (Benveniste, 1958/1995, p. 293). Vemos, com isso, que é no discurso que a linguagem atualiza o seu caráter subjetivo. O ato de discurso que enuncia “eu” é sempre um ato novo e realiza, a cada vez, a inserção do locutor em um momento novo do tempo e em circunstâncias diferentes. Assim, enquanto pessoas lingüísticas “eu” e “tu” estabelecem a intersubjetividade na enunciação e, ao se constituírem no ato, trazem outros indicadores de subjetividade: o agora como momento em que “eu” fala a “tu” e o aqui como a situação da enunciação. Essa noção de subjetividade que instaura *eu-tu-aqui-agora* (sujeitos, tempo e espaço) não prevê o ausente da relação, o “ele” (não-pessoa), que pertence à instância da língua e não do discurso. No entanto, *na* e *pela* enunciação essa aparente oposição *pessoa* (discurso)/*não-pessoa* (língua) dissolve-se, porque, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor vale-se das formas da não-pessoa (língua), atribuindo-lhes referência no discurso e, ao fazer isso, o “ele”, não-pessoa, passa a figurar também como elemento subjetivo no funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, a relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação. São esses caracteres que marcam a relação do locutor com a língua, já que esta se converte em discurso justamente pela ação do próprio locutor. E, com relação a isso, Benveniste (1970/1989) chama atenção para o fato de ser uma questão pouco estudada a verificação de “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” e de como ocorre essa relação, o que insere a semantização da língua no centro deste aspecto da enunciação. Eis o nosso desafio neste trabalho procurar mostrar essa conversão do sentido para a palavra no ato de aquisição da linguagem.

A partir desse desdobramento da *subjetividade/intersubjetividade* constitutiva do exercício da língua, pretendemos pensar a constituição do *sujeito da aquisição da linguagem*. Levando em conta a instância de funcionamento intersubjetivo de um *sujeito cultural*, estamos considerando, no caso da aquisição da linguagem, a relação criança/adulto, visto que a criança já nasce em um mundo simbolicamente organizado. Culturalmente, há um “outro” que produz as referências para o sujeito da aquisição da linguagem e, nos primeiros encontros

com esse outro, geralmente a mãe, já vislumbramos um jogo de *intersubjetividade* constitutivo da língua em ação, ou seja, constitutivo da *linguagem*. Esse outro representa para a criança o lugar da língua enquanto instituição social, permitindo-lhe o acesso ao simbólico e quem ocupa o lugar desse outro para a criança acaba por ocupar a função materna. Assim, aqui estamos diante de um *sujeito de aquisição da linguagem* que é constituído e, ao mesmo tempo, constitui uma relação humana com a cultura. Por isso, estamos considerando-o como uma instância de *sujeito da aquisição da linguagem cultural*.

Esse *sujeito cultural* instaura-se como tal numa relação de diálogo com o outro. De fato, desde o primeiro momento, a mãe fala ao bebê no sentido de encontrar um sujeito da alocação, já que, nos gestos e nos primeiros balbucios, toma a produção da criança como um dizer. Nesse lugar, começam a se estabelecer as diferenças de sentido e, conseqüentemente, a semantização da língua presente na aquisição da linguagem. Através desse outro da alocação, o sujeito da aquisição da linguagem percorre uma trajetória para encontrar a língua, enquanto laço social. Como já tratado, toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um *alocutário*. A condição mesma dessa mobilização é, para o *locutor*, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o “outro”, a possibilidade de co-referir. Nesse sentido, também estamos postulando para o ato de aquisição da linguagem um *locutor* e um *alocutário* como instâncias de alocação responsáveis pelas referências e co-referências no discurso. Aqui estamos diante de uma instância de *sujeito da aquisição da linguagem da alocação ou dialógico*.

Essa condição de *diálogo*, como vimos em Benveniste, é constitutiva de *pessoa*, pois implica reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Na verdade, a língua fornece ao locutor a possibilidade de apresentar-se como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* e propondo outra pessoa como *tu* no seu discurso. Com isso, a língua, como já mencionado, em sua estrutura formal, comporta mecanismos que permitem o exercício da fala, assegurando o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso. Neste caso, estamos diante de uma instância de *sujeito da aquisição da linguagem lingüístico-enunciativa*, que, embora se marque no discurso de diferentes modos a cada ato enunciativo, evidencia a sua posição de sujeito em um espaço enunciativo constituído por *eu* e por *tu*.

Com isso, estamos defendendo que o *sujeito da aquisição da linguagem* é, ao mesmo tempo, *cultural*, porque imerso na cultura, *da alocação ou dialógico*, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é *lingüístico-enunciativo*, porque é um sujeito produtor de

referências e de sentido *pelo/no* discurso. É, nessa perspectiva, que concebemos a subjetividade e a intersubjetividade da/na Aquisição da Linguagem.

Flores (1999) também propõe uma definição de *sujeito da enunciação* a partir das noções de *enunciação* e de *subjetividade* de Benveniste, argumentando que este autor inclui a atitude do sujeito em relação à língua excluída da Lingüística por Saussure, já que os elementos do aparelho pertencem ao mesmo tempo à língua e ao discurso, fazendo parte, segundo nosso ponto de vista, da *linguagem*. Por isso, defende que o ato de apropriação da língua em jogo na enunciação coloca em cena o sujeito, instaurando uma relação língua/homem. Nesse sentido, para o autor, o *sujeito da enunciação* não está nem no *eu* nem no *tu*, mas em um *terceiro* constituído na própria relação. O tratamento desse *terceiro* e a constituição de um *sujeito da enunciação* e também de *aquisição da linguagem* serão objetos de reflexão na continuidade deste capítulo. Por ora, levaremos em conta da reflexão de Flores o fato de que o *sujeito da aquisição da linguagem*, como o da *enunciação*, constitui-se em uma relação de *intersubjetividade* e de *alteridade*. Nessa relação de *alteridade*, a nosso ver, estão implicados dois “outros”: um terceiro, que estamos nomeando como *outro* (ELE), que se constitui a partir de uma instância cultural, e um *alocutário*, que estamos concebendo como o outro (*tu*), porque constituído a partir das relações dialógicas, conforme discussão que empreenderemos no item 6.5.

O aprofundamento dessas questões será feito no decorrer do capítulo, quando pretendemos tratar da constituição da *intersubjetividade* para dar conta da constituição de referências e de sentidos a cada ato enunciativo como condição de o sujeito da aquisição da linguagem instanciar-se na linguagem.

6.3. As relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem

Com essas relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele*, estamos indicando, de um lado, a conjunção *eu-tu* com um (-) e, de outro lado, a disjunção das pessoas *eu/tu* e do conjunto *(eu-tu)* em relação a *ele* com um (/). Aqui *eu* e *tu* são tratados, primeiro, em conjunção pelo caráter de *pessoa* implicado nos termos, o que estamos evidenciando pela relação de conjunção *eu-tu*. Depois, essas pessoas são tomadas como disjuntas pela marca de subjetividade presente em *eu* e ausente em *tu*, oposição simbolizada neste estudo por *eu/tu*. Por último, tomaremos *eu* e *tu* como pessoas em conjunção, simbolizadas aqui com *(eu-tu)*

em oposição a *ele*, considerada não-pessoa. Essa última relação diádica marca a conjunção (*eu-tu*) como disjunta (/) de *ele*, dispositivo simbolizado neste trabalho por (*eu-tu*)/*ele*.

Benveniste, ao acentuar a *subjetividade*, mostra que a *intersubjetividade* está determinada pela constituição e estruturação da língua, visto que, como forma de discurso, a enunciação apresenta uma estrutura de *diálogo*. Nessa estrutura de diálogo entre duas pessoas (*eu-tu*), há uma terceira implicada, o *ele*, atualizando também a díade (*eu-tu*)/*ele*. Tendo em vista isso, dividiremos este item em dois, tratando, no primeiro, das relações *eu-tu* e *eu/tu*, no segundo, da relação (*eu-tu*)/*ele*. As reflexões sobre as conjunções e disjunções presentes nas relações enunciativas serão feitas com base nas características apontadas por Benveniste acerca de *eu*, *tu* e *ele*, assim como a partir das releituras da obra desse autor realizadas por Normand (1996), por Flores (1999) e por Dufour (2000).

Normand (1996) produz uma leitura de Benveniste interessante a partir do par que denomina *interno/externo*, que para a autora revela, de um lado, a sua filiação a Saussure, de outro, a sua ultrapassagem. Considerando o aspecto *interno*, a autora vê um Benveniste fiel a Saussure, com uma teoria que dá conta da língua como sistema de relações e de oposições; já, quando leva em conta o aspecto *externo*, vislumbra um Benveniste que ultrapassa o “mestre genebrino” justamente por inserir o homem na língua. Conforme a autora, quando há interesse pela *enunciação*, Benveniste reúne, nos dois volumes, uma série de textos sob o título “O homem na língua” e, ainda, outros reunidos sob o rótulo “Comunicação”. Esses dois aspectos apontados por Normand (op. cit.) estão imbricados como se verá aqui nas relações e distinções propostas para *eu*, para *tu* e para *ele*.

As distinções entre pessoas, *eu* e *tu*, e não-pessoa, *ele*, são realizadas por Benveniste em “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, um dos textos que envolve a *enunciação*, segundo Normand, e que está sob o rótulo de “O homem na língua”. Neste texto, Benveniste (1946/1995)¹⁰⁴ procura definir como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a oposição, visto somente podermos marcá-las pelo que as diferencia. A primeira distinção proposta pelo autor envolve “aquele que fala”, “aquele a quem nos dirigimos” e “aquele de quem se fala”, ou seja, “aquele que está ausente”. De fato, nas duas primeiras pessoas, há uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa, como esclarece Benveniste (op. cit., p. 250):

¹⁰⁴ Publicado originalmente em *Bulletin de la société de linguistique*, XLIII (1946), fasc. 1, n° 126. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995), em seu capítulo 18.

Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu* não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí ser questionável a legitimidade dessa forma como pessoa.

Aqui se dá a primeira distinção proposta por Benveniste, denominada *correlação de pessoalidade*. Nessa correlação, o autor diferencia a *pessoa* da *não-pessoa*, já que a forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma pessoa específica. O elemento variável e pessoal dos pronomes de primeira pessoa “falta” para o de terceira. A categoria de pessoa caracteriza-se justamente pela *unicidade*, pela *inversibilidade* e pela *ausência de predicação verbal*. A primeira característica, a *unicidade*, é específica das pessoas “eu” e “tu”, porque o “eu” que enuncia e o “tu” ao qual o “eu” se dirige são cada vez únicos. “Ele” porém pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum. A segunda característica, a *inversibilidade*, está marcada no fato da posição do “eu” que enuncia poder inverter-se para a posição de “tu”, o que não pode ocorrer com o “ele”. A terceira característica, a *ausência de predicação verbal*, diz respeito ao fato de a terceira pessoa ser a única pela qual uma *coisa* pode ser predicada verbalmente. Essa característica da terceira pessoa explica inclusive alguns de seus empregos particulares, como a marca de masculino “ele” e a de feminino “ela”, fato que não ocorre com os de primeira.

Assim, a primeira oposição entre as pessoas – a *correlação de pessoalidade* – marca as diferenças de *eu* e *tu* em relação a *ele*, já que às primeiras pessoas é inerente a presença da marca de pessoa, o que está ausente em “ele”, por ter a função de representar a impessoalidade. Embora “eu” e “tu” tenham a marca de “pessoa”, fato que assemelha esses pronomes, Benveniste também os distingue, agora, por uma outra correlação: a *correlação de subjetividade*.

Pela correlação de pessoalidade, *eu* e *tu* formam uma *unidade constitutiva*, porque estão juntos pela característica de *pessoa*, o que estamos marcando pela conjunção *eu-tu*. No entanto, pela marca de subjetividade, as pessoas *eu* e *tu* opõem-se, estabelecendo a disjunção *eu/tu*. Pela característica de pessoa *eu* e *tu* formam o conjunto (*eu-tu*) em oposição à marca de não-pessoa constitutiva de *ele*. Essa oposição pessoa/não-pessoa é simbolizada aqui pela fórmula (*eu-tu*)/*ele*.

A seguir passaremos a caracterizar essas relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e (*eu-tu*)/*ele*.

6.3.1. As relações diádicas *eu-tu* e *eu/tu* e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem

Levando em conta que o ato de enunciação realiza e atualiza essa primeira díade *eu-tu*, empreenderemos uma reflexão no sentido de tratar do que pode estar implicado nessa relação. Para isso, valer-nos-emos das características que Benveniste levanta acerca das pessoas *eu* e *tu* e das releituras da obra de Benveniste realizadas por Flores (1999) e por Dufour (2000).

A díade *eu-tu* realiza, nos termos de Dufour (2000, p. 74), um “ato prodigioso”, já que esse par de pronomes representa um dispositivo de troca e de gestão de efeitos da realização auto-referencial do *eu*. O *eu* somente deixa de ser *eu* quando o *tu* toma a temporalidade e o espaço de fala. Marca-se, com isso, a *intersubjetividade* constitutiva da língua em uso e a *não-referencialidade* desses elementos com relação à realidade. *Eu* e *tu* estão à nossa disposição e basta que alguém tome a palavra para que esses elementos “vazios” de referência tornem-se cheios, o que atualiza a nossa capacidade de simbolização.

O uso dos índices de primeira e de segunda pessoas remete à noção de unicidade, já que tais referências somente são válidas no tempo de um dado discurso, limitando-se a uma alocação, que é justamente constituída pelo tempo durante o qual um locutor dado assume a forma *eu* diante de um *tu*. Quando o alocutário diz *eu*, o tempo do locutor já foi, agora o tempo é do outro, do *tu*. Como ressalta Flores (1999, p.191), o “sujeito é constitutivo da língua porque sua existência dela depende e nela se realiza”. Nesse sentido, a enunciação, enquanto “ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (Benveniste, 1970/1989, p. 84) e instancia as pessoas *eu* e *tu*: *eu* é aquele que profere e *tu* é o outro constitutivo do processo de alocação. Neste caso, o conjunto *eu-tu* forma uma *unidade constitutiva*, em que *eu* e *tu* “são definidos numa relação mútua” (Benveniste, 1958/1995, p. 286) composta pelo traço de personalidade constitutivo tanto de *eu* quanto de *tu*. Essa relação tem, pela temporalidade, a possibilidade de *inversibilidade* constante, já que *tu* pode inverter-se em *eu* e *eu* pode tornar-se *tu*. Essa característica de *inversibilidade* não é possível na relação dessas pessoas com *ele*, visto a terceira pessoa não designar os sujeitos constituídos na enunciação. Nesse jogo de *inversibilidade*, *eu* e *tu* são *únicos*, instituindo-se como *pessoas no discurso* e *não predicando* qualquer coisa fora da alocação.

No entanto, mesmo unidos pela marca de pessoa, *eu* e *tu* opõem-se um ao outro, o que marcamos com a fórmula *eu/tu*. Essa oposição se constitui pelo que Benveniste (1946/1995) chama *correlação de subjetividade*. De fato, o que diferencia *eu* de *tu* é, em primeiro lugar, o fato de *eu* ser *interior* ao enunciado e *exterior* a *tu*. Além disso, *eu* é sempre

transcendente em relação a *tu*, por ser o responsável pela constituição do *tu* na alocação. Essas características de *interioridade* e de *transcendência* pertencem ao *eu*, invertendo-se ao *tu*, quanto este toma a palavra. Neste caso, o *tu* é caracterizado como pessoa não- subjetiva em face da pessoa subjetiva que o *eu* representa.

Assim, é pela *correlação de subjetividade* que a diferença entre *eu* e *tu* se constitui, justamente pelo fato de *eu* apresentar o traço “pessoa-eu” e *tu*, o traço de “pessoa-não eu”. O que diferencia *eu* de *tu* é, necessariamente, o fato de *eu* ser interior ao enunciado e exterior a *tu*, mas uma exterioridade que, como ressalta Benveniste (op. cit, p. 255), “não suprime a realidade humana do diálogo”. Desse modo, o autor observa que, nessa relação, o *eu* é transcendente em relação ao *tu*, já que é o *eu* que institui o *tu* em seu diálogo. Desse modo, as qualidades de *interioridade* e de *transcendência* presentes no que Benveniste chama de *correlação de subjetividade* marcam a oposição *eu/tu*. No entanto, pela marca de pessoa, *eu* e *tu* juntam-se em oposição a *ele*, não-pessoa. Com isso, vemos que Benveniste define os pronomes em termos de *personalidade* e, principalmente, em termos de *subjetividade*.

Essa distinção entre os pronomes e o caráter subjetivo e intersubjetivo da linguagem também é tratada no texto “A natureza dos pronomes”, no qual Benveniste (1956/1995)¹⁰⁵ distingue os pronomes pelo fato de uns pertencerem à sintaxe da língua e outros à instância do discurso, enquanto ato discreto e único pelo qual a língua é atualizada em palavras por um locutor. Nesse sentido, *eu* e *tu* referem-se sempre à realidade de discurso, que é singular: “*Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’” (Benveniste, op. cit. , p. 278) e, desse modo, “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (Benveniste, op. cit. p. 278). Benveniste assinala, nesse processo, uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente, e instância de discurso contendo *eu* como referido, precisando a sua definição do seguinte modo: “*eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância lingüística *eu*.” (Benveniste, op. cit. p. 279). Além disso, propõe uma definição correlata para *tu*: é o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância lingüística *tu*” (Benveniste, op. cit. p. 279).

Mesmo que disjuntas pela marca de subjetividade, as pessoas *eu* e *tu* estão em oposição a *ele*, porque neste elemento está ausente o traço de pessoa, questão a ser tratada no subitem 6.3.2.

¹⁰⁵ Publicado originalmente em *For Roman Jakobson*. Mouton & Co., Haia, 1956. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995), em seu capítulo 20.

A partir da caracterização proposta por Benveniste acerca da *intersubjetividade* na linguagem, que tem como implicação as relações *eu-tu* e *eu/tu*, centraremos nossa discussão na verificação dos deslocamentos de conceitos sobre a teoria da enunciação propostos por Flores (1999).

Buscando justapor Psicanálise e Lingüística para dar conta da subjetividade e, sobretudo, da experiencição do sujeito através da língua no uso do discurso indireto, Flores (1999) reinterpreta algumas noções benvenistianas: a categoria de pessoa, a intersubjetividade e a enunciação. Tal reinterpretação é feita pelo autor, a partir de um ponto, e aquele que também nos interessa aqui, qual seja, o do *sujeito*.

Mesmo partindo da conclusão de Normand (1996) de que, na obra de Benveniste, não há o sintagma “sujeito da enunciação”, embora essa expressão lhe seja atribuída em outros lugares, o autor insiste em buscar, na perspectiva enunciativa benvenistiana, uma teoria do sujeito. Para ele, isso se deve ao fato de que “*a reflexão sobre o sujeito é uma decorrência do objetivo maior de estudar a significação*” (Flores, 1999, p. 195). Para o autor, ainda que, em “A semiologia da língua”, o sujeito seja excluído do semiótico (língua como rede de relações e de oposições de signos) e esteja no semântico (língua em emprego e em ação), em “O aparelho formal da enunciação”, com a noção de enunciação, Benveniste rompe com a dicotomia anterior, já que o quadro figurativo da enunciação é, a um só tempo, semiótico e semântico. Ou seja, *eu* e *tu* fazem parte da língua (semiótico), mas somente têm sentido quando enunciados, visto ser, no exercício da língua (semântico), que tais termos adquirem referência. Desse modo, a função do aparelho é a de possibilitar a significação através da atualização em instância enunciativa do nível semiótico, o que somente acontece por um ato de enunciação próprio de um sujeito que se enuncia também.

Valendo-se da subversão língua (semiótico) e exercício da língua (semântico), Flores (op.cit.) argumenta acerca da existência de uma *teoria do sujeito* em Benveniste, justamente por ser o próprio sujeito responsável pelo ato de apropriação da língua, sujeito este “cada vez único e irreduzível” (Normand, 1996, p. 149). Com isso, vê-se autorizado a pensar numa *terceira* via de abordagem do sujeito, ou seja, “aquela do sujeito da enunciação (aquele que “falta”), ou ainda, da subversão da oposição semiótico/semântico” (Flores, 1999, p. 196).

Para tratar do *sujeito da enunciação*, o autor reexamina a noção de Benveniste acerca da transcendência do *eu* sobre o *tu* quando aborda a definição de pessoa subjetiva, em que a transcendência tem exatamente a função de separar, dentro da “correlação de pessoalidade”, a marca de subjetividade, já que *eu* transcende a *tu* por ser o elemento que instaura o *tu* no

diálogo, constituindo-se na única pessoa que tem a propriedade de proporcionar o exercício da língua na realidade dialógica.

Entendendo que a relação entre *eu* e *tu* pode ser vista em dois momentos, pela *transcendência* do *eu* sobre o *tu* e pela *necessidade* da relação *eu* e *tu*, o autor vê como fundamental considerar a *temporalidade*, por ser ela a definidora dessa relação. Como visto anteriormente, o que define *eu* e *tu* como *pessoas* é a possibilidade de referirem e co-referirem o mundo pelo discurso, enquanto o *ele* é a *não-pessoa* por possuir referência objetiva e por fazer parte do nível sintático da língua. Nesse sentido, temos, de um lado, a função de assegurar aos locutores a posição de sujeito do discurso e, com isso, a realidade dialógica da língua, de outro, a função de representar/substituir no interior do discurso. No interior da *correlação de subjetividade*, Benveniste distingue o *eu* do *tu* pela *transcendência*, que, para Flores, tem a *temporalidade* como sua definidora, porque permite a cada locutor num tempo definido experienciar-se como *sujeito (eu)*, como vemos nas palavras do autor:

De fato, a carga semântica da palavra “transcendência” sugere que em algum momento o TU está privado da língua, já que sua inclusão no diálogo depende do EU. Entretanto, penso que a idéia de reversibilidade, sempre presente em Benveniste, ajuda a deslocar tal questão para o campo da temporalidade. A subjetividade, nesse nível, pode ser interpretada como uma experiência onde o locutor se apresenta como sujeito de seu discurso por oposição ao TU, privado temporalmente dessa experiencição (Flores, 1999, p. 198).

Como conseqüência disso, destaca-se aí, como já havíamos pontuado, o caráter de *unidade constitutiva* imbricada no *traço de pessoalidade* constitutivo da relação *eu-tu*. Nesse sentido, a noção de *subjetividade/temporalidade*, tomada de forma definitiva, parece romper com a estrutura dialógica constitutiva da linguagem, entretanto o próprio Benveniste afirma que o fundamento lingüístico da subjetividade está justamente “numa realidade dialética que englobe os dois termos (o *eu* e o outro)” (Benveniste, 1958/1995, p. 286). É, neste momento precisamente que Flores acrescenta à correlação *subjetividade/temporalidade* uma outra, a *subjetividade/relação*, uma vez que entra em jogo não mais a noção de *transcendência*, mas a de *necessidade*: “o ‘um’ só tem existência quando referido àquele que não é o um” (Flores, 1999, p. 199). Isso faz com que o autor relativize a autonomia do *eu* e a apologia de um determinismo subjetivista contidas em muitas leituras da obra de Benveniste, defendendo que a condição de diálogo da língua pode ser vista em dois momentos: “de um lado a *subjetividade/temporalidade* como o ‘sempre-novo’, de outro a *subjetividade/relação* como o ‘já-dado’” (Flores, op. cit., p. 199). Com isso, concebe a *intersubjetividade* como condição da *subjetividade*, já que é a *relação* que instaura a *temporalidade enunciativa*. No entanto,

salienta que o acesso à relação somente se torna possível através do diálogo inscrito na temporalidade. Desse modo, Flores inclui o *ele* como *terceiro* contido na própria *relação*, já que para que *eu* e *tu* se instaurem subjetivamente há a necessidade de que sejam intersubjetivos. Tal questão defendida por Flores é corroborada por Dufour (2000), que também propõe uma outra reinterpretação de Benveniste, enfatizando o fato de que “*Para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois, já se é três*. Um é igual a dois, mas dois é igual a três” (Dufour, 2000, p. 92).

Para formular uma definição de sujeito amparada na enunciação e relativizar o caráter determinista atribuído a Benveniste, Flores (op. cit.) retoma as noções do autor de *enunciação* e de *subjetividade*, discutindo, principalmente, o termo *apropriação* aí implicado. Além desse termo, verifica, na noção de *enunciação*, a expressão “ato individual de utilização da língua”, e, na de *subjetividade*, a idéia de “capacidade do locutor de se propor como sujeito”. Através dessa verificação, defende que, na enunciação, ocorre a dissolução da língua enquanto sistema semiótico e da língua enquanto atividade assumida pelo homem e localiza, neste caso, a “falha” porque os elementos do aparelho pertencem ao mesmo tempo à língua e à instância do discurso. Assim, conclui ser a enunciação um ato de apropriação, enquanto objeto de estudo semântico, cujo estatuto permanente é pôr em relação língua e homem (Flores, 1999, p. 201). A partir do percurso relatado, define, então, o que se constitui em sujeito da enunciação:

O sujeito da enunciação é aquele constituído pela relação intersubjetiva e que possibilita a passagem da intersubjetividade à subjetividade, ou seja, a passagem de um nível constitutivo para um nível de aparente unidade. (...) O sujeito da enunciação não está nem do lado do EU nem no lado do TU, mas instaura-os à moda de um terceiro que intervém, mas que não se mostra à linearidade (Flores, 1999, p. 202).

As reflexões de Flores serão de grande valia para este estudo, como procuraremos mostrar adiante, quando também defenderemos que a constituição do sujeito da aquisição da linguagem se dá pela sua intervenção na língua efetivada no nível de relação de intersubjetividade, instaurada a partir de um terceiro. Isso posto, passaremos às reflexões feitas por Dufour (2000) acerca do trabalho de Benveniste e sua proposta de *trindade natural* constitutiva da língua em ação, ou seja, da enunciação.

Conforme Dufour (2000), ao tratar dos elementos envolvidos na relação interlocutória *eu* e *tu*, a Lingüística da Enunciação aponta três aspectos como fundamentais, a saber: 1) *a instância de gestão da desordem unária do “eu”*; 2) *a eternidade da díade “eu-tu”* e 3) *a*

forma trinitária do conjunto “eu-tu/ele”. Neste item, daremos conta dos dois primeiros aspectos, porque envolvem as relações diádicas. O terceiro aspecto será tratado no item 6.4.

No primeiro caso, o da forma *unária*, o autor aponta para o fato de que o *eu*, ao voltar para si mesmo, acaba por promover a anulação do outro, já que o *eu* retorna sobre si mesmo, experimentando o prazer de realizar o ato de fala. Assim, falar consiste inicialmente em trocar a capacidade de utilizar *eu*, uso do qual os falantes experimentam o seu *gozo* próprio, que é definido, imediata e constitutivamente, pela *partilha*. Nesse sentido, falar é usar *eu*, e usar *eu* é reconhecer-se mutuamente ao direito de fala, o que instala no falante, de saída, uma dívida infinita constituída pela forma *unária* da díade *eu-tu*.

Essa perturbação, inerente ao uso das formas *unárias*, precipita corpo e língua um sobre o outro, marcando a rivalidade pelo direito à palavra. A permanência dessa base rivalitária, para Dufour, é um dos elementos-chave de definição de um espaço de simbolização, já que os sujeitos buscam “anular” uns aos outros, a fim de preservar seu direito ao uso de significantes vazios. Por isso, defende que o “ato de fala mais insignificante comporta assim sempre *a possibilidade de que eu seja intimado a anular o outro*; do mesmo modo, *há um momento em que posso ser posto na situação de ser eu mesmo anulado porque o outro não está de acordo*” (Dufour, 2000, p. 79, grifos nossos)¹⁰⁶. Assim, a dominância do *eu*, constituída pelo seu caráter de transcendência (Benveniste, 1946/1995), faz com que Dufour veja aí um dos caracteres fundamentais de nosso espaço simbólico, porque determina a nossa formação (ou nossa assunção) como sujeitos falantes. Desse modo, a fórmula *eu sou aquele que sou* sustenta o *tu* em seu apelo e instaura a “falta” de si próprio na sua presença mesma.

É pela noção de *inversibilidade/reversibilidade* de Benveniste (1946/1995) que Dufour esboça o segundo aspecto que envolve a relação interlocutória de *eu* e de *tu*, a *eternidade*. No diálogo, o *eu* assegura como pode a sua própria *presença*, que é alternada no tempo *presente*. Desse modo, a díade *eu-tu* faz com que possamos experienciar-nos mutuamente como co-presentes, que, definidos num “aqui” e num “agora”, instituem o espaço e o tempo do discurso como o momento em que *eu* fala a *tu*. Isso, para Dufour, é acompanhado por uma “esperança de presença eterna”, uma vez que, como o tempo presente é o tempo em que se fala e como este tempo em que se fala se desloca reflexivamente sempre que se fala, fala-se sempre no presente, o que reitera a expressão de Benveniste de *momento eternamente presente*. Tal questão evidencia, conforme Dufour, a natureza fugaz do *eu*, mas com ilusão

¹⁰⁶ As passagens internas à citação de Dufour que estão grifadas em itálico referem-se a trechos da obra de Lacan, *Le séminaire III. Les psychoses*. 1955-1956. A publicação brasileira data de 1985.

de *eternidade*, contida na sua máxima: “*a eternidade está suposta na relação interlocutória*” (Dufour, 2000, p. 87). Por isso, enquanto suposta na e pela relação interlocutória, a eternidade é o segundo dado fundamental da Lingüística da Enunciação.

Nesses dois aspectos apontados por Dufour, concebemos a existência de duas relações diádicas: a conjunção *eu-tu* e a disjunção *eu/tu*. A primeira está marcada pela *eternidade* da relação interlocutória, em que *eu* e *tu* formam uma *unidade constitutiva*. A segunda é caracterizada pelo caráter de transcendência do *eu*, que, ao opor-se ao *tu*, marca a sua dominância na relação de alocação, instituindo-se como sujeito no diálogo.

A reflexão dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas *eu-tu* e *eu/tu* constitutivas da enunciação possibilita-nos promover um deslocamento para o que também pode estar implicado nas relações *eu-tu* e *eu/tu* envolvidas no ato de aquisição da linguagem.

A criança não fala ao nascer, mas adquire linguagem, a que costumeiramente nomeamos como *língua materna*. Comprometemo-nos, neste estudo, a justamente compreender a trajetória da criança de não-falante de sua língua materna a falante, buscando explicar tal trajetória a partir de um certo olhar teórico: a Teoria da Enunciação ligada a Émile Benveniste.

No capítulo anterior, mostramos as justificativas que nos encaminharam a incluir a Teoria da Enunciação como possibilidade de explicação do fenômeno “aquisição da linguagem”. A partir da proposta de Benveniste, iniciamos uma reflexão para circunscrever o sujeito na Lingüística e a incluir no campo o que está previsto no próprio sintagma *Aquisição da Linguagem: o sujeito e a linguagem*.

Neste capítulo, estamos buscando relacionar *enunciação e aquisição da linguagem*, através do tratamento dos aspectos envolvidos na noção de *ato*, que estão implicados, segundo nosso ponto de vista, não só na enunciação, mas na aquisição da linguagem. Isso porque os primeiros sons da criança, ainda que não discriminados, colocam em cena a *intersubjetividade* constitutiva da linguagem. Para adquirir linguagem, a criança requer um outro que a torne *sujeito* dessa aquisição. Esse outro, conforme Lemos (1992), é o lugar de funcionamento da língua constituída. Nesse sentido, a presença da criança, com seus movimentos, gestos, olhares, choros, risos, balbucios, palavras, etc. são tomados por esse “outro” como significativos, o que nos faz repensar acerca do lugar que a língua ocupa nessa relação, principalmente aquela nomeada como *materna*.

Na verdade, as irregularidades atestadas no dizer da criança apontam para a não-*unicidade* da língua definida em termos de relações, mas para a dimensão do não-idêntico, comportando, conforme Milner (1987), o *equivoco*. Desse modo, uma locução trabalhada

como *equivoco* é, ao mesmo tempo, uma outra, o que torna a sua *unicidade* fugidia. Por isso, consideramos que pensar a *aquisição da linguagem* requer levar em conta uma noção de *língua materna* que comporte uma singularidade que inscreve aquele que a articula: o *sujeito*. Assim, o conceito de *língua materna* estabelece-se nessa relação entre o que é regular (a língua) como domínio da unicidade e o que é irregular (a enunciação), porque incluir, na abordagem do objeto, o sujeito é não se permitir falar de repetição ou de homogeneização dos dizeres. Por ser a enunciação sempre única e irrepitível, cada manifestação dos sujeitos aqui será tomada como estrutura enunciativa que instancia a linguagem, como lugar que comporta a língua nesse domínio de unicidade e os sujeitos no domínio singular do ato sempre novo que realiza.

É nessa relação que podemos pensar a aquisição de linguagem, mostrando, como bem argumenta Castro (mimeo.p. 7), que “o excesso, a singularidade da fala da criança (...) devem ser tratados como uma dimensão da própria língua e não como fora da sua ordem...”

Na verdade, é levando em conta que a “completude da língua está presente em cada um dos sujeitos que falam” (Milner, 1987, p. 27), que propomos que a instauração da criança na linguagem deve-se às relações enunciativas constituídas entre o dizer da criança, visto como o lugar da *irregularidade*, e o dizer do outro, concebido como instância que comporta uma *regularidade* de língua. Nesse jogo, entra em cena, na aquisição da linguagem, toda a questão *intersubjetiva* constitutiva da língua em ação, questão que será foco de reflexão a seguir.

De fato, a díade *eu-tu*, tratada na enunciação, realiza, nos termos de Dufour (2000, p. 74) um “ato prodigioso”, agora, de aquisição da linguagem. Ao acentuar a *subjetividade*, Benveniste mostra que a *intersubjetividade* está determinada na constituição da língua, já que a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra fim da enunciação, instaurando, no uso da língua, a estrutura de *diálogo*. No caso do ato de aquisição da linguagem, parece ser o diálogo mãe-criança o precursor das mudanças da relação do sujeito com a língua na aquisição da linguagem. O que esse diálogo instaura? Quais os efeitos da fala do outro, assumido geralmente pela mãe, diante do silêncio inicial da criança, instanciada como *eu*? Como se constituem as características de *inversibilidade/reversibilidade* e de *unicidade* específicas de *eu* e de *tu*? Nesse diálogo, como se constituem as referências e os sentidos em jogo no ato de enunciação e no de aquisição da linguagem?

Essas questões serão pensadas a partir de deslocamentos para o campo *Aquisição da Linguagem* das noções *intersubjetividade* e de *enunciação* propostas por Benveniste assim

como pelas reinterpretações realizadas por Flores (1999) e por Dufour (2000) de tais noções.

No interior da *correlação de pessoalidade*, como já descrito, Benveniste aproxima o *eu* do *tu* pela *unicidade*, pela *inversibilidade/reversibilidade* e pela *ausência de predicação verbal*. Através desses elementos, concebemos *eu* e *tu* como elementos unidos pelo traço de *pessoa*, ausente em *ele*. Já no interior da *correlação de subjetividade*, como vimos, Benveniste distingue o *eu* do *tu* pela *transcendência*, constituída, como ressalta Flores (1999), pela *temporalidade*, uma vez que cada locutor pode experienciar-se como *sujeito (eu)* num tempo definido. Isso nos leva a destacar, no primeiro caso, o caráter de *unidade constitutiva* intrínseca à relação conjunta de pessoalidade *eu-tu* e, no segundo, o caráter de transcendência de *eu*, pessoa subjetiva, em relação a *tu*, pessoa não-subjetiva, o que constitui a relação disjunta *eu/tu*.

Flores (1999) acrescenta à correlação *subjetividade/temporalidade* de Benveniste a *subjetividade/relação*, visto conceber, além da *transcendência* do *eu* em relação ao *tu*, a *necessidade*, em que o *um* somente tem existência quando referido àquele que *não é o um* (Flores, 1999). E aqui precisamente entra um *terceiro* elemento presente na própria *relação*, uma vez que, para que *eu* e *tu* se instaurem subjetivamente, é necessário que sejam intersubjetivos. Nesse sentido, o *sujeito da enunciação* é aquele constituído pelas relações intersubjetivas *eu-tu* e *eu/tu*, possibilitando a passagem da *intersubjetividade* à *subjetividade*.

Levando em conta agora não somente a *enunciação* de que trata Flores, mas o ato de *Aquisição da Linguagem*, concebemos que a formação de uma *unidade constitutiva eu-tu*, em que a criança se constitui, pela temporalidade, uma realidade mútua com o outro, parece ser importante para que adquira um lugar de enunciação. No entanto, torna-se igualmente importante a sua percepção como um sujeito disjunto do outro que, pela relação *eu/tu*, realize o seu ato de inscrição como sujeito de linguagem.

Considerando, além disso, a correlação *subjetividade/relação*, concebemos que, na relação da criança com o outro (*tu*), ocorre o imbricamento da *língua (ele)*, como domínio da *unicidade e da regularidade*, com a enunciação, como domínio da heterogeneidade, porque constituída por sujeitos imersos na cultura. Isso faz com que as relações *eu-tu* e *eu/tu* atualizem a língua como não-pessoa (*ele*) e, ainda, o *terceiro* de que fala Flores (op. cit.), o que estamos chamando de ELE (*outro*), conforme discussão que empreenderemos no item 6.5. Esse *terceiro* elemento, enquanto espaço de simbolização, não se mostra na linearidade lingüística do discurso, mas possibilita a constituição do *sujeito da enunciação* e,

conseqüentemente, da *aquisição da linguagem* e a passagem da intersubjetividade para a subjetividade na linguagem.

Para tratar do papel da *intersubjetividade* na constituição do *sujeito enunciativo na aquisição da linguagem*, é essencial nesse trajeto retomar os aspectos levantados por Dufour (2000) para a relação interlocutória e deslocá-los para o ato de aquisição da linguagem: a questão da desordem *unária*, a *eternidade* e a *trindade* do conjunto. Esses aspectos não serão discutidos apenas neste item, porque envolvem questões que estão presentes nos itens seguintes. Neste subitem, estamos deslocando os fenômenos relacionados à *eternidade* (de *eu e tu*) e à forma *unária* (do *eu*) para o ato de aquisição da linguagem. A *eternidade* está vinculada à noção de *temporalidade* e continuará sendo pensada no item 6.3.2. A forma *unária* relaciona-se ao fato de que o *eu* volta-se sobre si mesmo, experimentando o prazer de realizar o ato de fala, pois falar consiste em o falante usar a linguagem num *gozo* próprio constituído pela *partilha*.

Com efeito, antes de querer significar o mundo ou co-referir pelo discurso, o que é relevante para a criança, de início, parece ser essa relação prazerosa com os sons a que se entrega com prazer diante da sustentação do outro. Com isso, carrega o *tu* em seu apelo e instaura a “falta” de si próprio na sua presença mesma. Nesse sentido, essa dominância do *eu* é, para Dufour, uma das características fundamentais de produção de um espaço de simbolização, determinando a assunção do indivíduo como sujeito falante. Já o outro, o *tu* da relação interlocutória na temporalidade do discurso, aceita a presença desse uso de linguagem como demanda de significação, tomando a fala da criança como instância de referência e possibilitando, enquanto *tu* da partilha, a co-referir no discurso. O movimento interpretativo do adulto põe em cena novas relações num jogo de ressignificação. Essa base rivalitária inerente à díade *eu/tu*, conforme Dufour, é um dos elementos primordiais de definição de um espaço simbólico, já que os sujeitos estão sempre na busca de significantes vazios.

É pela conjunção *eu-tu* e pela disjunção *eu/tu* que o jogo presente na aquisição da linguagem instancia, de um lado, pela temporalidade, a língua no discurso (o *ele*) e, de outro lado, pela relação, o ELE (*outro*), como o lugar em que ocorre o imbricamento da ordem da língua com a heterogeneidade enunciativa vinculada à singularidade dos sujeitos imersos na cultura. É esse jogo que procuraremos discutir nos itens 6.4 e 6.5. No subitem seguinte, ainda, estaremos tratando da *intersubjetividade*, porém, a partir da relação diádica (*eu-tu*)/*ele*.

6.3.2. A relação diádica (*eu-tu*)/*ele* e a intersubjetividade da/na enunciação e da/na aquisição da linguagem

Como visto, os pronomes *eu* e *tu* não remetem à realidade nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo, mas à enunciação cada vez única que os contém, revelando os sujeitos envolvidos no próprio emprego da língua e constituindo a comunicação intersubjetiva. O papel de tais formas consiste em fornecer os elementos para a conversão da língua em discurso, o que permite que cada locutor se proponha, alternadamente, como “sujeito”. Para Benveniste (1956/1995), é essa propriedade que fundamenta o discurso individual em que cada locutor assume por sua conta toda a língua. Já a *terceira pessoa* (o *ele*), argumenta Benveniste (op. cit., p. 282), “representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa”, por constituir o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não remetem a elas mesmas, mas predicam processos de *não importa o que e não importa quem* como remissão a uma referência objetiva. Com a oposição (*eu-tu*)/*ele*, Benveniste reitera a distinção estabelecida entre os níveis semiótico e semântico, já que diferencia a língua como repertório de signos e sistema de suas combinações (nível semiótico) da língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso como tais por índices próprios (nível semântico).

De fato, o *ele* não apresenta o caráter de *unicidade*, presente nas pessoas *eu* e *tu*, porque pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum; também não pode inverter-se no discurso como ocorre com *eu* e com *tu* e, além disso, é a única pessoa pela qual uma coisa pode ser predicada verbalmente. Assim, de um lado, temos, na enunciação, a representação das pessoas do discurso, através de *eu* e de *tu*, de outro lado, a representação da sintaxe da língua, através de *ele*, que, por ser atualização de língua no discurso por um sujeito, também faz parte da subjetividade da/na linguagem.

Nesse sentido, em “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste retoma a sua divisão do sistema pronominal, opondo, de um lado, (*eu-tu*)/*ele* e, de outro, *eu/tu*. Quanto à primeira distinção, a oposição é reiterada, como já visto, pelo traço de pessoa X não-pessoa e, quanto à segunda, pelo caráter de transcendência do *eu* em relação ao *tu*. Os pronomes *eu* e *tu* são complementares e reversíveis no ato enunciativo, concebendo-se mutuamente, mas se opondo pelo traço “interior” (pessoa-eu)/ “exterior” (pessoa-não eu). Com isso, o autor reforça a sua posição de que “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (Benveniste, 1958/1995, p. 288). E, por isso, aponta a expressão da temporalidade, com todo o seu aparato lingüístico, como revelador dessa subjetividade constitutiva do exercício da língua.

Dufour (2000), do mesmo modo, considerando os dois elementos fundamentais da relação interlocutória (*eu* e *tu*), acrescenta o terceiro elemento – o *ele*, ligado à forma *trinitária* do conjunto: “Eu” e “tu”, co-presentes, falam d’“ele”, o ausente. A relação trinitária forma-se, assim, a partir da segunda díade, que, decomposta do conjunto dos três pronomes sujeitos, coloca, de um lado, *eu* e *tu* juntos e, de outro lado, *ele*. Para verificar o caráter diferenciado de *ele* em relação a *eu* e *tu*, esse autor retoma a diferenciação de Benveniste relacionada à marca de *ausência* de pessoa da forma *ele*, que é *presença* constante nas formas *eu* e *tu*. Isso introduz a heterogeneidade na primeira díade *eu-tu*, que se apresentava numa relação *inclusiva*, já que o *ele* se manifesta numa relação *disjuntiva*.

Além do tratamento da *temporalidade* como condição da alocação e do estabelecimento do presente indexado no “aqui” e no “agora”, o autor aponta uma segunda condição assumida pela forma *ele*, pois, para que o marco temporal interior ao discurso, conforme Benveniste (op. cit.), constitua-se como tal, torna-se necessária uma relação com a exterioridade: “para que dois estejam *aqui* e *agora* co-presentes, é necessário – necessário e suficiente – que um outro esteja *lá*, ausente” (Dufour, 2000, p. 91). Dessa maneira, o presente do sujeito somente pode ser construído por referência à ausência, uma vez que *eu* (e *tu*) adquire (adquirem) a certeza da sua presença quando *ele* (*eles*) expulsou (expulsaram) a ausência do lugar onde está (estão). Assim, o terceiro pronome – o que significa o ausente da instância do discurso – é pois, igualmente, condição da presença de *eu* e de *tu*. Agora passamos para uma nova relação, não lidando mais com uma díade (*eu-tu*)/*ele*, mas com uma relação, que, segundo Dufour (2000), é impossível de decompor em relações diádicas: a relação trinitária *eu-tu/ele*.

A verificação de tal relação é foco do item 6.4. Por ora, buscaremos deslocar as questões que envolvem a relação diádica (*eu-tu*)/*ele* do ato enunciativo para o ato de aquisição da linguagem pela criança.

Pela noção de *inversibilidade/reversibilidade* de *eu-tu* de Benveniste, Dufour ressalta a importância da *temporalidade* atestada também por Flores (1999), já que, a cada tomada de palavra do locutor, produz-se uma ilusão de *eternidade*, apesar da natureza fugaz da presença do *eu*. Nesse sentido, a *eternidade*, segundo dado fundamental do ato interlocutório, está também presente no ato de aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, o diálogo do locutor – criança – com o seu alocutário (geralmente a mãe) mostra esse imbricamento temporal, em que o *tu*, assumido pelo adulto, muitas vezes fala pelo *eu*, marcando, na *temporalidade* do discurso, a posição do *eu*, o que parece instaurar, no início da aquisição da linguagem, uma

“presença eterna” do *tu* (outro), como lugar de funcionamento da língua, em que o ausente da relação (*ele*) se faz presente.

Com efeito, é pela temporalidade que as díades *eu-tu* e *eu/tu* presentificam o *ele* (não-pessoa), já que a *intersubjetividade* instaura, pelo presente da enunciação, o discurso no mundo, produzindo, através dele, referências e sentidos. Com isso, estamos concebendo o *ele* como a língua, que, embora ausente, faz-se presente nas enunciações de *eu* e de *tu* (outro). Esse *tu*, como posição materna, é lugar de sentido nas relações dialógicas com o *eu*, enquanto sujeito da aquisição da linguagem. Desse modo, a questão do sentido insere a *referência* nesse quadro figurativo de aquisição da linguagem, re-presentando o *ele* pela atualização sintagmática e pela conexão, o que cria a ilusão de presença de uma “falta” existente no sujeito da aquisição da linguagem: a língua.

A discussão da instauração de uma presença/ausência na enunciação e na aquisição da linguagem e a conseqüente constituição de referências é foco de discussão em nosso próximo item, quando sairemos das díades para pensar numa relação conjunta *eu-tu/ele*, em que *eu* e *tu*, embora estejam opostos a *ele* pela marca de pessoa, não formam um conjunto separado (*eu-tu*), indicado neste item com parênteses (), mas estão juntos com *ele*, formando a estrutura trinitária: *eu-tu/ele*.

6.4. A relação trinitária *eu-tu/ele*: a presença/ausência na enunciação e na aquisição da linguagem e a constituição de referências

Este item insere, em nosso quadro reflexivo de Aquisição da Linguagem numa abordagem enunciativa, a questão da *ausência*. Da presença eterna da forma *unária* ao tempo fugaz das díades *eu-tu* e *eu/tu*, passamos à *ausência*, atribuída a *ele*.

De fato, Dufour (op. cit.), ao defender a instanciação de um terceiro elemento, ausente do discurso, passa a lidar não mais com as díades, mas com uma nova relação, o conjunto trinitário *eu-tu/ele*. Esse conjunto, para o autor, desempenha um papel regulamentador fundamental com relação à desordem *unária* e é, segundo nosso ponto de vista, o elemento necessário para a criança instaurar-se na ordem da língua e constituir-se como sujeito de linguagem. Nesse sentido, Dufour concebe que o “o ato de nascimento do sujeito compreende, portanto, três tempos: o tempo reflexivo do *eu*, o tempo dual das díades *eu-tu* e (*eu-tu*)/*ele* e o tempo trinitário *eu-tu/ele*.” (Dufour, 2000, p. 91). Esses três tempos parecem, a nosso ver, também circunscrever o ato de inscrição do sujeito na linguagem.

No tempo unário do *eu*, é necessário ao sujeito um outro, ou seja, um *tu*, para que, juntos, eles troquem, de modo intermitente, o direito de fala. Essa questão parece circunscrever uma dialética contraditória, pois é preciso que o *eu* expulse a ausência para que esteja presente, mas a presença implica a própria desaparecimento. Na verdade, todo sujeito passa por essa experiência e, sem essa delimitação, conforme Dufour, os interlocutores não poderiam começar a falar. Por isso, a *ausência* é o que torna possível a delimitação de um espaço de simbolização como garantia de um laço social. Do “tempo eternamente presente” da forma *unária* a um tempo evanescente de *eu* e de *tu*, temos agora um tempo da ausência, já que *eu* e *tu*, no momento em que falam, isentam-se dessa ausência, atribuindo-a a *ele*. Aqui o prazer está no fato de o *eu* experimentar o próprio desaparecimento: “É tornando-me ausente de mim mesmo, tornando-me “ele”, desvanecendo-me como “ele” que *eu* gozo...” (Dufour, 2000, p. 95).

Dessa maneira, a relação *presente - co-presente/ausente* pertence, especificamente, a essa ordem simbólica e relaciona-se, metaforicamente, conforme Dufour (op. cit.), ao par *vida/morte* da ordem genética. O que na ordem simbólica funda a presença pelo par *presente-co-presente* equivale ao pólo *vida* da ordem genética. Isso permite ao autor conceber o *falar* (atividade lingüística), o *viver* (forma genética) e o *estar presente* (estado simbólico) como termos interligados, embora pertencentes a ordens diferentes. Assim, para experimentar a sua própria presença e o fato de viver falando, cada homem deve conectar a *ausência*, pela qual ele constitui o seu sistema simbólico de representação à *morte*. É introjetando essa metáfora primeira da ordem natural *vida/morte* que o sistema simbólico se constitui como tal.

Na concepção de Dufour, essa metáfora primeira é necessária ao homem para tornar-se sujeito falante, já que, se a *morte* não estivesse representada no sistema simbólico como *ausência* (a *falta*), o homem não poderia falar, nem estar presente. A constituição da língua com a integração do que está fora dela é a condição da gênese social e individual do sujeito. Admitida a necessidade dessa relação, o *ele* (língua), enquanto o ausente das relações de co-presença de *eu* e de *tu*, representa a *ausência*, fundando o acesso de todo sujeito à simbolização. É pela ausência do *tu* que o *eu* preenche o seu espaço de enunciação e produz referências, presentificando o ausente *ele* e constituindo o mundo pelo discurso. Neste caso, “este mundo é o de quem usa a língua, é o *seu* mundo que envolve não apenas quem diz, mas toda a cena enunciativa: a quem a palavra se dirige, o tempo e o espaço deste dizer” (Lichtenberg, 2006, p. 8). De fato, ao atualizar a palavra em ato aquele que a usa presentifica todos os elementos que constituem a enunciação, atribuindo-lhes referência e sentido.

Por meio da estrutura trinitária *eu-tu/ele*, o sujeito entra na enunciação e, por conseguinte, na ordem simbólica da língua, instaurando-se na linguagem. Esse dispositivo trinitário natural apresenta-se assim como uma língua de acesso à língua, uma língua primeira comum aos sujeitos já à disposição da criança desde o início de suas relações interlocutórias.

A partir disso, procuraremos compreender como essa estrutura trinitária *eu-tu/ele* está implicada no ato de aquisição da linguagem por um sujeito, visto que a criança se reconhece e se inclui no simbólico da língua, através do discurso do outro com todas as suas nomeações, colocando em jogo a sua dependência a um outro, como bem enfatiza M.T. Lemos (2002, p. 172),

o outro seria a outra face da sobredeterminação, porque a “dependência” do sujeito não se dá apenas devido à insuficiência de seus recursos, mas é a consequência da anterioridade lógica do simbólico, o fato de que a linguagem pré-existe ao sujeito.

Essa relação, a nosso ver, está implicada na conjunção *eu-tu*, em que, pela unidade constitutiva, à criança é dado um lugar enunciativo e a possibilidade de encontrar a linguagem através do outro. O rompimento dessa unidade encaminha, segundo nosso ponto de vista, a emergência do sujeito na linguagem, o que ocorre justamente com a instauração da *ausência*, constitutiva da relação *eu/tu*. É pela ausência do *tu*, como outro que fala à criança na eternidade do presente, que a criança pode experienciar, no espaço da “falta”, o prazer de estar presente falando, mesmo que sua fala seja enigmática em relação à língua e requeira o outro como o lugar do sentido.

A questão do sentido insere, nesse quadro figurativo da aquisição da linguagem, a referência, o *ele*, como constitutiva do domínio da língua em ação. A partir do exercício do discurso, a língua se configura como tal, já que o sentido do dizer ocorre na atualização sintagmática, quando os signos, enquanto entidades conceptuais e genéricas, são utilizados como palavras para noções sempre particulares. Esse uso singular e particular da palavra no “momento eternamente presente” permite ao *eu*, posição ocupada pela criança na instância de funcionamento lingüístico-discursivo, com o *tu*, como posição de um outro que ocupa a função materna, constituir a faculdade de simbolizar inerente à condição humana. Desse modo, “através da faculdade de *representar* o real por um “signo” e de compreender o “signo” como representante do real, o homem estabelece uma relação de significação entre algo e algo diferente” (Benveniste, 1963/1995, p. 27). Essa faculdade simbolizante permite a formação do conceito como distinto dos elementos concretos e insere o fundamento da abstração como capacidade que está na base das funções conceituais do homem e que, para

Benveniste (op. cit. p. 28), desperta muito cedo na criança, ao se conectar com a ausência. Por isso, o exercício da linguagem parece constituir-se no fundamento que insere o sujeito na linguagem, já que por ela é constituída e nela se constitui.

Nesse tratamento da língua em ação em jogo na aquisição da linguagem, deslocamos a *correlação subjetividade/relação* do ato enunciativo apontada por Flores para o ato de aquisição da linguagem, considerando a instanciação de um *terceiro* elemento na relação da criança com o outro, representados no discurso pelas *díades eu-tu* e *eu/tu*. Esse *terceiro* elemento constitui-se num imbricamento da *língua*, como domínio da unicidade com a *enunciação*, como domínio da heterogeneidade e da singularidade. Nesse imbricamento, instancia-se um espaço de simbolização que permite a instauração do sujeito na linguagem. E aqui precisamente vemos como relevante precisar a noção de “outro” presente em nossa reflexão acerca da aquisição da linguagem, já que, como aponta Dufour (2000), há, no conjunto trinitário *eu-tu/ele*, a relação unária do *eu* reflexivo, a relação trinitária dos três termos e diversas relações diádicas

Desse modo, concebemos que o *eu* constitui três relações diádicas, *eu-tu*, *eu/tu*, e (*eu-tu*)/*ele*, e uma relação trinitária *eu-tu/ele*. Nessas relações, instaura duas alteridades: o outro (*tu*) e o *outro (ELE)*. Nessa medida, as duas alteridades inscritas na estrutura trinitária constituem as condições de enunciação e, por conseqüência, de aquisição da linguagem, questão que discutiremos no item seguinte.

6.5. A relação trinitária *eu-tu/ele*: a constituição de duas alteridades (a do *tu* e a do *ELE*) na enunciação e na aquisição da linguagem e a formação do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*

A primeira alteridade, gerada pela decomposição da forma trinitária *eu-tu/ele* é marcada pela conjunção (-) e a segunda pela disjunção (/), fixando no “aqui” e “agora” a presença na relação *eu-tu* e, no “ali”, a ausência de *ele* (Dufour, 2000, p. 103). Nesse sentido, as duas alteridades inscritas no sistema trinitário constituem as condições de discurso, fazendo com que, devido a sua dupla articulação, o conjunto trinitário funcione “como uma espécie de dispositivo de controle e correção do “erro” unário” (Dufour, op. cit., p. 103). Essa dupla relação de alteridade é observável no dispositivo lingüístico trinitário comum a todos os sujeitos e, por conseguinte, presente no sujeito da aquisição da linguagem.

Com efeito, os dispositivos permanentes que asseguram a conversão da língua em discurso, segundo um princípio de “inteligibilidade”, estão estruturados numa dupla relação:

uma de *conjunção* e outra de *disjunção*. Essas duas relações constitutivas da língua natural estão inscritas nos eixos *sintagmático* e *paradigmático*. De fato, o *eixo sintagmático* organiza a “conexão” da frase ali onde o *eixo paradigmático* introduz a substituição. Assim, temos, de um lado, o sintagma, a continuidade, a aposição, o “e”; de outro lado, o paradigma, a disjunção, a oposição, o “ou”. Para Dufour, a primeira relação marca a *transitividade* e a segunda a *intransitividade*, o que está presente nas relações *eu-tu* e *eu/tu*, por um lado, e, por outro, na relação *(eu-tu)/ele*, já que essas díades fornecem essa matriz de dupla articulação observável nas diferentes metalinguagens. Essa dupla relação, construída no e pelo conjunto trinitário *eu, tu* e *ele*, permite-nos a cada instante atualizar um princípio de ordem e instaura um modelo que está, conforme Dufour, no centro do dispositivo de enunciação e à disposição imediata de todo sujeito. Com isso, o autor afirma que o “dispositivo trinitário se apresenta como uma língua de acesso à língua, uma língua primeira ou primária comum aos sujeitos” (Dufour, 2000, p. 106).

Esse mecanismo de *conjunção/disjunção* está marcado pela *co-presença* de *eu-tu* e pela *ausência* de *ele* (língua enquanto sistema simbólico), uma vez que, para que dois estejam *co-presentes*, um terceiro elemento necessita estar ausente, o *ele*. No entanto, essa ausência, *re-presentada* no campo da presença, permite que o *ele* demarque a “falta”.

Valendo-se da definição de Benveniste de *ele* como aquele elemento que pode ser “uma infinidade de sujeitos ou nenhum”, Dufour destaca um desdobramento do terceiro termo: uma ausência representada no campo da presença e, por trás dela, uma forma de ausência *irrepresentável* no campo da presença. Essa ausência *irrepresentável* no campo da presença ou na linearidade do discurso parece circunscrever o que estamos chamando de ELE.

Anteriormente, já havíamos pontuado o fato de haver, na estrutura da enunciação, três elementos implicados: o *eu*, o *tu* e o *ele*. No diálogo, próprio do ato enunciativo e do ato de aquisição da linguagem, há uma *intersubjetividade constitutiva*, uma vez que, como ato individual de apropriação da língua, a enunciação e o ato de aquisição da linguagem instanciam aquele que fala em sua fala (o *eu*) e o outro (o *tu*), enquanto elementos necessários da conversão da língua em discurso. Essa unidade dialógica rompe-se com a instanciação da *ausência*, constitutiva também das relações de *presença* de *eu* e de *tu*, o que é marcado pelo elemento *ele*, considerado, segundo nosso ponto de vista, como espaço de habitação da língua enquanto instituição simbólica constituída na cultura.

Defendemos no item 6.2. que a *subjetividade* e a *intersubjetividade* da/na *Aquisição da Linguagem* estão vinculadas a sujeitos que se constituem, ao mesmo tempo, em uma instância *cultural*, porque imersos na cultura, em uma instância da *alocução* ou *dialógica*,

porque constituem e são constituídos na esfera do diálogo e, em uma instância *lingüístico-enunciativa*, porque são sujeitos produtores de referências e de sentidos do/no discurso. Nessas relações, estamos agora concebendo a existência de duas *alteridades*: a do *tu* (outro) e a do ELE (*outro*).

Pela temporalidade, a intersubjetividade *eu-tu* instancia a língua (*ele*), enquanto não-pessoa, porque *eu* e *tu* têm a possibilidade de inverterm-se constantemente no tempo e instanciarem pelo discurso a não-pessoa (*ele*). Ainda, nessa estrutura intersubjetiva, o *eu* institui o *tu* como outro de sua alocação, produzindo referências (*ele*) e instaurando pelas relações *eu-tu*, *eu/tu*, (*eu-tu*)/*ele* e *eu-tu/ele* um terceiro, o *outro*, que estamos nomeando como ELE, elemento que comporta a instância cultural. Pela relação, esse terceiro – agora ELE –, demarca uma ausência irrepresentável nesse campo de presença do discurso de *eu* e de *tu*. Como atesta Benveniste (1968/1989, p. 23, 24) “nenhuma língua é separável de sua função cultural”, o que nos faz conceber, no interior do dispositivo trinitário de aquisição da linguagem *eu-tu/ele*, o *ele* como lugar simbólico da língua e a inserir mais um ELE como *outro*, porque instanciado na cultura e participante ausente das enunciações de *eu* e de *tu* (outro)¹⁰⁷. Esse *tu*, como posição materna, é lugar de sentido nas relações de alocação com o *eu*, enquanto sujeito da aquisição da linguagem. Desse modo, a questão do sentido insere a *referência* nesse quadro figurativo de aquisição da linguagem, re-presentando o *ele* pela atualização sintagmática e pela conexão. Essa ilusão de presença está marcada na própria *conjunção* de *eu* e de *tu*, que se constituem mutuamente a cada ato enunciativo presente na aquisição da linguagem e inscrevem, concomitantemente, um tempo de forma *unária*, no qual o sujeito se volta sempre sobre si. Essa presença de língua, constituída pela *conjunção eu-tu*, rompe-se com a *substituição* presente nas escolhas operadas pelo sujeito sobre o paradigma, que, ao trazer a *disjunção*, instancia sempre a *falta de*, marcada aqui através das relações *eu/tu*, (*eu-tu*)/*ele* e *eu-tu/ele*.

De fato, a primeira disjunção estabelece a falta do *tu* para que o *eu* se constitua, as demais disjunções caracterizam a ausência da língua (*ele*), que se faz presente na temporalidade em que *eu* fala a *tu*, que inversamente assume o tempo do *eu*, o qual passa a ocupar o lugar de *tu*. Nesse sentido, a *referência* contida na conexão confere um estatuto de *presença* ao elemento substituído no paradigma e, com isso, demarca o caráter de *presença/ausência* própria do *ele* (língua), enquanto elemento disjunto do espaço constituído

¹⁰⁷ Vale lembrar aqui novamente a distinção entre *língua* e *linguagem* presente neste estudo, pois estamos considerando *língua* como a estrutura lingüística - o *ele* - e *linguagem* como o conjunto *eu-tu-ele/ELE*, o qual abarca a *língua* (*ele*) e os *sujeitos* (*eu-tu*) como integrantes do sistema cultural (ELE).

pelo *eu* e pelo *tu* e instancia, ao mesmo tempo, um ELE (*outro*) como elemento irrepresentável lingüisticamente na linearidade do discurso nesse espaço intersubjetivo, mas constitutivo na relação de *eu* e de *tu* com *ele* (língua). Isso porque os sujeitos da alocação estão imersos na cultura como lugar que comporta valores, prescrição e interdição¹⁰⁸. Esse dispositivo, que acreditamos ser constitutivo do ato de aquisição da linguagem, é aqui simbolizado pela fórmula (*eu-tu/ele*)-ELE. Concebemos as demais relações diádicas e a trinitária *eu-tu/ele* como internas a esse dispositivo que está à disposição de todo falante e que a criança, em sua trajetória, adquire para poder instanciar-se na linguagem.

Inserida nas relações enunciativas trinitárias *eu-tu/ele* e (*eu-tu/ele*)-ELE, a criança reconhece-se a si como locutor e o outro como alocutário no diálogo. Ao mesmo tempo, concebe a língua como possibilidade de atualização no discurso, convertendo o sentido em palavras. Dessa semantização, lugar da língua em emprego, consolida a relação língua-discurso, valendo-se de diferentes formas e mecanismos para enunciar a sua posição de locutor na enunciação e operar sua entrada no semiótico da língua (lugar de organização dos signos). Nesse jogo semiótico-semântico, pela enunciação, a criança assegura o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, constituindo-se como sujeito de linguagem.

Assim, pelas relações de conjunção/disjunção presentes nas relações diádicas e trinitárias, podemos vislumbrar o que Benveniste (1967/1989) chama de *sintagmatização*, através da qual aparece o cruzamento semiótico/semântico e o imbricamento sintagma/paradigma. Conforme o autor, o *semântico* nos introduz no domínio da língua em uso e em ação, em que o *sentido* realiza-se na e por uma relação de *sintagma*, enquanto o *semiótico* se define por uma relação de *paradigma*. De um lado, a *substituição*, de outro a *conexão*, operações típicas e complementares, uma vez que o *sentido* das palavras ocorre na atualização sintagmática para noções sempre particulares, porque os signos, presentes no paradigma, são em si mesmos conceptuais e genéricos. Por essa instanciação da língua-discurso, o locutor constrói uma semântica própria, produzida pela *sintagmatização* das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo no sistema semiótico.

Nesse jogo de presença/ausência, talvez resida a chave da apreensão da linguagem pelo sujeito da aquisição da linguagem (o *eu*), que, pelo uso, e sobretudo pela relação com o outro (o *tu*), é constituído pela estrutura lingüística (o *ele*) ao mesmo tempo que a constitui,

¹⁰⁸ Essa alteridade, vinculada a um ELE como representante da cultura e irrepresentável lingüisticamente na linearidade do discurso, assemelha-se à noção de Outro de Lacan, relação que parece abrir um diálogo a ser realizado em estudos posteriores entre os campos da Enunciação, da Aquisição da Linguagem e da Psicanálise.

visto a *enunciação* comportar uma estrutura e criar estruturas. Esse dispositivo trinitário *eu-tu/ele*, como ressalta Dufour, apresenta-se como uma língua de acesso à língua, uma língua primeira comum aos sujeitos e, como tal, concebemos como constitutiva do ato de aquisição da linguagem pelo sujeito.

As questões aqui desenvolvidas ancoram a metodologia enunciativa, a ser delineada no capítulo seguinte, para tratar da fala da criança.

CAPÍTULO 7

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano.

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo...(Benveniste)

Por uma metodologia enunciativa em Aquisição da Linguagem

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos que nortearam a constituição de nosso *corpus*; problematizaremos, a partir da natureza do *corpus* oral, o papel do transcritor e as convenções adotadas para a sua transcrição e, ainda, evidenciaremos a unidade e as categorias de análise. Levando em conta o fato de que qualquer metodologia é determinada pela teoria eleita pelo investigador, aqui estaremos delineando nosso percurso metodológico à luz de uma concepção enunciativa com orientação benvenistiana¹⁰⁹, anunciada no capítulo 5 e explicitada no capítulo 6.

Nesse sentido, estamos partindo do pressuposto de que a língua como atividade discursiva é dependente da experiência de cada locutor, ligada às relações intersubjetivas e às instituições sociais em que ele está inscrito. A criança insere-se em um mundo onde a língua já está instituída, em um mundo já falado e falante (Karnouh-Vertalier, 1998), mundo esse que possui as categorias do pensamento delimitadas e organizadas pelas categorias da língua (Benveniste, 1966/1995). Por isso, concebemos que uma metodologia enunciativa para

¹⁰⁹ Ao dizer “concepção enunciativa com orientação benvenistiana”, estamos salientando o fato de que nossa construção teórica e metodológica foi inspirada na perspectiva enunciativa de Benveniste, porém redimensionada aqui pelo nosso ponto de vista particular, tendo em vista as especificidades deste estudo.

aquisição da linguagem precisa estar ancorada no princípio de *intersubjetividade*, tal como aqui definido, constitutivo da natureza da linguagem.

Este princípio está presente nas quatro partes que compõem este capítulo: na primeira, em que mostramos o modo de coleta de dados; na segunda, em que, a partir das regularidades da língua falada, refletimos acerca da singularidade da enunciação oral; na terceira, em que ilustramos a transcrição dos dados e, na última, em que delineamos os procedimentos para a análise da fala da criança.

7.1. A constituição do dado: o ato enunciativo como instância de investigação

Concebendo as atividades discursivas da criança como vinculadas às relações intersubjetivas nas quais suas produções são concebidas como dizeres veiculadores de sentido para o outro, acreditamos ser o diálogo a instância de discurso em que a criança se assume como *eu* e define, ao mesmo tempo, o outro como *tu*, constituindo, nesse espaço, referências para um mundo já construído. E, nesse lugar intersubjetivo, inicia a trajetória da criança como sujeito falante de sua língua materna, já que adquire linguagem com a presença de um outro que a torna sujeito dessa aquisição.

Levando em conta tais questões, optamos por um tipo de coleta informal em que a relação locutor-alocutário possibilitasse, pelo diálogo, a inserção do discurso da criança no mundo. A informante deste trabalho mantém laços familiares com a investigadora (relação sobrinha-tia), o que resulta em uma maior proximidade criança-investigador e causa uma menor inibição da criança em relação às diferentes situações de coleta de dados, seja em sua casa, seja na casa da investigadora.

Assim, as entrevistas apresentam diferentes configurações dialógicas: 1) relação criança/pai,mãe e irmãos com a investigadora (tia) filmando; 2) relação criança/pai ou mãe com pai ou mãe filmando; 3) relação criança/demais pessoas de seu convívio (avó, tio, babá) com investigadora (tia) filmando; 4) relação criança/investigadora (tia) com outra pessoa filmando; 5) relação criança/investigadora (tia), em que a própria investigadora filma e interage; 6) relação criança/criança com investigadora (tia) filmando e 7) relação da criança com outro ao telefone (real ou virtual) com investigadora (tia) filmando.

Para um texto oral ser considerado de língua falada, Hilgert (1989, p. 51), valendo-se de Schank & Schwitalla, formula quatro exigências: a) ser uma formulação *ad hoc* livre, sem preparação detalhada anterior; b) consistir numa fala em situação face a face, de maneira tal que tempo e lugar de produção e recepção coincidam (também conversas telefônicas

apresentam essa condição); c) consistir numa fala em situação natural, na qual a atividade de fala em si mesma não é objeto de observação e d) ocorrer na ausência de observadores, não participantes da atividade de fala, os quais possam exercer uma influência inibidora sobre a interação dos falantes.

Mesmo que as situações de coleta deste estudo apresentem a maioria das condições descritas acima, o fato de a fala da criança ser objeto de observação faz com que a situação de diálogo não seja totalmente natural, visto seus interlocutores levarem em conta justamente o fato de ser a linguagem o elemento investigatório

Nesse sentido, numa situação de coleta de dados, por mais que se busque a naturalidade, o fato de a fala ser objeto de estudo envolve o que Labov (1971) chama de “o paradoxo do observador”. Nesse caso, um desconhecido – o pesquisador – ao procurar amostras de linguagem por meio de entrevistas controladas, pode afetar a desenvoltura da criança ao falar, por perceber esse contexto como diferente daquele natural em que interage. Por isso, Labov (op. cit. p. 461) alerta: “nós precisamos observar como as pessoas falam quando elas não estão sendo observadas”.¹¹⁰

Romaine (1984), levando em conta a argumentação de Labov, procura minimizar a situação artificial de entrevista na coleta de dados com crianças, comprovando que as narrativas representadas ou dramatizadas (com o uso do diálogo) ocorrem no discurso da criança quando duas normas são violadas: 1) a situação assimétrica da entrevista em que o entrevistador-adulto não compartilha quase nada do mundo da criança e 2) a formalidade da situação da entrevista. Por isso, valendo-se de Labov, Romaine (op. cit.) sugere, para superar a situação de assimetria adulto-criança, que o adulto se familiarize com a cultura infantil (brincadeiras, músicas, programas de TV, etc.), a fim de fornecer às crianças tópicos conversacionais que possam servir de tema para a sua fala. Isso levou a autora a comprovar que certos tópicos de interesse da criança provocaram uma fala mais natural.

Como neste estudo os dados foram constituídos em situações de interlocução entre a criança e as pessoas que pertencem ao seu convívio, acreditamos que as entrevistas foram feitas de maneira o menos artificial possível. No entanto, o fato de a linguagem estar em foco na cena faz com que essa conversação não se constitua como totalmente natural.

Como este trabalho se insere numa perspectiva enunciativa, consideramos importante tratar a fala da criança em sua singularidade. Nesse sentido, os dados foram constituídos longitudinalmente, a partir da fala de uma criança brasileira, de classe média-

¹¹⁰ We want to observe how people talk when are note being observed.

baixa, Francisca, residente na região metropolitana de Porto Alegre. Na totalidade, as sessões compreenderam o período dos 11 meses aos 3 anos e 4 meses. A criança foi filmada com o objetivo de melhor recuperar a situação de enunciação, pois, tendo em vista a perspectiva enunciativa adotada, torna-se importante levar em conta os elementos do contexto enunciativo, o que pode ser melhor tratado com o recurso do videotape. Como o uso de gestos, acompanhando a fala, também auxilia na recuperação do que a criança disse, o vídeo torna-se elemento facilitador da transcrição.

O sujeito da pesquisa, durante o período de coleta de dados, estava exposto exclusivamente ao português como língua materna, convivendo com pais, irmãos e demais adultos da família também brasileiros da mesma região. Além disso, durante o período das filmagens, a criança não freqüentava escolinha maternal e o contato com outras crianças ocorria nos encontros familiares com primos e filhos de amigos dos pais.

As sessões de coleta ocorreram em um espaço de tempo entre 40 min a 60 min, em intervalos que variaram entre 15 e 30 dias¹¹¹, totalizando 35 sessões, o que corresponde a cerca de 30 horas ou 1800 min de filmagens e compõe basicamente o *corpus* da pesquisa. Além das filmagens, temos um diário, onde foram feitas anotações esporádicas pela mãe e pela entrevistadora de fatos não filmados que ambas consideraram importante ilustrar.

No quadro a seguir, estão relacionadas as sessões realizadas com o sujeito da pesquisa.

¹¹¹ Cabe lembrar que os intervalos entre as sessões foram irregulares, devido às dificuldades que envolveram ora a criança, tal como indisposição, problemas de saúde; ora a família, como viagem, e ora a nossa possibilidade de horário como entrevistadora. Essas dificuldades acarretaram um intervalo maior entre as sessões 1 e 2; 34 e 35, as quais ultrapassaram o tempo máximo de 30 dias de intervalo entre uma entrevista e outra. No entanto, acreditamos que isso não trouxe prejuízo para a coleta longitudinal, já que temos uma trajetória ampla do sujeito em sua língua materna, dos 11 meses aos 3 anos e 4 meses de idade.

QUADRO 5 - Coleta de dados de Francisca: sessão, idade e data

SESSÃO	DATA	IDADE
1	15/09/2001	0;11.19
2	24/11/2001	1;01.10
3	12/12/2001	1;02.07
4	27/12/2001	1;02.22
5	24/02/2001	1;04.19
6	20/03/2002	1;05.15
7	17/04/2002	1;06.12
8 ¹¹²		
a)	27/04/2002	1;06.22
b)	01/05/2002	1;06.26
9	16/05/2002	1;07.11
10	15/06/2002	1;08.10
11	29/06/2002	1;08.24
12	27/07/2002	1;09.22
13		
a)	18/08/2002	1;10.13
b)	22/08/2002	1;10.17
14	18/09/2002	1;11.13
15	10/10/2002	2;00.05
16	21/10/2002	2;00.16
17	02/11/2002	2; 00.27
18	18/11/2002	2;01.13
19		
a)	12/12/2002	2;02.07
b)	16/12/2002	2;02.11
20	05/01/2003	2;03.00
21	21/01/2003	2;03.16
22	24/02/2003	2;04.19
23	28/03/2003	2;05.22
24	26/04/2003	2;06.21
25	22/05/2003	2;07.17
26	15/06/2003	2;08.10
27	02/07/2003	2;08.27
28	25/07/2003	2;09.20
29	22/08/2003	2;10.17
30	14/09/2003	2;11.09
31	22/10/2003	3;00.17
32	23/11/2003	3;01.18
33	12/12/2003	3;02.07
34	10/01/2004	3;03.05
35	16/02/2004	3;04.11

¹¹² As sessões 8, 13 e 19 envolveram dois momentos diferentes de coleta, com um intervalo de 4 e 6 dias respectivamente. Como esse intervalo foi inferior a 7 dias, estamos inserindo-as em uma mesma sessão, com a consideração de que o tempo e o espaço são diferentes. Por isso, dividimos tais sessões em 8a e 8b; 13a e 13b e 19a e 19b.

Como a perspectiva enunciativa, conforme reflexão empreendida no capítulo 6, propõe uma abordagem do objeto com a inclusão do sujeito, o uso da língua, enquanto atividade, é sempre único, o que implica considerar os dados de aquisição num quadro de singularidade, no qual esteja envolvida a relação do sujeito com o outro e com a língua. Por isso, consideramos ser a coleta longitudinal o modo de vislumbrar como a criança, ao enunciar-se, traça a sua trajetória de sujeito na linguagem.

Nesse sentido, a criança, ao mesmo tempo em que constitui a língua com o outro, é constituída pela *estrutura* da língua, em que cada ato de enunciação, ao inserir o discurso no mundo, possibilita a produção de novas referências. Isso porque “a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, é o que torna possível a comunicação lingüística” (Benveniste, 1958/1989, p. 293). Assim, concebemos que cada discurso enunciado pela criança na *sincronia* parece, simultaneamente, trazer a *diacronia*¹¹³, o que somente pode ser verificado em um estudo longitudinal, no qual se tome a produção de sentidos do sujeito em uma dada alocação a partir de sentidos já construídos em outra(s) anterior(es). Os estudos em Aquisição da Linguagem convocam justamente essa relação *sincronia/diacronia*, pois, conforme as palavras de Leite (2001, p.268),

Uma vez que se reconheça *na* língua, cujo real a ciência calcula, a instância de sua enunciação, instante de um ato de fala, impõe-se pensar o tipo de articulação que vigora entre a sincronia e a diacronia, e os estudos de aquisição nos convocam justamente neste lugar privilegiado, ponto de cruzamento da anterioridade de um simbólico estruturado e a emergência de uma resposta do real (seja lá como tomemos o sujeito “antes” de seu nascimento na linguagem).

Concebendo essa trajetória da criança para constituir-se em sujeito falante como única, reiteramos a nossa concepção de que a aquisição de linguagem constitui-se como um *ato* que instaura o sujeito em sua língua. E é a constituição desse ato que os dados de Francisca nos possibilitarão mostrar.

7.2. Oralidade e enunciação: a instanciação do discurso falado

Concebendo que uma metodologia enunciativa para aquisição da linguagem precisa estar ancorada no princípio de *intersubjetividade* constitutivo da natureza da linguagem, não podemos deixar de refletir o estatuto da oralidade em uma perspectiva enunciativa. Como define Benveniste (1970/1989, p. 82), “a enunciação é este colocar em funcionamento a

¹¹³ Cabe lembrar que *sincronia* e *diacronia* são concebidos aqui numa visão enunciativa, conforme já esclarecido no capítulo 5.

língua por um ato individual de utilização”. Esse grande processo, segundo o autor, pode ser estudado sob diversos aspectos: 1) pelo mais perceptível: a realização vocal da língua; 2) pelo mecanismo dessa produção: a conversão da língua em discurso, através da observação do como o “sentido” se forma em “palavras” e 3) pelo quadro formal de sua realização: verificação de como as formas lingüísticas da enunciação se diversificam e se engendram.

Neste item, procuraremos dar conta da realização vocal da língua, já que nosso objeto de estudo insere-se no campo da oralidade, já os dois outros aspectos constitutivos do processo de enunciação apontados por Benveniste (op. cit.) aparecerão em nosso estudo na análise dos dados.

Com relação à realização vocal da língua, o autor salienta neste processo:

Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas ramificações gerais como processo de aquisição, de difusão, de alteração – são outras tantas ramificações da fonética – procedem sempre de atos individuais, que o lingüista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala. Na prática científica procura-se eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados. Mas cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe. Estas diferenças dizem respeito à diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida (Benveniste, 1970/1989, p. 82).

De fato, tendo como base a perspectiva enunciativa benvenistiana, não podemos deixar de observar que a enunciação oral, embora carregue os traços gerais que permitem a cada locutor enunciar-se em sua língua materna a um alocutário também inscrito nessa “produção nativa”, há sempre nessa enunciação traços individuais, já que nem o mesmo sujeito reproduz exatamente as marcas da enunciação anterior devido à diversidade de situações nas quais é produzida.

Nessa consideração da modalidade oral, parece-nos interessante trazer três aspectos implicados nos exercício da fala apontados por Kerbrat-Orecchioni (1996). Para a autora, esse exercício implica: 1) uma *alocução*, com falante e destinatário fisicamente distintos; 2) uma *interlocução*, com trocas de palavras e permuta de papéis entre emissor e receptor e 3) uma *interação*, em que os participantes exercem sobre os outros uma rede de “influências mútuas”, já que falar é trocar e mudar na troca. Considerando esses aspectos implicados na oralidade, neste item, mostraremos as reflexões produzidas no Brasil acerca dessa modalidade de uso da língua. Por isso, evidenciaremos, através de diferentes autores (Marcuschi, 2003; Hilgert, 2001, 2002, 2003; Barros, 2001), as suas especificidades. A

reflexão sobre as especificidades da língua falada produzida pelos autores será aqui tratada para caracterização da enunciação oral, mais precisamente da enunciação oral da criança. Assim, não pretendemos mostrar diferenças entre as perspectivas teóricas em que se situa cada um dos autores para tratar da língua falada, mas elencar algumas regularidades que marcam o discurso falado, nosso objeto de análise, para após situá-lo no interior da perspectiva enunciativa de Benveniste. Com isso, pretendemos justapor esses aspectos gerais que caracterizam o discurso falado, segundo os autores aqui citados, aos aspectos particulares de enunciação oral de criança, investigação que ora se constitui.

Marcuschi (2003) estabelece uma interessante distinção entre oralidade, letramento, fala e escrita, levando em conta as práticas sociais e as modalidades de uso da língua. Para tanto, concebe a *oralidade* como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. O *letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita na sociedade em que o indivíduo atribui significados à escrita, mesmo que não faça um uso formal dela, isto é, não seja alfabetizado. A *fala*, situada no plano da oralidade, é concebida como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, caracterizando-se pelo uso da língua na forma de sons significativos sistematicamente articulados, bem como de aspectos prosódicos. Envolve também uma série de recursos expressivos de outra ordem, tais como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. A *escrita*, situada no plano do letramento, é tratada, pelo autor, como um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, envolvendo também recursos de ordem pictórica.

Considerando as concepções acima, o autor procura delimitar a distinção entre fala e escrita, salientando que, de modo essencial, tal delimitação repousa sobre os aspectos sonoro e gráfico. Marcuschi (2003) destaca as várias tendências dos estudos que se ocupam das relações entre fala e escrita. A primeira tendência apresentada pelo autor e a de maior tradição na Lingüística é a perspectiva das dicotomias. Tal perspectiva dedica-se a tratar das diferenças entre fala e escrita e, segundo o autor, trata o fato lingüístico como imanente. A segunda tendência apresentada pelo autor é chamada de fenomenológica de caráter culturalista, distinguindo a cultura oral da cultura letrada a partir de uma perspectiva epistemológica desenvolvida sobretudo por antropólogos, psicólogos e sociólogos. A terceira perspectiva é a variacionista, na qual se encontram os estudos de uso da língua, a partir da relação entre regularidade e variação contidas na língua em funcionamento, seja

oral, seja escrita. A última tendência, chamada pelo autor de sociointeracionista, trata a fala e a escrita dentro de uma perspectiva dialógica. Nesta concepção, fala e escrita são aproximadas porque consideradas como atividades dialógicas.

Para Marcuschi (2003), cada uma das tendências apresenta problemas. Por isso, o autor defende que a explicação do funcionamento da língua na oralidade e na escrita seria mais segura e conteria maior adequação empírica e teórica se concebida a partir da fusão da visão variacionista, com os postulados da Análise da Conversação Etnográfica aliados à Lingüística do Texto. Com essa fusão, para o autor, haveria uma correlação entre as formas lingüísticas (dimensão lingüística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição para o tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.

As questões tratadas por Marcuschi (op. cit.) apontam para a complexidade que envolve o uso da língua, seja na fala, seja na escrita. Levando em conta a perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana, não podemos deixar de observar que, tanto na fala quanto na escrita, ocorre a conversão individual da língua em discurso, através do ato de utilização. Na enunciação, como salienta Benveniste (1970/1989, p. 83), consideram-se sucessivamente o próprio ato, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização. Nesse sentido, as distinções e aproximações entre fala e escrita parecem delimitar-se a partir desses aspectos, visto o ato – de fala ou de escrita – instanciar os *sujeitos*, o *tempo* e o *espaço*. Na fala, os sujeitos dividem um *aqui* (espaço) e um *agora* (tempo), constituindo a situação em que se realiza o dizer em uma seqüência de turnos de fala situados em uma sucessão temporal. Nesse *aqui* e *agora* compartilhados, os sujeitos constituem, pela realização vocal da língua, o diálogo, produzindo referência e co-referência no discurso, através de procedimentos e formas diversificados (instrumentos de realização da enunciação) com o propósito de engendrar os sentidos no discurso falado. Já na escrita entra em jogo a realização gráfica da língua, em que os sujeitos da alocação não partilham o *aqui* (espaço) e o *agora* (tempo). No entanto, não podemos deixar de salientar que, numa perspectiva enunciativa benvenistiana, tanto fala quanto escrita são concebidas como processos, já que aquele que se enuncia por escrito também deixa marcas de formulação e de reformulação no discurso¹¹⁴. Talvez a diferença resida no fato de que na fala a formulação e a reformulação sejam compartilhadas e ajustadas por locutor e por alocutário no *aqui* e

¹¹⁴ Uma reflexão interessante acerca da escrita em uma perspectiva enunciativa é realizada por Endruweit (2006) em sua tese de doutorado.

agora do diálogo, enquanto na escrita o *aqui* e o *agora* do locutor e do alocutário são distintos e, por isso, o locutor deixa as marcas de seu processo de formulação e reformulação discursivas para um alocutário que se encontra num outro espaço e num outro tempo de enunciação.

Rey-Debove (1988/1996) a esse respeito observa o fato de a língua falada permanecer ligada a seu produtor (timbre, pronúncia, sotaque, etc.), podendo ser captada, gravada, filmada e difundida. Isso implica uma produção personalizada em que o locutor se encontra presente inclusive através de elementos de ordem extralingüística, enquanto na escrita o locutor ausente permanece presente através de formas lingüísticas, tal como o nome escrito, mesmo que os caracteres extralingüísticos de sua produção sejam perdidos. Assim, “A língua escrita, cujas realizações escapam ao tempo e às distâncias, está mais afastada que a língua oral da situação de produção: ela é despessoalizada em sua expressão (porém homologada em seu conteúdo)” (Rey-Debove, 1996, p. 77). De fato, as colocações da autora trazem à tona os instrumentos de enunciação que aproximam e separam a enunciação falada da escrita, desmistificando, de certa forma, a dicotomia traçada entre essas duas modalidades de língua em termos de formalidade/informalidade na expressão e no conteúdo, já que existe uma linguagem “elaborada” e uma linguagem “descuidada” tanto no escrito quanto no oral. Por isso, a autora prefere falar em um “*continuum*, neste campo, que perpassa ao mesmo tempo o escrito e o falado” (Rey-Debove, 1996, p. 81). O que parece, nesse sentido, diferenciar fala e escrita liga-se aos aspectos de realização de cada modalidade, som/fonema para a oralidade e letra/grafema para o escrito, e as conseqüências ligadas a essa realização em termos da estruturação do *diálogo* característico da enunciação, como instância que coloca duas figuras na posição de parceiros e protagonistas da enunciação. Esse diálogo, que caracteriza o ato de enunciar, insere o locutor, as situações em que se realiza e os instrumentos de sua realização. Se tomarmos o espaço, o tempo e os locutores presentes na enunciação, teremos, ao que parece, delimitações importantes entre os dois modos de enunciar, o do falar e o do escrever, os quais se imbricam no ato de transcrever, conforme discussão que empreenderemos no item 7.3.

Nessa delimitação de nosso objeto de análise, o discurso falado, torna-se interessante trazer para a nossa reflexão os estudos de Hilgert (2001, 2002, 2003), pesquisador que se dedica há algum tempo a estudar o português falado. Hilgert (2001), ao tratar da natureza do texto falado, argumenta que esse tipo de texto caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente processo e não produto, constituindo-se no próprio ato de produção. Tomado como processo, o autor observa que “o planejamento do que dizer e a formulação

desse dizer não são etapas que se sucedem, mas são simultâneas. O planejamento ocorre, na medida em que a formulação acontece” (Hilgert, 2001, p. 65, 66). Essa simultaneidade, como ressalta o autor, é a responsável pelo fato de o fluxo da formulação textual não acontecer de forma fluente e continuada, mas de forma descontínua, o que marca, para esse pesquisador de fala, a natureza do processamento *on line* do texto falado. Essas descontinuidades acarretam “falhas” na formulação, anunciadas por hesitações, segmentos de difícil compreensão que acabam sendo reformulados pelo falante, por iniciativa própria ou por seu interlocutor, devido à necessidade de intercompreensão conversacional. Para Hilgert (op. cit.), as hesitações e as reformulações evidenciam que o texto falado mantém explícitos os traços de seu *status nascendi*. Assim, o processo de formulação é fortemente caracterizado por “problemas” que geralmente manifestam-se por traços lingüísticos ou paralingüísticos explícitos, denominados “marcadores”.

Em seu estudo, o autor mostra, em uma curta passagem de um inquérito do projeto NURC/RS, as descontinuidades, traduzidas em hesitações por meio dos mais diferentes recursos como alongamento de semivogal seguido de pausa; rápida pausa preenchida por “ah”; longo e complexo processo de hesitação na busca de uma alternativa de verbalização, com alongamento de ditongo nasal preenchido, na seqüência, pelo segmento “uhn” alongado, antecedendo outra rápida pausa; explicitação de busca de forma através de expressão verbal do tipo “como é que eu vou dizer”, seguida de outra pausa em parte preenchida por segmentos paralingüísticos repetidos e alongados até a decisão pela atualização de uma forma no discurso.

Além desse processo de formulação, o autor mostra como ocorrem as atividades de reformulação, que, no curso de fala, remetem a enunciados anteriores. Essas remissões, de alguma forma, repetem, parafraseiam, corrigem, exemplificam, expandem e resumem os enunciados anteriores. As formulações para o autor têm um *escopo prospectivo*, enquanto as reformulações um *escopo retrospectivo*, na medida em que buscam dar um tratamento novo a segmentos já formalmente instaurados na conversação, o que confere a essas atividades o caráter reformulador.

Ainda, nesse estudo, o autor aponta as atividades de qualificação, que são segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva em que os falantes comentam e avaliam suas formulações. Essas atividades de qualificação, para Hilgert (op. cit.), apresentam dois componentes básicos: o enunciado-origem (o segmento avaliado ou comentado) e o enunciado-qualificador (a avaliação ou comentário).

Esse recorte do estudo de Hilgert (2001) mostra-nos que o discurso oral apresenta questões que lhe são típicas, porque ocorre em uma relação face a face entre locutor e alocutário. Ao colocar a língua em funcionamento nessa relação face a face, os locutores envolvem-se em atividades de diferentes naturezas, entre as quais o autor mostra as de formulação, de reformulação e de qualificação. Esse desvelamento de marcas de oralidade descritas pelo autor conduz-nos à conclusão de que a oralidade, com toda a singularidade daquele que se enuncia, apresenta suas regularidades, ligadas ao próprio ato de enunciar como instanciamento de um diálogo entre um *eu* e um *tu*. Assim, ao atualizar a língua em discurso, necessariamente o locutor produz referências no discurso para seu alocutário. Nesse sentido, “depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1970/1989, p. 84). Para suscitar esse retorno, no discurso, o locutor vale-se de diferentes mecanismos, alguns gerais, como aponta Hilgert (op. cit.), porque vinculados à natureza da produção de sentidos da enunciação oral, outros particulares, porque vinculados ao sujeito que se enuncia em um *aqui* e *agora*, instanciando um dizer que jamais se repete identicamente.

Em outro trabalho, Hilgert (2002) analisa a colaboração do ouvinte na produção do turno do falante, a partir da observação de três inquéritos do Projeto NURC/SP. Para tanto, explora o texto conversacional, evidenciando que um enunciado, mesmo constituído de um turno, pressupõe um *eu* que se institui simultaneamente a um *tu*. Por isso, argumenta que, numa conversação, ainda que o falante construa individualmente o seu turno, seus enunciados são determinados pela presença *ad hoc* do ouvinte, que ajuda o falante passo a passo nos problemas de formulação inerentes à produção dos enunciados. Por isso, o autor observa o caráter dialogal do texto conversacional, em que, por meio da alternância de turnos em situações face a face, ocorre a colaboração mútua dos interlocutores, através de três momentos: a interrupção do enunciado em construção; a proposta de um segmento colaborativo e a incorporação desse segmento na continuidade do enunciado. Em suas análises, Hilgert (op. cit.) verifica como ocorre a integração do segmento colaborativo na continuidade do enunciado interrompido. Em geral, os resultados apontam para o fato de que o falante aceita a sugestão do ouvinte e a integra em seu turno logo após o ponto de ruptura, repetindo ou parafraseando tal sugestão.

Levando em conta o nosso *corpus*, que se caracteriza, predominantemente, pelo diálogo oral do adulto com a criança, consideramos que a produção da criança é constituída, na sua grande maioria, por segmentos colaborativos do adulto, já que a criança

encontra-se na dependência desse outro, lugar da língua enquanto instituição social. Essa questão colaborativa parece aproximar-se do que Lemos (1982) nomeia como processos de *especularidade*, caracterizado pela incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto, e de *complementaridade* intraturnos, em que a criança incorpora parte do enunciado do adulto e, ainda, complementa com um outro. Em fase posterior de estudo, a autora (Lemos, 1992/1998) ainda reitera que, na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado adulto. Isso, de um lado, vem corroborar esse caráter colaborativo presente na conversação criança-adulto e, de outro lado, apontar, conforme Lemos (1999, p. 49),

as restrições que a teoria lingüística impõe à teorização sobre o vir-a-ser da criança como sujeito falante. Um primeiro passo nesse sentido é reconhecer na fala da criança esse vir-a-ser, isto é, que essa fala não coincide com a do adulto, nem com a interpretação que o adulto – mãe e investigador – lhe atribui, levado por uma semelhança que descarta sua diferença.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar as especificidades de nosso *corpus*, caracterizado por diálogos que apresentam dizeres não-coincidentes, “colaborações” e “interpretações”. Tais colaborações e interpretações, embora mostrem não-concordância de sentidos entre a fala da criança e a do adulto, parecem também marcar o fato de que a fala do “outro” para a criança representa um lugar de inscrição no funcionamento da língua.

A natureza dialogal da conversação também é tratada em outro estudo por Hilgert, em que busca novamente evidenciar, a partir da análise de três inquéritos do Projeto NURC-RS, o caráter processual do texto falado (Hilgert, 2003). Nesse sentido, investiga o modo como a compreensão é controlada por meio de monitoramento. Segundo o autor, em função dos propósitos comunicacionais, os falantes mantêm a *compreensão* sob constante *controle* no trabalho de formulação do texto, seja individualmente, enquanto detentores do turno, seja em ações colaborativas em momentos de negociação formulativa por meio de diferentes atividades. Inserido na perspectiva de *status nascendi* do texto falado, o autor discute o problema da compreensão, verificando os padrões e as categorias de monitoramento.

Entendendo a *compreensão* como a identificação, por parte do ouvinte, dos sentidos inerentes às escolhas do falante na formulação do texto, o autor discute a relação entre as escolhas e estratégias produzidas para a formulação do texto, para produção de sentidos e para a identificação e interpretação desses sentidos por parte do interlocutor, o que envolve a *compreensão*. Nessa busca de compreensão, os interlocutores realizam atividades para assegurarem a intercompreensão própria do processo de produção de sentidos na constituição

do discurso oral. Essas atividades, conforme o autor, exercem função “profilática” ou têm caráter reparador. O monitoramento “profilático” ocorre quando os interlocutores antecipam e evitam possíveis problemas de compreensão. O monitoramento reparador acontece quando surge um problema de compreensão na evolução do texto, desencadeando um trabalho interativo para a sua solução. Desse modo, para assegurarem uma intercompreensão, os interlocutores realizam diferentes atividades, as quais Hilgert (2003) procura evidenciar em segmentos conversacionais.

Novamente Hilgert (2003) chama a atenção para um quadro de regularidade que envolve a estruturação de segmentos conversacionais com monitoração de problemas de compreensão, que segundo o autor, não explica o monitoramento dos problemas de compreensão em qualquer interação falada. Por isso, o autor alerta para a necessidade de se estabelecerem padrões gerais e particulares (específicos de determinados tipos de interação) de monitoramento de problemas de compreensão.

Com esses estudos, Hilgert (op. cit.) aponta como característica do texto falado a sua natureza interacional, em que os interlocutores encontram-se face a face, controlando os sentidos de sua produção, através da colaboração ou do monitoramento de compreensão. Trazendo para o quadro enunciativo, essa colaboração e esse monitoramento do discurso falado de que trata Hilgert (2003) parecem ligar-se à condição de apropriação da língua que é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, o que faz de cada locutor um co-locutor (Benveniste, 1970/1989). Por isso, as ações colaborativas de que nos fala Hilgert (2003) presentes na conversação, a nosso ver, podem vincular-se na enunciação oral, objeto deste estudo, à necessidade de instanciar referência no discurso pelo locutor e pelo alocutário, em que este último, ao co-referir, torna-se um co-locutor, caracterizando o caráter intersubjetivo da enunciação.

Assim, a oralidade, considerada no interior do quadro enunciativo, instancia a linguagem como um modo de ação, cuja função é vincular locutor e alocutário em um jogo marcado por uma relação intersubjetiva de produção de sentidos no discurso, conforme observamos na argumentação de Benveniste (1970/1989, p. 87):

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura de *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação.

Barros (2003) propõe uma reflexão sobre a língua falada na perspectiva da Semiótica Discursiva de linha francesa, trazendo para o interior desse quadro teórico e metodológico um estudo sobre questões enunciativas envolvidas na conversação. Para tanto, a autora verifica o papel dos elementos constitutivos da enunciação (tempo, espaço e sujeitos) na conversação. Em relação ao tempo, observa o fato de a fala não ser planejada antecipadamente. Por isso, apresenta traços de formulação e reformulação, que têm papéis diversos na interação verbal e, além disso, ocorre fragmentada em “jatos ou borbotões”. Em relação ao espaço, os sujeitos, na fala, dialogam face a face, partilhando o mesmo contexto situacional, o que lhes permite usar dêiticos e recursos de outras ordens de expressão (visual, tátil, etc). Em relação aos sujeitos (atores), há alternância de papéis de falante e ouvinte, produzindo efeitos de sentido de aproximação na enunciação. Em relação à expressão, na fala, a substância é sonora, com elementos “semi-simbólicos”, que ajudam a construir a cooperação na relação entre os sujeitos.

Para a autora, a conversação dita espontânea é, entre os tipos de textos falados, a que mais se aproxima ao ideal de fala definido acima. Para observar a enunciação do texto falado, a autora analisa os inquéritos do NURC, em que ocorrem diálogos entre dois informantes. Nesses inquéritos, a autora analisa as escolhas de tempo, espaço e pessoa no discurso de cada falante, distinguindo o diálogo entre documentador e informante do diálogo entre dois informantes. No diálogo entre documentador e informante, a autora observa a relação, própria dos textos falados, entre o *eu* e o *tu*, em que os recursos da categoria de pessoa revelam a assimetria da conversação entre o documentador e o informante. Isso porque os usos de “nós” por “eu” e de o “senhor”, a “senhora” por “você” produzem o efeito de assimetria e instalam o desequilíbrio de papéis e a não-reciprocidade da troca. Neste caso, o diálogo difere da conversação espontânea ideal caracterizada pela autora. Já no caso de diálogo entre dois informantes, acentua-se a cumplicidade e a reciprocidade entre os dois informantes próprios da conversação ideal.

Assim, com exame dos diálogos entre informantes do Projeto NURC, Barros (op. cit.) evidencia que as pessoas do discurso constroem a simetria ou a assimetria dos papéis dos interlocutores da conversação. No caso da conversação espontânea, os papéis são alternados simetricamente e os efeitos decorrentes são a subjetividade dos falantes e a cumplicidade dialógica decorrente da reciprocidade, em que pela alternância os sujeitos controem juntos a conversação. Isso é evidenciado pelos usos de “você”, de “nomes próprios”, de “a gente” em lugar de “você”, de “nós” e de “eu”. A atenuação da relação de subjetividade ocorre em geral quando se reforçam ou se apresentam os papéis sociais dos

sujeitos envolvidos na conversação, como no emprego de “nós” pelo documentador no diálogo com o informante, que fala pelo Projeto e constrói o seu papel de documentador.

A discussão de Barros (2003) sobre a assimetria e a simetria produzidas na conversação aponta-nos um aspecto interessante do discurso falado e remete-nos a questionar a especificidade do discurso falado que aqui nos interessa, o da criança em sua relação com o outro. Como evidenciado no item 7.1, que trata da constituição do dado, o outro com quem a criança dialoga, na maioria das alocações, é o adulto, seja ele pai, seja mãe, seja tia-investigadora. Com isso, não podemos deixar de observar que essas enunciações são marcadas por uma assimetria, já que é o adulto que parece “monitorar” os sentidos produzidos na relação interlocutória. Isso porque a fala da criança está na dependência do adulto como lugar onde se encontra a língua materna, o que evidencia como bem destaca M. T. Lemos (2002, p. 172) “o fato de que a linguagem pré-existe ao sujeito”.

Essa reflexão acerca da fala infantil remete-nos ao estudo produzido por Diedrich (2001) acerca do texto falado pela criança e as estratégias de sua construção. Como vimos, o texto falado envolve complexas atividades lingüísticas em sua produção, em que se destacam as de repetição, as de paráfrase e as de correção, ligadas à reformulação, já que, como processo que coloca os sujeitos em presença em um *aqui e agora*, a fala nasce neste jogo de formulação e reformulação.

Assim, Diedrich (2001), partindo de estudos realizados sobre o texto falado por adultos, busca investigar as atividades de reformulação em falas de uma criança dos quatro aos oito anos de idade. Para tanto, vale-se dos princípios teóricos da Análise da Conversação para tratar das características formais e funcionais dos dados analisados. Os resultados da autora apontam para o fato de que tanto a repetição, quanto a paráfrase e a correção aparecem desde cedo na fala da informante. As estratégias utilizadas para a solução de problemas tanto reais quanto virtuais ocorrem já aos quatro anos, tornando-se recorrentes a partir dos seis anos, quando aumenta a complexidade dos textos.

A autora salienta que as atividades de reformulação decorrem de problemas de formulação. Nesse sentido, tais atividades originam-se da formulação presente em enunciados conversacionais mais complexos. Como entre quatro e cinco anos a criança produz estruturas simples, limitando-se, muitas vezes, a responder a perguntas do adulto por meio de pequenos enunciados, não aparecem, nessa fase, muitos problemas de formulação, não havendo, desse modo, necessidade de reformulação. Já a partir dos cinco anos, e principalmente dos seis aos oito anos, a informante responde às perguntas que lhe são dirigidas com enunciados longos, com detalhamento, exigindo uma formulação complexa e,

conseqüentemente, reformulações. As análises da autora mostram que as características e funções dessas reformulações são diferenciadas, porque dependentes do desenvolvimento da competência lingüístico-interacional da criança.

Com relação à repetição, Diedrich (op. cit.) verifica, na faixa dos quatro aos seis anos, que ocorrem reformulações de estruturas simples como em marcadores temporais e locativos (daí, depois, aqui). São também, na sua maioria, auto-repetições. A partir dos seis anos são formulados textos mais complexos e variados e geralmente as repetições ocorrem após intervenções da entrevistadora, tendo como propósito resgatar o tópico sobre o qual estava discorrendo. Em outras situações, produz a repetição de uma informação, após uma autocorreção, revelando conhecimento das descontinuidades de seu texto em relação ao processo de construção textual. Sobre essas repetições, a autora menciona a sua função argumentativa, que, na faixa dos quatro aos seis anos, o enunciado reformulador desempenha a função de confirmação, com estruturas simples, em substituição a expressões correspondentes a respostas afirmativas. Já dos seis aos sete anos, constata que as repetições têm a função argumentativa de intensificação, envolvendo estruturas lingüístico-textual-interativas mais complexas.

Com relação às paráfrases, a autora observa a predominância das expandidas, que se manifestam em todas as faixas etárias da informante, exercendo, em geral, a função de explicitar e esclarecer elementos apresentados na matriz. A partir dos sete anos, acrescentam-se exemplificações. As paráfrases condensadas, produzidas a partir dos seis anos em número bem menor do que as expandidas, desempenham a função de resumo, ocorrendo através de expressões do tipo “essa coisa toda”, “um monte de coisa”, que constituem enunciados resumidores de listagens de elementos apresentados na matriz. Neste caso, a criança parece perceber que pode resumir o já dito e ainda acrescentar mais elementos sem a necessidade de listar tudo. Já as paráfrases paralelas, que para a autora têm a função de adequação vocabular e de especificação de elementos apresentados na matriz, ocorrem em número menor e somente a partir dos cinco anos. Através dessas paráfrases, a criança oferece ao interlocutor opções formulativas para um mesmo segmento, o que para Diedrich (op. cit.) atesta um novo momento do desenvolvimento lingüístico interacional da criança. Esses usos parafrásticos, segundo a autora, são adjacentes, o que evidencia que a paráfrase, no texto produzido pela criança, atende a funções imediatas e pontuais na seqüência de produção textual.

Com relação às correções, Diedrich (op. cit.) observa que as totais são bem mais freqüentes do que as parciais, que ocorrem somente a partir dos seis anos, com a função

ligada à interação, em especial, à busca de garantia da intercompreensão de opiniões. O mais comum são as autocorreções, segundo a autora, também comuns nas conversações em geral. Já as heterocorreções ocorrem em número bem menor, aparecendo aos cinco anos e presentes dos seis aos oito anos. Geralmente essas heterocorreções alteram conteúdos semânticos e mostram o papel colaborativo da informante na conversação, assim como a tentativa de validar suas idéias em substituição às da entrevistadora. As correções de formas lingüísticas são morfossintáticas, em que a informante procura, na sua maioria, corrigir enunciados a fim de garantir concordância e número entre pronomes e substantivos; artigos e substantivos. Em outros casos, busca atender à regência verbal pela troca de preposição.

Com relação aos resultados da análise, a autora chama a atenção para dois aspectos: 1) o de que seu estudo não pode ser tomado como uma caracterização das regularidades do texto falado por crianças, já que investiga a fala de uma única criança; 2) o de que seu estudo norteia-se pela Análise da Conversação e, por isso, não se trata de um trabalho em Aquisição da Linguagem. Com relação ao primeiro aspecto, a autora utiliza um *corpus* de controle, através do qual observa condições idênticas de interação, o que, pela comparação, possibilitou mostrar os resultados de sua pesquisa como não idiossincráticos e como ilustrativos de tendências confirmadas nas falas de outras crianças. Com relação ao segundo aspecto, a autora chama a atenção para o fato de que seus resultados podem ser relacionados às descobertas ligadas à Aquisição da Linguagem.

Os trabalhos de Diedrich (2001), de Hilgert (2001, 2002, 2003), de Marcurschi (2003) e de Barros (2003) mostram o discurso falado como apresentando traços gerais em sua produção e envolvendo atividades que atestam o jogo interlocutório existente entre a formulação e a reformulação num espaço e num tempo compartilhados por locutor e alocutário. Nessa estrutura de diálogo oral, a criança desde cedo está imersa. No entanto, sua trajetória parece evidenciar que é constituída por esse diálogo, ao mesmo tempo em que constitui tal ato, já que suas estruturas de formulação e de reformulação mudam na relação com o outro diacronicamente, como atesta Diedrich (2001).

Tomando como base as questões sobre o discurso falado aqui tratadas, não podemos deixar de observar que a enunciação oral carrega traços gerais que permitem a cada locutor enunciar-se em sua língua materna a um alocutário também inscrito nesse ato de produção, o que procuraremos levar em conta através de determinadas marcas de transcrição em nosso item 7.3.2. Entretanto, levando em conta a perspectiva enunciativa benvenistiana, não podemos deixar de considerar que há sempre nessa enunciação traços individuais, já que nem um único sujeito reproduz as marcas da enunciação anterior devido ao tempo e ao

espaço de produção de discurso serem sempre novos. Considerando essa singularidade da enunciação, a oralidade presente neste estudo será vista como um processo de produção intersubjetiva, lugar de conversão da língua em discurso e da atualização do sentido em palavras pelo locutor. Desse modo, os aspectos relativos à oralidade, tais como correção, paráfrase e repetição, serão tomados como elementos que instanciam um sentido particular no discurso, através da relação intersubjetiva. Isso porque consideramos que locutor e alocutário parecem buscar “ajustes” de sentido no espaço de partilha de suas enunciações.

7.3. A transcrição de dados: a constituição de uma escrita oralizada e o lugar do transcritor

Tendo em vista a nossa construção teórica, que tem como pano de fundo a perspectiva enunciativa benvenistiana, montamos um instrumento de transcrição para operar a passagem da fala da criança a dado empírico e a fenômeno de análise. Sabemos que, conforme o olhar teórico do investigador, o objeto em Aquisição da Linguagem – o dado da criança - recebe diferentes tratamentos, uma vez que, como ressalta Castro (1996b, p. 8), o *dado não é o fenômeno*, mas um recorte deste, porque, entre a constituição do primeiro e o segundo, há um gesto teórico.

Levando em conta tais questões, nossa transcrição levará em conta dois aspectos: 1) a teoria que sustenta este trabalho e 2) a técnica que envolve a passagem da oralidade à escrita.

7.3.1 Enunciação e transcrição de dados: a passagem do dado ao fato enunciativo transcrito

Transcrever um texto falado é fazer a passagem para outro escrito. Uma transcrição ideal, conforme Hilgert (1989, p. 69), seria aquela em que se pudesse reconstruir a qualquer momento, com fidelidade, o original falado. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de este intento ser impossível, o que se deve ao fato de ela “ser moldada pela subjetividade com que o transcritor compreende o texto falado” (Hilgert, 1989, p. 69). Marcuschi (2003, p. 49) também observa que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. Neste caminho, observa o autor, “há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas” (Marcuschi, op. cit. p. 49).

Nessas decisões, segundo nosso ponto de vista, encontra-se o ato interpretativo do transcritor que escolhe os caracteres formais de marcação de transcrição. Assim, nessa transformação da fala em escrita algo se perde. Compreender o ato de transcrever como um ato de enunciação requer pensá-lo à luz da estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Essa estrutura está à disposição de todo sujeito para se enunciar e, como tal, do transcritor, que, ao se apropriar do aparelho formal de enunciação, institui-se como locutor e produz referências e sentidos à cena enunciativa. Essa cena, por ser um elemento externo ao “eu”, é considerado aqui como “ele”. Os sentidos produzidos pelo locutor-transcritor para esse “ele” instanciam o “ELE”, elemento cultural e teórico não presente na linearidade do discurso transcrito, mas constitutivo dele, já que está presente no transcritor um ponto de vista teórico *a priori* que prevê produção de referências, através de marcas específicas e comentários para os dizeres contidos na cena enunciativa. Esse ponto de vista teórico é criador do objeto transcrito.

Assim, a enunciação como uma estrutura *eu-tu-ela/aqui/agora* implica a categoria de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço* em um processo que constitui o próprio ato. No caso da transcrição, temos um ato que insere um locutor, o transcritor, que busca referir pelo discurso através de índices específicos para marcar essa escrita oralizada, atualizando a cena enunciativa (o *ele*) em seu caráter subjetivo. Nesse sentido, o locutor-transcritor é a pessoa na instância de discurso que atualiza e presentifica, na escrita, o ausente da relação, a cena enunciativa (*ele*), com os elementos de situação e espaço. Ao atualizar esse dado oral (*ele*) em uma escrita marcada, instancia a subjetividade constitutiva de todo ato enunciativo.

A utilização da língua por aquele que fala introduz, em primeiro lugar, o locutor em sua fala, através de um jogo de formas específicas, inserindo-o em relação constante e necessária com um alocutário. No caso da transcrição, as marcas que envolvem a técnica do transcrever instanciam o caráter de *intersubjetividade* da enunciação, já que o transcritor deseja constituir o dado como um fato apreensível e analisável para um outro ou para ele próprio em outro momento, quando se transformará em analista. Neste caso, o analista, como um novo locutor, não ouvirá a fala, mas lerá a fala, o que traz à tona agora um novo paradoxo, não do observador, mas do transcritor. Esse locutor-transcritor ouve a cena (*ele*), escrevendo-a para um alocutário-analista, que não será um ouvinte do oral, mas um leitor do oral, já que a transcrição constitui-se numa escrita oralizada.

Como escrita oralizada, a transcrição “não dá conta daquilo que é da ordem do inapreensível que qualquer fala carrega” (Surreaux, 2006, p. 135). Por isso, a conversão da fala em escrita implica sempre um recorte relacionado à instanciação da escrita na fala e da fala na escrita. É nessa dialética que situamos o “paradoxo do transcritor”, já que nela

“insiste-se em assinalar o que não pôde passar diretamente de um sistema para outro como um ‘resto’ que necessita de adaptação em nível de conteúdo” (Rey-Debove, 1996, p. 75). É nesse “resto” que reside, segundo Rey-Debove (1996), o essencial da distinção entre o oral e o escrito. Além disso, não se pode deixar de considerar, como argumenta a autora, que a passagem do oral para o escrito não é icônica, visto não haver um isomorfismo entre os grafemas da palavra escrita e os fonemas da palavra falada, sendo, por isso, bastante aleatório “representar” o oral.

Na enunciação do oral, aquele que enuncia está presente no *aqui e agora* da alocução, enquanto na enunciação escrita aquele que se enunciou está ausente. No caso da transcrição, defendemos com Surreaux (op. cit) a existência de um jogo entre essas duas enunciações: a enunciação de fala e a enunciação transcrita. Por isso, concebemos com a autora a presença de dois locutores, o que se enuncia na fala e o que se enuncia na escrita (transcrição). Nesse sentido, temos, de um lado, a enunciação do locutor-criança com o seu alocutário, que coloca em jogo os sujeitos, a situação (o aqui e o agora) e os instrumentos e mecanismos de sua realização (a estrutura da língua); de outro lado, a enunciação vinculada ao ato de transcrever que coloca em cena o locutor (transcritor), a cena a ser transcrita (*ele*), o alocutário, a situação, os instrumentos e os mecanismos de sua realização (a estrutura da língua e os caracteres formais de marcação do oral no escrito). Como afirma Surreaux (2006, p. 139), “trata-se, portanto, de coexistirem na transcrição duas cenas enunciativas: a primeira que é constituída por uma perda fundante, já que tudo não se transcreve; a segunda que é a do transcritor, já que a transcrição é sempre produto de um ato interpretativo”. Nessa impossibilidade de correspondência entre a fala e escrita, o transcritor busca, no escrito, aproximar-se do oral através de determinadas convenções, fazendo aparecer nos discursos transcritos a invasão cada vez maior de caracteres não pertencentes à língua escrita (Rey-Debove, 1996, p. 79).

Nessa busca de representação do oral no escrito, ocorre o ato interpretativo do transcritor que o encaminha a escolher os caracteres formais de marcação de transcrição, instanciando a relação do locutor-transcritor com a teoria, o ELE da transcrição. Novamente aqui defendemos que uma transcrição numa perspectiva enunciativa sempre é única e particular, porque o transcritor já está a um passo do alocutário-analista, fornecendo-lhe elementos para continuar a caminhada. Entre o dado e a transcrição, há um sujeito transcritor que singulariza aquele dado para transformá-lo em fato enunciativo de análise. São as marcas dessa escrita oralizada de que pretendemos dar conta no item seguinte.

7.3.2. As marcas de transcrição: a constituição de uma escrita oralizada

Tendo em vista a reflexão anterior, pretendemos neste item elencar as marcas que servirão para a transcrição dos dados da criança¹¹⁵. Consideramos importante, em um primeiro momento, contextualizar cada sessão, com alguns aspectos implicados no ato de enunciação: os participantes, o espaço e o tempo. Cada começo de sessão, será marcado com a palavra *início* e, cada término, com a palavra *fim*. Assim, cada sessão de entrevista contém um cabeçalho com informações, conforme sistematização a seguir:

- *Participantes*: indicação dos participantes com as três letras iniciais de seu nome, que aparecerá nos turnos de fala e, entre parênteses, o primeiro nome e explicitação da familiaridade com a criança.
- *Data da entrevista*: 10/06/2002
- *Idade da criança no momento da entrevista*: 1;8.20
- *Situação*: descrição da situação de coleta

Além disso, delimitamos, como unidade de transcrição, a palavra, visto ser o sentido da frase a idéia que ela exprime e tal sentido realizar-se pelo agenciamento de palavras, as quais adquirem sentidos sempre particulares pelo emprego (Benveniste, 1966/1989). Assim, torna-se importante evidenciar, através de espaços em branco, os limites entre uma palavra e outra. Sendo assim, descartamos marcas de transcrição para ausência de segmentos (ex.: omissão de fonemas, morfemas de plural, etc.), embora o segmento ausente não seja preenchido na transcrição. Desse modo, se ao invés de dizer “água” a criança diz “aua”, registramos essa última forma, a fim de não superficializar, enquanto transcritor, o dizer da criança.

Além disso, quando não conseguimos entender o dizer da criança, marcamos uma possibilidade de interpretação, com um sinal [?], indicando dúvida. Quando a palavra ou frase não é entendida, indicamos a passagem com [XXX], no entanto, mostramos, quando possível, através de uma linha de comentário, que marcamos abreviadamente como “com”, a palavra ou frase prevista pelo dizer da criança, a partir do contexto de enunciação e da interpretação dos participantes ou familiares da criança. Nessa linha de comentário, também

¹¹⁵ As marcas de transcrição foram inspiradas no sistema de transcrição de dados de crianças do Projeto de Pesquisa "Desenvolvimento da Linguagem da Criança em Fase de Letramento" (Guimarães, 1992).

são incluídos fatos ocorridos na situação da coleta de dados. Essas marcas de transcrição são efetivadas, conforme ilustração abaixo:

FRA: eca [?] XXX
 [?]: indica dúvida
 XXX: indica que uma palavra ou frase não foi entendida
 Com: indica comentários da situação de enunciação ou interpretações para os dizeres da criança.

Como não estamos elegendo nenhum fenômeno lingüístico *a priori* para análise, nossa transcrição não contém marcas para indicar algum elemento específico de qualquer nível de estruturação da língua, já que, como transcritor, sempre procuramos considerar os sentidos produzidos no diálogo da criança com o seu parceiro.

Como os dados são de oralidade, consideramos a entonação um registro revelador dos sentidos produzidos pelos sujeitos nos diferentes atos enunciativos. Por isso, marcamos tons altos e baixos do seguinte modo:

FRA: a BOLA caiu
 O tom ascendente é marcado com maiúscula e o descendente com sublinhado

Além dessas marcações, por se tratar de oralidade, para trazermos a cena enunciativa, consideramos relevantes as demais indicações listadas a seguir:

@ : pausa curta
 @@@: pausa longa
 [= riso]: entre [=] são sinalizados eventos não-verbais e breves explicações, como a dêixis (gestos de apontar pessoas ou objetos)
 / : interrupção brusca de alguma palavra ou frase
 ?: indica entonação de pergunta
 !: indica entonação de exclamação
 ... : indicam que o turno de fala ficou suspenso
 ,: utilizada para organizar turno de falas longos ou enumerações
 Marcas de interação:
 - concordância: uh hu, uh hum, ãh hã
 - discordância: uh uh, hum hum, ãh ãh

Em síntese, nossa transcrição contém aspectos que levam em conta a *teoria*, o *corpus* (fala de criança) e o *transcritor*. Relacionadas à *teoria*, três questões colocam-se como necessárias: 1) a contextualização, que é feita através de um cabeçalho, contendo informações sobre os participantes e os dados situacionais da entrevista (tempo e espaço); 2) a delimitação entre fala e comentário, que ocorre com a indicação de uma linha principal com a fala dos participantes da entrevista e uma linha secundária com esclarecimentos sobre questões relativas à situação de enunciação ou sobre a interpretação do parceiro da criança acerca de um segmento não-inteligível e 3) a delimitação da unidade de sentido como a palavra no interior da frase, o que coloca as demais marcas apenas como recursos auxiliares na análise. Relacionadas ao *corpus* e seu contexto, temos as marcações de omissões, interrupções e suspensões de segmentos, de entonação, de pausas, eventos não-verbais e marcas de interação. Relacionadas ao *transcritor*, temos as indicações de dúvida e de não-entendimento. Convém lembrar que todos esses aspectos situam-se no que chamamos no item 7.2.1 de “paradoxo do transcritor”, já que, diante da cena e de tudo que ela contém, o transcritor parece poder captar tudo para uma escrita oralizada. No entanto, o transcritor-locutor está sempre produzindo referências e deixando escapar algo, mesmo que consideremos essas três instâncias (a da teoria, a do *corpus* e a do próprio transcritor) como constitutivas do ato de transcrever para dar conta do todo. Ao produzir referências no ato de transcrever, o transcritor não consegue apreender o todo, sendo, portanto, constitutivo desse ato uma “perda fundante” (Surreaux, 2006, p. 139).

A seguir, apresentamos um exemplo que construímos com o propósito de ilustrar todas as marcações esboçadas:

<i>Participantes:</i>	EDU (irmão); CLA (babá); CAR (tia, filmando).
<i>Data da entrevista:</i>	10/06/2002
<i>Idade da criança:</i>	1;8.20
<i>Situação:</i>	A criança está na sala de sua casa, brincando com uma bolsa e uma boneca. Num primeiro momento, FRA brinca e conversa com CAR; depois chega seu irmão EDU (7 anos) e CLA.
<i>Início</i>	
FRA:	pega lá tia [= aponta para a bolsa que caiu no chão da sala]
CAR:	a bolsa? A tia já pega tá?
FRA:	tá
Com:	EDU entra na sala e pega a bolsa para FRA.
EDU:	que bonita!
CAR:	ó Queca o Dudu achô bo/ bonita
FRA:	que issu?
CAR:	a bolsa da tia
FRA:	é?
EDU:	ãh hã
CLA:	tu vai dá mamá pro nenê?
FRA:	ãh ãh, não tem mamá
EDU:	ó Queca [= entregando a mamadeira]
CLA:	vem cá DUDU
FRA:	XXX
Com:	segundo DUDU, FRA disse “nenê tá com fome”
CAR:	o quê?
FRA:	<nêne fome>[?]
CAR:	ah o nêne @@@ qué mamá?
FRA:	éh éh éh
Com:	FRA faz o choro da boneca
FRA:	nenê qué ma/ nenê qué mamá...
<i>Fim</i>	

Como nosso constructo teórico é enunciativo, a análise dos dados é necessariamente qualitativa, não prevendo a homogeneização e a generalização dos usos lingüísticos da criança, visto que os elementos da enunciação (*tempo, espaço e sujeitos*) determinam as escolhas lingüísticas. Por isso, elencamos algumas marcas de transcrição, porém sem tentar “engessar” o dizer da criança, a fim de permitir, pela análise, a apreensão da multiplicidade de fenômenos em jogo na aquisição da linguagem. Assim, nenhum aspecto da língua será circunscrito *a priori* para análise, já que trataremos do jogo existente, na enunciação, entre língua e discurso, jogo este que permite a todo mecanismo da língua adquirir um sentido particular e se auto-referenciar no uso.

7.4. Do fato enunciativo transcrito ao fato enunciativo de análise: o constructo teórico-metodológico enunciativo de descrição da linguagem da criança

A análise de um *corpus* tão vasto e rico poderia certamente ser realizada por diferentes perspectivas com a eleição de determinados fenômenos lingüísticos para uma verificação

detalhada, no entanto, como este estudo constitui-se justamente em uma tentativa de explicar a aquisição da linguagem, pelo menos na fase aqui destacada para análise, através de um olhar enunciativo, buscaremos, neste item, produzir uma metodologia enunciativa para analisar a fala da criança. Anterior a esse movimento de descrição dos procedimentos que nortearão nossa análise, parece-nos ser necessário ter presentes os limites acarretados por todo constructo teórico-metodológico, já que consideramos ser impossível dar conta de “tudo” que se apresenta na fala da criança, argumento sustentado por Lemos (1999, p. 40):

Daí a urgência em interrogar o uso da teoria lingüística na descrição da fala da criança e em interrogá-lo também no que se refere a suas conseqüências. Dentre elas, o submetimento da teoria à necessidade de dar conta do que não cabe nessa descrição, tanto pelo que falta quanto pelo que, na fala da criança, excede os limites da descrição.

Cientes dessa limitação, ainda assim, nossas análises serão concebidas a partir do dispositivo teórico descrito no decorrer desta tese, principalmente a partir de sua segunda parte: a enunciação de orientação benvenistiana. De fato, a partir da leitura da obra de Benveniste, produzimos um dispositivo teórico para explicar a inscrição da criança na linguagem. Neste momento, tal dispositivo será retomado para a constituição de um dispositivo metodológico de análise para apreender os deslocamentos da criança na estrutura da enunciação, com o propósito de explicar a sua trajetória de instauração na linguagem.

Nesse sentido, levando em conta a relação língua-discurso, a perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana não elege apenas certos aspectos da língua como indicadores da “presença do homem na língua”, mas a língua constituída no discurso. Isso porque seu objeto é “todo mecanismo lingüístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se auto-referencia no uso” (Flores & Teixeira, 2005). Embora muitas pesquisas em enunciação tenham privilegiado certos fenômenos lingüísticos como alvo de suas abordagens, considerando algumas classes de palavras (pronomes, adjetivos, advérbios) e alguns mecanismos concebidos como enunciativos (discurso relatado, pressuposição, etc.), defendemos, com Flores & Teixeira (op. cit.), que diferentes fenômenos lingüísticos e de qualquer nível (sintático, morfológico, etc.) podem ser abordados por uma visão enunciativa. Nesse sentido, não elencaremos nenhum fenômeno lingüístico *a priori* para análise, já que trataremos do jogo existente, na enunciação, entre língua e discurso. Por isso, concebemos que qualquer mecanismo da língua pode adquirir um sentido particular e se auto-referenciar no uso.

Como trilharemos um caminho ainda desconhecido, pelo menos até hoje não estudado segundo temos notícia, alguma “bruxa” pode aparecer nessa “floresta encantada”, uma vez que os dados, em seus aspectos formais e funcionais, são sempre inusitados e podem escapar a qualquer procedimento metodológico produzido previamente.

Levando em conta que, na perspectiva enunciativa, o objeto inclui o sujeito, a enunciação é sempre única e irrepitível, por isso, cada análise da linguagem, é única também, embora a organização do sistema da língua seja da ordem do repetível. É justamente esse jogo entre a ordem do repetível e do irrepitível de que uma análise enunciativa em aquisição, a nosso ver, precisa dar conta.

Para delinear nossos procedimentos de análise, valer-nos-emos do aparato teórico construído no capítulo 5 e, principalmente, no capítulo 6, assim como das noções de Benveniste sobre a relação uso/sistema. Por isso, estamos subdividindo este item em três, tratando, no primeiro, do dispositivo enunciativo constitutivo da linguagem em uso, no segundo, da nossa unidade de análise e, no terceiro, das categorias norteadoras da análise.

7.4.1. O dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE*

No capítulo 6, defendemos a *subjetividade* e a *intersubjetividade* da/*na Aquisição da Linguagem* como vinculadas a sujeitos que se constituem, ao mesmo tempo, em uma instância *cultural*, porque imersos na cultura, em uma instância da *alocução* ou *dialógica*, porque constituem e são constituídos na esfera do diálogo e, em uma instância *lingüístico-enunciativa*, porque são sujeitos produtores de referências e de sentidos do/no discurso.

Nessas relações, vislumbramos a existência de duas alteridades: a do *tu* (outro) e a do *ELE* (outro). Pela temporalidade, a intersubjetividade *eu-tu* instancia a língua (*ele*), enquanto não-pessoa. Essa produção de referências no presente do discurso de *eu* e de *tu*, instaura, pela relação, um terceiro – agora *ELE* –, demarcando uma ausência irrepresentável lingüisticamente nesse campo de presença do discurso de *eu* e de *tu*. Considerando a argumentação de Benveniste (1968/1989) de que a língua não está separada de sua função cultural, concebemos, no interior do dispositivo trinitário de aquisição *eu-tu/ele*, o *ele* como lugar simbólico da língua e inserimos mais um *ELE* como *outro*, porque instanciado na cultura e participante ausente das enunciações de *eu* e de *tu*. Esse *tu* é o lugar do sentido nas relações dialógicas com o *eu*, enquanto sujeito da aquisição da linguagem. Desse modo, a questão do sentido insere a *referência* nesse quadro figurativo de aquisição, re-presentando o

ele pela atualização sintagmática e pela conexão e um ELE não representável lingüisticamente.

Como já tratado no capítulo 6, os dispositivos permanentes que asseguram a conversão da língua em discurso, segundo um princípio de “inteligibilidade”, estão estruturados numa dupla relação: uma de conjunção e outra de disjunção. Essa dupla relação, construída no e pelo conjunto trinitário *eu, tu e ele*, permite-nos a cada instante atualizar um princípio de ordem (sintagmática e paradigmática) e instaurar um modelo que está, conforme Dufour (2000), no centro do dispositivo de enunciação e à disposição imediata de todo sujeito.

Esse mecanismo de conjunção/disjunção possibilita-nos atualizar aqui a noção de *sintagmatização* de Benveniste (1967/1989) como lugar de articulação dos níveis *semiótico* (língua) e *semântico* (enunciação), visto que o *semântico* nos introduz no domínio da língua em uso e em ação, em que o *sentido* realiza-se na e por uma relação de *sintagma*, enquanto o *semiótico* se define por uma relação de *paradigma*. De um lado, a *substituição*, de outro a *conexão*, operações típicas e complementares, uma vez que o *sentido* das palavras ocorre na atualização sintagmática para noções sempre particulares, porque os signos, presentes no paradigma, são em si mesmos conceptuais e genéricos. Tendo em vista essa conversão língua-discurso, que unidade podemos eleger da fala da criança enquanto analista? Como as instâncias intersubjetivas antes apontadas (*cultural, da alocução ou dialógica e lingüístico-enunciativa*) realizam essa conversão da língua em discurso? Essas questões serão respectivamente respondidas nos itens seguintes.

7.4.2. A unidade de análise

A delimitação da unidade de análise constitui, a nosso ver, condição de configuração de um aparato metodológico nos estudos da linguagem e, como tal, também envolve um gesto teórico do investigador.

É no texto *Os níveis de análise lingüística* que Benveniste (1962/1995) parece delimitar a unidade de análise em uma perspectiva enunciativa, levando em conta que as unidades de diferentes níveis da língua precisam ser definidas pela articulação entre forma e sentido. Por isso, considera que a *forma* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de *dissociar-se* em constituintes de nível inferior e que o *sentido* define-se como a sua capacidade de *integrar* uma unidade de nível superior. A partir de uma reflexão sobre o

sistema lingüístico em todos os seus níveis, o autor chega à unidade que considera ser necessário delimitar na linguagem em ação: a *frase*¹¹⁶.

Com efeito, para ele, com a frase, deixa-se o domínio da língua como sistema de signos e se entra no universo da língua convertida em discurso, como vemos em suas palavras:

Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes, embora abarquem a mesma realidade, e possibilitem duas lingüísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo instante. Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva.

A frase pertence bem ao discurso. É por aí mesmo que se pode defini-la: a frase é a unidade do discurso (Benveniste, 1962/1995, p. 139).

Na verdade, a frase por ser, segundo o autor, uma unidade completa, contém, ao mesmo tempo, sentido e referência, e isso é o que a torna analisável para o próprio locutor. Tal fenômeno permite à criança, desde o início, perceber o funcionamento da língua, já que é “no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (Benveniste 1962/1995, p. 140).

Isso aponta para a necessidade de considerarmos o *diálogo* como lugar em que ocorre a apropriação da *palavra* pela criança a partir da escuta da *frase* do outro. Nesse caso, *eu* e *tu* não são olhados como papéis reversíveis na interação, mas como instâncias de funcionamento lingüístico-discursivo, uma vez que o modo como cada *locutor* se *apropria* da língua e instaura o *alocutário* no momento “presente” produz sentidos e referências, que vão se constituindo e se configurando em atos enunciativos posteriores.

Por isso, o ponto de vista que defendemos de que a aquisição da noção de *signo* ocorre através do uso da *palavra* na frase pela criança também é corroborada por Benveniste no texto “Forma e sentido na linguagem” com a idéia de *sintagmatização*. Com a divisão da língua em *forma* (*nível semiótico*) e *sentido* (*nível semântico*), o autor defende que as palavras possuem um *sentido* na atualização sintagmática, porque apresentam noções particulares vinculadas ao *sujeitos*, ao *tempo* e ao *espaço* da enunciação, o que não ocorre com os signos, que têm sua *forma* definida no sistema, constituindo-se como entidades genéricas e não-circunstanciais.

De acordo com Benveniste, sobre o fundamento *semiótico* (sistema lingüístico como rede de oposições e de relações), a língua-discurso constrói uma semântica própria, produzida pela *sintagmatização* das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do

¹¹⁶ Vale lembrar que, para Benveniste, a “frase” é considerada como língua em uso, ou seja, como produto da enunciação, e não, no sentido tradicional do termo.

valor que tem enquanto signo. Através dessa noção de *sintagmatização*, o autor concebe o par *semiótico/semântico* numa relação de reciprocidade, em que a *enunciação* (*nível semântico*) vale-se da estrutura de paradigma (*nível semiótico*) e cria novas estruturas no paradigma pela relação de sintagma, efetivada no uso.

Considerando que o método de análise depende do ponto de vista a partir do qual o objeto será analisado, não tomaremos o dado da criança para análise como elemento empírico em seu todo, já que a análise será efetivada sobre um *recorte enunciativo*.

Em todas as sessões do nosso *corpus*, ocorre um diálogo do locutor – criança – com o seu alocutário (adulto). Pela temporalidade, essa díade *eu* e *tu*, presentifica o *ele* (não-pessoa), já que a *intersubjetividade* instaura, pelo presente da enunciação, o discurso no mundo, produzindo, através dele, sentidos. A questão do sentido insere a *referência* como parte integrante da enunciação, já que enunciar é “falar de”. Esse “falar de” possibilita ao locutor *referir* pelo discurso e, ao alocutário, *co-referir*. Por isso, tomaremos como unidade de análise o *recorte enunciativo*, concebido como o espaço de discurso em que determinado tema é referido e co-referido na alocação. Assim, através da *sintagmatização* dos elementos da língua no uso, depreenderemos, como alocutário e analista, a idéia da frase e o emprego da palavra, reconstituindo os sentidos produzidos no discurso. Com isso, circunscreveremos, através do agenciamento de palavras operado por cada locutor, a referência da frase, levando em conta o “estado de coisas que a provoca” (Benveniste, 1967/1989, p. 231). Além da questão teórica, consideramos que a delimitação da unidade de análise depende do olhar do pesquisador, que estabelece recortes conforme os objetivos a que se propõe no estudo. Em nosso caso, estamos considerando *tema* o objeto do discurso, ou seja, o assunto referido e co-referido pela criança e pelo outro na alocação¹¹⁷.

Com essa delimitação, estamos reiterando o nosso ponto de vista enunciativo de tomar os sentidos produzidos no uso da linguagem pela relação intersubjetiva. A análise dos *recortes enunciativos* constituídos a partir do *corpus* será feita conforme esboço traçado no item seguinte.

¹¹⁷ Colocamos em anexo a transcrição de uma sessão para melhor exemplificar a necessidade de operacionalizarmos com recortes enunciativos. Na sessão em anexo, vemos que diferentes temas são objetos de discurso: ora é o gato, ora é o pote e ora é o nenê (boneca), ora é o telefone. Se tomarmos a sessão, em seu conjunto, teremos dificuldade para realizar a análise.

7.4.3. As categorias de análise

Considerando as reflexões produzidas nos itens 7.4.1 e 7.4.2., trataremos, em nossa análise, a *enunciação*, de um lado, como *ato*, de outro lado, como *discurso*. Através do *ato de enunciação*, observaremos as relações que lhe são constitutivas: as diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e as trinitárias *eu-tu/ele* e *(eu-tu/ele)-ELE*. Com isso, evidenciaremos como ocorre a instanciamento da intersubjetividade na linguagem, a conversão da língua em discurso e a atualização do sentido em palavras. Através do *discurso*, verificaremos justamente a produção de referências pelo locutor e de co-referência pelo alocutário, tratando, nesse jogo, das formas e mecanismos enunciativos agenciados pela criança. Nesse tratamento da enunciação como *ato* e como *discurso*, aparece, como um dos elementos centrais de nossa análise, a semantização da língua, com a conversão de estruturas enunciativas produzidas pela criança em estruturas da língua. Nessa trajetória de semantização, verificaremos os movimentos de entrada da criança no semiótico, língua como sistema de signos.

Segundo nosso ponto de vista, o dispositivo *(eu-tu/ele)-ELE* está à disposição de todo sujeito e, como tal da criança, assegurando a conversão da língua em discurso. Essa estrutura trinitária, a nosso ver, está constituída por diferentes relações diádicas e trinitárias, configurando as diferentes instanciações do sujeito na enunciação. Concebemos que, através dessas relações enunciativas, a criança instaura-se na linguagem. Por isso, decorrem de cada relação diferentes operações¹¹⁸ enunciativas no ato de aquisição da linguagem. Cabe ressaltar que, nas pesquisas em Enunciação, o lugar do *eu* nas estruturas enunciativas é ocupado pelo locutor que opera a conversão da língua em discurso, que no caso de nossos dados, seria o adulto. No entanto, esta figura será em nossa análise considerada como *tu*, pois, mesmo que o adulto que fala coloque a criança sob sua dependência, uma teoria enunciativa da aquisição da linguagem parte da suposição de que o *eu* é sempre a criança, logo é ela que é tomada como ponto de referência. As relações enunciativas, suas caracterizações e as operações em aquisição da linguagem previstas em seu interior serão ilustradas nos quadros a seguir:

¹¹⁸ O termo “operação”, referido em nossa análise, é oriundo da obra de Antoine Culioli. No entanto, ressaltamos que apenas o termo foi tomado de empréstimo, pois a descrição do que ocorre em cada operação na estrutura da enunciação está ligada à particularidade das ocorrências selecionadas.

QUADRO 6 – Relações enunciativas diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele*

Relações enunciativas diádicas	Caracterização das relações enunciativas	Operações enunciativas em Aquisição da Linguagem
eu-tu	<ul style="list-style-type: none"> • formação de uma <i>unidade constitutiva</i> pelo caráter de <i>pessoa</i> implicado em <i>eu</i> e <i>tu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • conjunção criança/outro
eu/tu	<ul style="list-style-type: none"> • relação de <i>transcendência</i>, em que <i>eu</i> institui o <i>tu</i> pela <i>temporalidade</i>, • relação de <i>interioridade</i>, em que <i>eu</i> é interior ao enunciado e exterior a <i>tu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • separação criança/outro, com a constituição de <i>eu</i> como pessoa subjetiva e como distinto de <i>tu</i>, pessoa não-subjetiva.
(eu-tu)/ele	<ul style="list-style-type: none"> • distinção pessoa (<i>eu-tu</i>) de não-pessoa (<i>ele</i>), • marcação da distinção presença/ausência, com a constituição da instância do discurso (presença) em relação com a instância da língua (ausência), • entrada de um terceiro como condição de presença de <i>eu</i> e de <i>tu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • estabelecimento da relação mundo/discurso como alavanca para a criança constituir a faculdade de simbolizar própria do homem de representar o real por um signo. • operação de semantização da língua (<i>ele</i>), com a entrada da criança no semiótico (língua)

QUADRO 7 – Relações enunciativas trinitárias *eu-tu/ele* e *eu-tu/ele-* (*ELE*)

Relações enunciativas trinitárias	Caracterização das relações enunciativas trinitárias	Operações enunciativas em Aquisição da Linguagem
eu-tu/ele	<ul style="list-style-type: none"> consolidação da estrutura enunciativa 	<ul style="list-style-type: none"> reconhecimento da criança de si como locutor e do outro como alocutário no diálogo. Ao mesmo tempo, reconhecimento pela criança da língua como possibilidade de atualização no discurso.
(eu-tu/ele)-ELE	<ul style="list-style-type: none"> constituição de duas alteridades: a do <i>tu</i> (presente) e do <i>ELE</i> (ausente). Esse <i>ELE</i>, como elemento da cultura, não está na linearidade do discurso, mas dele é constitutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> operação de semiotização, em que a criança configura a relação língua-discurso, constituindo a faculdade simbolizante da linguagem e o fundamento da abstração. Para isso, vale-se de diferentes formas e mecanismos da língua, como integrante da cultura, para enunciar a sua posição de locutor na enunciação e produzir referências no discurso.

Esses quadros mostram as relações enunciativas constitutivas do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, suas características e as operações enunciativas previstas para o ato de aquisição de linguagem. Com isso, estamos, como alerta Benveniste, tratando da condição específica da enunciação, que é o “ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado” (1970/1989, p. 82). No entanto, o autor salienta ainda que, na enunciação, estão implicados o

ato, a situação em que se realiza e os instrumentos de sua realização. Ao se enunciar, o locutor marca a sua posição, de um lado, através de índices específicos e, de outro, através de procedimentos acessórios. Assim, nesse ato, pretendemos verificar a mobilização que o locutor faz da língua para referir no discurso. Por isso, pretendemos situar, no interior dos atos enunciativos, as estruturas produzidas pela criança no discurso. Desse modo, nossa análise mostrará a enunciação na aquisição da linguagem de duas maneiras: I) como *ato*, concebido a partir das relações propostas nos quadros 1 e 2 e II) como *discurso*, constituído pelo agenciamento de formas e mecanismos pelo locutor para produzir sentidos e referências e enunciar a sua posição subjetiva. Através desses dois aspectos, vislumbraremos como o sentido se forma em palavras e como, pela semantização, a criança instaura-se no semiótico - a língua.

Por meio das instâncias intersubjetivas (cultural, da alocação ou dialógica e lingüístico-enunciativa), a criança opera a conversão do discurso em língua e da língua em discurso. Esse é o jogo que nossa análise pretende apontar já que o ato enunciativo, ao dissolver a dicotomia semiótico/semântico, instancia a língua-discurso em seu duplo aspecto: na *forma* e no *sentido*. Como atesta Benveniste (1962/1995, pp. 135-1366), “A *forma* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de *dissociar-se* em constituintes de nível inferior. O *sentido* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de *integrar* uma unidade de nível superior”. Através dessa dupla capacidade, de *dissociação* e de *integração*, o locutor e o alocutário *engendram* as formas e os sentidos para produção de referências e co-referências no discurso, traçando a relação paradigma/sintagma e língua/discurso.

Assim, para produzir o capítulo 8, dividiremos o *corpus* em *recortes enunciativos*, a partir dos quais será feita uma análise prévia do todo, para posterior sistematização do capítulo em três itens, que são: 1) As relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele*; 2) A relação trinitária *eu-tu/ele* e 3) A relação trinitária *(eu-tu/ele)-ELE* como uma estrutura constitutiva das formas e mecanismos instanciados na enunciação. Nesses itens, ilustraremos, com alguns *recortes enunciativos*, a análise, conforme o dispositivo enunciativo e as categorias aqui delineadas. Com isso, pretendemos mostrar os aspectos que marcam a relação da criança com a linguagem e com outro e que, por consequência, delimitam a sua imersão na linguagem e a sua constituição como *sujeito cultural, da alocação ou dialógico e lingüístico-enunciativo*. Em síntese, procuraremos evidenciar como a criança instaura-se como um sujeito de linguagem.

CAPÍTULO 8

*A CRIANÇA que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em algum ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.*

Fernando Pessoa

O diálogo com os dados: uma análise enunciativa da fala da criança

O percurso realizado até aqui procurou circunscrever o campo da *Enunciação* em sua relação com o de *Aquisição da Linguagem*. Agora com o olhar enunciativo sobre o material pertencente às diversas sessões de coletas de dados e dos fatos enunciativos transcritos, evidenciaremos, a partir do dispositivo metodológico de análise produzido no capítulo 7, o funcionamento de tais fatos enunciativos, operando recortes conforme o procedimento apontado no item 7.4.2. Tais recortes serão descritos a partir de dois planos simultâneos: o da enunciação como ato e o da enunciação como atualização da língua em discurso.

Consideramos que as enunciações, constituídas nas relações de interlocução da criança com o outro, apontam esses dois planos: 1) *como atos* são sempre novas e realizam, a cada vez, a inserção do locutor em um momento novo do tempo e em circunstâncias diferentes e 2) *como discursos* evidenciam os funcionamentos subjetivo, intersubjetivo e referencial da linguagem, através da atualização de marcas e funções da língua, que instanciam o locutor em sua relação com a enunciação e convocam o alocutário a se inscrever no ato enunciativo.

Em particular, este estudo concebe a enunciação como *ato*, representada pelo dispositivo *(eu-tu/ele)-ELE*. São constitutivas desse dispositivo outras relações: as diádicas

eu-tu, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e a relação trinitária *eu-tu/ele*. Como *discurso*, concebê-la-emos como constituída por formas e por funções agenciadas pelo locutor para produzir sentidos e referências e enunciar a sua posição subjetiva. Através desses dois aspectos, vislumbraremos como o sentido se forma em palavras e como, pela semantização, a criança instaura-se no semiótico (língua).

8.1. As relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele*

8.1.1. Primeiro mecanismo enunciativo: as relações de conjunção *eu-tu* e de disjunção *eu/tu*

Neste mecanismo, estão configuradas as relações de conjunção *eu-tu* e de disjunção *eu/tu*. Na relação de conjunção, o caráter de *pessoa* implica a constituição mútua de *eu* e de *tu*. Na relação de disjunção, o *eu* institui o *tu*, rompendo a unidade da relação *eu-tu* e constituindo-se como *pessoa subjetiva* em oposição a *tu*, *pessoa não-subjetiva*. Com este primeiro mecanismo, ilustramos os movimentos da criança na estrutura enunciativa, em primeiro lugar, evidenciando as operações de conjunção, em segundo, as de disjunção.

No interior da relação diádica *eu-tu* (de conjunção), forma-se entre locutor (criança)/alocutário (outro) uma *unidade constitutiva*, configurada pela relação de *pessoa*, por meio da qual ocorre o *preenchimento de lugar enunciativo pela criança*. Esse lugar de enunciação é preenchido, nos dados analisados, de dois modos:

I- apresentação pelo eu de estruturas sonoras indistintas a partir da convocação do tu:

RECORTE ENUNCIATIVO 1

SESSÃO 1

Participantes: MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.
Data da entrevista: 15-09-2001
Idade da criança: 0;11.10
Situação: FRA está em sua casa, com os familiares. A MÃE e CAR (tia e entrevistadora) dialogam com ela a maior parte do tempo.

Com: FRA pega um brinquedo e larga. Depois, olha para sua MÃE, que está ao telefone.
 FRA: oi
 FRA: [= risos]
 CAR: ai que linda!
 MÃE: **nana o nenê então Francisca.**
 FRA: **ãh, ãh, ãh, ãh.**
 Com: FRA pronuncia o som de embalar nenê, olhando para MÃE e rindo.
 CAR: [= risos]
 MÃE: nana o nenê ãh ãh @@@ pega o nenezinho pra naná então.
 Com: a MÃE alcança um urso de pelúcia para FRA ninar.
 MÃE: **nana esse nenê aqui nana.**
 FRA: **ah, ah, ah**

RECORTE ENUNCIATIVO 2

SESSÃO 1	
<i>Participantes:</i>	MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.
<i>Data da entrevista:</i>	15-09-2001
<i>Idade da criança:</i>	0;11.10
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa, com os familiares. A MÃE e CAR (tia e entrevistadora) dialogam com ela a maior parte do tempo.
Com:	FRA começa a jogar alguns brinquedos longe. Depois engatinha até um outro local com brinquedo, pronunciando alguns sons. Após volta para onde estava, no meio dos brinquedos, e começa a morder um cabo de raquete. Em seguida, a MÃE começa a cantar uma música, imitando o andar do cavalo.
MÃE:	como é que faz o cavalo?
Com:	FRA começa a se sacudir.
FRA:	ah ah

II- instanciação pelo tu de estruturas rotineiras da família para o eu, que preenche seu lugar enunciativo com gestos e verbalizações:

RECORTE ENUNCIATIVO 3

SESSÃO 1	
<i>Participantes:</i>	MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.
<i>Data da entrevista:</i>	15-09-2001
<i>Idade da criança:</i>	0;11.10
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa, com os familiares. A MÃE e CAR (tia e entrevistadora) dialogam com ela a maior parte do tempo.
Com:	a MÃE faz os sons com a pata do cavalo. Depois, começa a cantar parabéns.
FRA:	[= bate palmas]
Com:	ao bater palmas, FRA olha para a MÃE e para CAR, como se estivesse mostrando o que sabe fazer.
CAR:	[= risos]
FRA:	ãh, ah
MÃE:	como é que faz o cavalinho?
Com:	a MÃE faz o som de como o cavalo anda.
MÃE:	como é que faz?
Com:	FRA sacode-se.
FRA:	ah ah
Com:	a MÃE faz os sons com a pata do cavalo. Depois, começa a cantar parabéns.
FRA:	[= bate palmas]

RECORTE ENUNCIATIVO 4

SESSÃO 1

<i>Participantes:</i>	MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.
<i>Data da entrevista:</i>	15-09-2001
<i>Idade da criança:</i>	0;11.10
<i>Situação:</i>	FRA (Francisca) está em sua casa, com os familiares. A MÃE e CAR (tia e entrevistadora) dialogam com ela na maior parte do tempo.
Com:	FRA está no banho e a MÃE começa a cantar uma musiquinha.
MÃE:	tau, tau, tiquitita tau, tau.
Com:	FRA sorri.
MÃE:	tau, tau.
Com:	a MÃE tira FRA da água e ela começa a chorar.
MÃE:	vem.
(...)	
Com:	FRA, após o banho, está deitada em sua cama, toma a mamadeira e brinca com boneca. A MÃE alcança também um pente de boneca. Depois, FRA deita-se e, em seguida, tenta se levantar da cama.
FRA:	hum, hum, hum tau, tau, qué, tau, tau.
MÃE:	tau, tau.
FRA:	[= acena com mão] tau, tau

Na díade *eu/tu* (de disjunção), o *eu* (locutor criança) reconhece-se como distinto do *tu*, endereçando-se ao alocutário com gestos ou com alguma estrutura enunciativa para convocá-lo a instanciar-se. Esse *endereçamento ao alocutário* ocorre, nos dados de Francisca, de dois modos:

III – solicitações do *eu* ao *tu*:

RECORTE ENUNCIATIVO 5

SESSÃO 2

<i>Participantes:</i>	MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.
<i>Data da entrevista:</i>	24-11-2001
<i>Idade da criança:</i>	1;1.24
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa. No início, está brincando com um telefone, uma bolsa e uma pasta. Após vai para a cozinha, onde estão o PAI, a MÃE e EDU.
Com:	FRA está com um telefone de brinquedo na mão.
CAR:	hum?
Com:	FRA caminha com o telefone no ouvido. Enquanto caminha, sorri e pronuncia alguns sons. Após, senta-se perto de uma pasta e de uma bolsa, que estão no assoalho.
FRA:	huum, huum, huum [= resmungo]
CAR:	hum?
FRA:	hum
CAR:	quÊ?
FRA:	dá, ah, AH DÁ, ah dá.
Com:	Enquanto FRA olha para CAR, pronuncia sons de resmungo e apontando para a pasta. Após silencia, pega a pasta e mexe na bolsa, que está perto.
CAR:	deu alô Queca?
Com:	FRA levanta-se, caminha e pega um papel no assoalho. Volta a sentar-se, levanta-se, pega o papel e se dirige para CAR.
FRA:	ah dá, dá, DÁ, DÁ ah DÁ [= mostrando papel a CAR]
Com:	coloca o papel dentro de uma caixa, depois tenta pegá-lo e não consegue, pronunciando alguns sons. Em seguida, olha para CAR.
FRA:	ah AH AH

RECORTE ENUNCIATIVO 6

SESSÃO 2

Participantes: MÃE; CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 6 anos) e PAI.

Data da entrevista: 24-11-2001

Idade da criança: 1;1.24

Situação: FRA está em sua casa. No início, está brincando com um telefone, uma bolsa e uma pasta. Após vai para a cozinha, onde estão o PAI, a MÃE e EDU.

Com: FRA levanta-se e caminha com o papel na mão até o local onde estão o PAI e a MÃE. Enquanto caminha, EDU tenta cortar o seu trajeto e ela resmunga, pronunciando alguns sons. Após senta-se na soleira da porta com um papel na mão. EDU joga a pasta para perto de FRA, que tenta pegá-la. Depois, o irmão passa correndo por ela. Em seguida, FRA sai de onde estava, retornando à soleira e pronunciando alguns sons, com sorriso. Novamente, levanta-se, pronunciando alguns sons. Após aponta para uma mamadeira com chá, pronunciando alguns sons. O PAI alcança-lhe a mamadeira.

EDU: XXX

Com: FRA tenta colocar a mamadeira no armário. Depois tira do armário e volta-se para o PAI.

FRA: XXX

Com: pronunciando alguns sons, alcança a mamadeira de volta para o PAI, que a segura.

FRA: **dê, ah dá** [= entregando a mamadeira ao PAI]

Com: o PAI entrega a mamadeira a FRA, que volta a entregá-la ao PAI, o qual, por sua vez, a devolve a FRA.

FRA: **dá, ah dá, ah dá** [= entregando novamente a mamadeira ao PAI]

CAR: [= risos]

Com: o PAI volta a entregar a mamadeira a FRA.

FRA: **ah, ah** [= devolve a mamadeira ao PAI]

Com: o PAI volta a entregar a FRA.

FRA: **ah, AH** [= entrega ao PAI a mamadeira]

Com: o PAI volta a entregar a mamadeira a FRA.

FRA: **dá @ ah uh** [= volta a entregar a mamadeira ao PAI]

IV - reconhecimento do eu acerca do efeito do preenchimento de seu lugar enunciativo sobre o tu:

RECORTE ENUNCIATIVO 7

SESSÃO 4

Participantes: EDU (irmão de 6 anos); PAI; MÃE (filmando) e BET (irmão de 15 anos)

Data da entrevista: 27-12-2001

Idade da criança: 1;2.22

Situação: FRA está na frente de sua casa, sentada inicialmente com EDU e seu PAI. Em seguida, BET senta-se ao seu lado. FRA, incitada pela família, faz brincadeiras de assustar.

Com: FRA e EDU brincam de assustarem-se dentro de casa. Por isso, ambos gritam. Após FRA engatinha até a área, onde estão seu PAI e sua MÃE.

FRA: **ah** [= engatinhando e aproximando-se de EDU]

EDU: **AI** [= pula como se estivesse assustado]

MÃE: Francisca, assusta o Dudu, assusta.

PAI: assim ó [= mostra como FRA deve assustar o irmão] **ÃH** [= faz o som de assustar] @ XXX @ XXX aqui ó [= pega braço de EDU] **ó @** assusta o Dudu. @ **ARRRR** [= som para assustar]

EDU: XXX

Com: o irmão BET também senta na área, ao lado de FRA. Silêncio.

FRA: **AAH** [= olha para BET e grita, assustando-o]

BET: ÃAI [= cai para trás como se estivesse assustado]
FRA: AAH [= olha para o PAI e grita, assustando-o]
BET: [= riso]
FRA: AHH [= olha para BET e grita, assustando-o]
BET: ÃI [= vai pra trás como se estivesse assustado]
FRA: [= risos] AH [= grita com BET, assustando-o]
BET: ÃÃI [= encolhe-se, como se estivesse assustado]
FRA: AH [= grita com o PAI, assustando-o]
PAI: ai [= risos]
FRA: AH [= grita com BET, assustando-o]
BET: ai que susto!
FRA: [= risos] @ AH [= grita com BET, assustando-o]
BET: AI
FRA: AH [= grita, olhando para a MÃE, que está filmando]
BET: ai, que susto!
Com: FRA levanta-se.
FRA: hum
Com: FRA volta a sentar-se, olhando BET, que está sentado ao seu lado.
FRA: AH [= olhando BET e gritando]
BET: AI
FRA: [= sentada, bate com os pés no chão e se balança] @ XXX
Com: FRA volta a levantar-se. A MÃE comenta que passou um carro na rua com música e que FRA começou a dançar.
EDU: pai [= chama o PAI]
FRA: [= observa a chamada de EDU, depois levanta-se e começa a pisotear alguns brinquedos] @ eh eh eh eh eh EH EH
PAI: XXX [= fala com a MÃE de FRA]
Com: FRA volta a sentar-se e, após, levanta-se e vai para dentro de casa.
FRA: eh eh
BET: ÃÃAH [= grita, assustando FRA]
FRA: [= risos] @ AH [= risos, assustando BET]
BET: ÃÃI [= grita como se estivesse assustado]
FRA: [= risos] @ AH [= grita, assustando BET]
BET: AI [= grita, como se estivesse assustado]
Com: FRA olha para BET, que faz algo para ela rir. Ela observa em silêncio
FRA: [= risos]

RECORTE ENUNCIATIVO 8

Participantes: CAR (tia, filmando) e JUL (prima)
Data da entrevista: 24-02-2002
Idade da criança: 1; 4.19
Situação: FRA está na sala da casa da avó, rodeada de brinquedos. Inicialmente está com CAR, que a filma. Após chega sua prima JUL.

Com: FRA está com um saco plástico cheio de tazzo.
FRA: mã, mã [= olhando para CAR]
CAR: que que é Queca? Que qui é?
FRA: mã [= olhando CAR]
CAR: ãh?
CAR: quê?
CAR: cadê tetéia?
FRA: AH! [= reclamando]
CAR: hum?
Com: FRA olha para o saco e despeja os tazzos no chão. Após brinca com eles em silêncio.
FRA: mã [= chamando]
CAR: ah?

FRA:	ó, ó [= mostra um dos brinquedos a CAR]
CAR:	ai que bonitu né?
FRA:	mã
CAR:	quê?
Com:	FRA alcança um tazzo a CAR, esticando o braço.

8.1.1.1. A lógica do primeiro mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem

Nesse primeiro mecanismo, encontramos quatro operações enunciativas de preenchimento de lugar na estrutura da enunciação: 1) com estruturas sonoras indistintas, constituídas pelo *eu* a partir da convocação do *tu*, 2) com estruturas rotineiras da família, instanciadas pelo *tu*, em que o *eu* se vale de gestos com emissões verbais, 3) com solicitações do *eu* ao *tu* e 4) com reconhecimento do *eu* acerca do efeito do preenchimento de seu lugar enunciativo sobre o *tu*.

Vemos neste primeiro mecanismo que a criança está na dependência do dizer do outro. É o adulto que fala, no sentido próprio da palavra. A criança, tomada como ponto de referência, mesmo alienada (aspecto da conjunção da díade *eu-tu*) ao outro, ocupa um lugar na estrutura enunciativa (aspecto disjunto da díade *eu/tu*). Assim, o preenchimento de lugar na estrutura enunciativa se dá a partir do *tu*, na dependência do *tu*, em conjunção com o *tu* e simultaneamente em disjunção com o *tu*.

Essa dependência do *eu* ao *tu* presente nesse primeiro mecanismo mostra que o *eu*, a criança, é alvo do dizer do outro. Do ponto de vista da enunciação, esse mecanismo comporta uma lógica que pode receber a seguinte formulação:

- o *eu* do processo de aquisição da linguagem é alvo de *X*, dizer proveniente do outro, em que *X* é simultaneamente: a) constituído por elementos sintagmatizados segundo as combinatórias lingüísticas do nível lingüístico semiótico e b) um enunciado “adaptado”, ao nível semântico, a uma certa suposição do alocutário (adulto) acerca da manifestação de seu locutor (criança).

Esse primeiro mecanismo parece constituir-se em condição dos demais. Com ele se percebe que a criança habita um lugar na estrutura enunciativa. Evidentemente, é sempre de todas as relações simultâneas que estamos falando, ou seja, é sempre de (*eu-tu/ele*)-*ELE* que se trata. Este primeiro mecanismo é aqui separado apenas para fins didático-metodológicos de análise. Sua anterioridade é lógica, não cronológica.

Este primeiro mecanismo aqui estudado - das relações diádicas *eu-tu* e *eu/tu*-, quanto ao aspecto de conjunção/disjunção, deve ser pensado em uma dupla configuração:

a) dominância ligada à temporalidade;

b) o mecanismo é constitutivo de outros.

Quanto a (a), trata-se do fato de a criança, pelo mesmo mecanismo em que se mostra alienada ao outro, também “testar” mecanismos de separação. Logo a relação *eu-tu*, caracterizada pelo traço de pessoa comum a *eu* e *tu*, contém a relação *eu/tu*, caracterizada pelo traço pessoa subjetiva de *eu* em oposição à pessoa não-subjetiva de *tu*. Neste caso, o conjunto *eu-tu* tem, pela temporalidade, a possibilidade de *inversibilidade* constante, já que *tu* pode inverter-se em *eu* e *eu* pode tornar-se *tu*. Através dessa *inversibilidade*, mesmo unidos pela marca de pessoa, *eu* e *tu* opõem-se, constituindo a *disjunção eu/tu*. Nessa relação, as diferenças entre *eu* e *tu* configuram-se pelas características de *interioridade* (*eu* é *interior* ao enunciado e *exterior* a *tu*) e de *transcendência* (*eu* é sempre o responsável pela constituição do *tu* na alocação). Quanto a (b), trata-se do fato de esse mecanismo ser condição dos demais. A criança deve ocupar um lugar na estrutura da enunciação para que venha a enunciar. Este lugar é, primeiramente, atribuído pelo outro. Isso poderia receber abrigo na formulação “a criança é falada pelo outro”¹¹⁹. Ela é falada desde sempre, desde o lugar que ocupa na estrutura da enunciação. Se nenhuma palavra lhe é dirigida, é-lhe dificultado acesso a um lugar na estrutura da enunciação.

Logo, uma teoria enunciativa da aquisição da linguagem coloca como primeiro ponto a observar o complexo mecanismo de *conjunção/disjunção* entre *eu* e *tu*, em que as figuras enunciativas *inversíveis* da alocação têm como característica maior *estruturar-se* a partir das operações de *antecipação* de um lugar para a criança na estrutura da enunciação. Tal *antecipação* contém respostas possíveis a ela. É preciso descrever as operações enunciativas pelas quais a criança responde à *antecipação* que lhe é feita de um lugar na estrutura da enunciação. Sem dúvida trata-se de um mecanismo primordial, constituído por operações complexas a serem descritas em sua totalidade ainda, pois os dados de Francisca nos dão uma pequena amostra.

Esse primeiro mecanismo comporta uma *macro-operação* que acreditamos ser geral e necessária para o ato de aquisição da linguagem: a *operação de preenchimento de lugar enunciativo pela criança*. No entanto, essa operação geral envolve os movimentos particulares de cada sujeito de aquisição da linguagem. Por isso, defendemos a singularidade do modo como cada criança, nas relações de *conjunção* e de *disjunção*, preenche esse lugar de enunciação. Essa singularidade da presença da criança na linguagem permite-nos mostrar a

¹¹⁹ Essa formulação “o sujeito é falado pelo outro” tem inspiração em Lacan (1981, p. 281), quando diz que “...o sujeito, pode-se dizer, é mais falado do que fala” num contexto em que estabelece a relação estrutural entre o desejo e o Outro como um “tesouro de significantes”.

grande mudança que ocorre com Francisca no interior desse primeiro mecanismo enunciativo: *a passagem de um preenchimento de lugar enunciativo a partir do outro para o reconhecimento do efeito que esse lugar preenchido provoca no outro*. De convocada pelo outro, Francisca passa a convocar o outro. Esse deslocamento, que parece ser de caráter geral, abarca os movimentos particulares de Francisca na estrutura enunciativa e a singularidade do modo como vai habitando a linguagem.

8.1.2. Segundo mecanismo enunciativo: a semantização da língua e a construção da referência pela díade (*eu-tu*)/*ele*

Na díade (*eu-tu*)/*ele*, ocorre a distinção pessoa/não-pessoa, com a instanciação da referência (*ele*) nas enunciações de *eu* e de *tu*. A criança estabelece a relação mundo-discurso e marca a sua entrada no simbólico da língua ao representar os referentes do mundo por palavras no discurso. Nesse momento, o *ele* (não-pessoa) aparece através das referências dêiticas do *locutor* (criança) e das co-referências no discurso de seu *alocutário* (adulto). Assim, os sentidos produzidos pelo *locutor* (criança) ancoram-se na situação enunciativa e nos sentidos atribuídos no discurso pelo *alocutário*. Isso marca a semantização da língua na sintagmatização do discurso, já que a criança produz *sentidos* no seu dizer, que são ressignificados pelo *alocutário* através de *formas* da língua. Desse modo, o *ele* nos dados analisados aparece na relação enunciativa do *eu* com o *tu* do seguinte modo: pelo sistema de nomeações, pelo processo de predicação, pela posição do *eu* acerca do *ele* frente ao *tu*, por repetições do dizer do *tu*, por reformulações do *eu* da referência produzida pelo *tu*, pela instanciação de palavras no discurso do *eu* e por ajustes de *sentido* e de *forma* nas enunciações de *eu* e de *tu*. Com isso, marca-se a entrada do terceiro (*ele*) como condição da relação de alocação de *eu* e de *tu*. Essas operações enunciativas são ilustradas a seguir.

I- nomeação dêitica, produzida pelo eu na proximidade de um referente:

RECORTE ENUNCIATIVO 9

SESSÃO 6

Participantes: CLA (babá); AVÓ e CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 20-03-2002

Idade da criança: 1;5.15

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está na garagem da casa com um álbum, com bonecas e com o gato. Após lancha. Depois, vai para dentro de casa e volta para a garagem.

Com: FRA está próxima ao gato.

FRA: XXX [= olhando para o gato]

AVÓ: XXX viu? Viu o gatu? Chama ele chama chama @ grita

FRA: **nenê** [= corre até um carrinho com uma boneca dentro] @ **NENÊ** [= olhando CAR]
 CAR: hum?
 FRA: nenê
 CAR: tem nenê aí?
 (...)

 Com: abaixa-se e fica em silêncio, observando o gato. Após, levanta-se.
 AVÓ: XXX
 FRA: **au au** [= apontando para o gato]
 Com: silêncio
 CAR: dê o au au?
 FRA: **o AU AU**
 CAR: é? O au au?
 FRA: **au au** [= volta a abaixar-se e a observar o gato comendo]
 CAR: o au au
 FRA: **o au au @ AH** [= assustando o gato]

RECORTE ENUNCIATIVO 10

SESSÃO 6

Participantes: CLA (babá); AVÓ e CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 20-03-2002

Idade da criança: 1;5.15

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está na garagem da casa com um álbum, com bonecas e com o gato. Após lancha. Depois, vai para dentro de casa e volta para a garagem.

Com: **FRA abre o álbum e observa as fotos.**
 FRA: **mamãe**
 CAR: quem mais?
 FRA: **mãe, Dudu**
 CAR: Dudu?
 FRA: **Dudu**
 CAR: o Dudu tá aí?
 FRA: **o Dudu** [=levantando o álbum em direção a CAR para mostrar a foto]
 CAR: óh o Dudu
 FRA: o Dudu
 (...)

 FRA: **ali @ nenê papai** [= apontando para a foto e olhando para CLA]
 CAR: [= riso] nenê, papai [= repetindo os dizeres de FRA]
 FRA: papai
 CAR: ah tá aí papai?
 FRA: PAPAÍ, papai [= olha para o portão]
 CAR: ó
 FRA: **mã mã @ papai, papai, mamãe, mamãe, mamãe, mamãe, mamãe, mamãe, mamãe,**
MAMÃE [= olha sorrindo para as fotos e para CAR]
 CAR: [= risos]
 FRA: **mamãe, mamãe, papai, papai, mamãe, mamã** [= olhando para a foto] ãh papai, não @
 ó @ ó

II- comentários e pedidos dêiticos constituídos pela relação de referência do eu e de co-referência do tu face à presença de um referente:

RECORTE ENUNCIATIVO 11

SESSÃO 7

Participantes: CLA (babá); AVÓ; CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 17-04-2002

Idade da criança: 1;6.12

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está brincando com livros, tirando-os da estante. Após toma chá, conversa com a AVÓ sobre fotos e deita-se. Depois, vai para a garagem.

Com: FRA abaixa-se para pegar algo que está no piso da cozinha.

AVÓ: XXX <ah tem umas coisa de cera que eu larguei no chão> [?] tá fechadu

Com: FRA sai para a garagem com dois recipientes de cera na mão.

FRA: gado @ ah [= gemendo]

AVÓ: dá pra vovó aqui dá pra vovó tá pesadu

FRA: não

AVÓ: dá pra vovó [= batendo palmas] @ ah

(...)

FRA: ãi ui ui @ gadu [= carrega os recipientes e geme]

AVÓ: pesadu ui ui [= repetindo o dizer de FRA]

CAR: [= risos]

CLA: [= risos]

FRA: pesadu

CAR: [= risos]

AVÓ: pesadu @ ai

FRA: ai @ pesadu [= dirigindo-se para a frente da casa com os recipientes na mão]

AVÓ: pesadu XXX coisa séria o que ela foi se agradá de pegá

CAR: [= risos]

Com: silêncio.

FRA: sadu XXX gadu [= voltando para a garagem com os recipientes na mão] XXX gadu

GADU XXX GADU [= entrando na garagem]

AVÓ: tá pesadu?

FRA: XXX gadu

RECORTE ENUNCIATIVO 12

SESSÃO 8

Participantes: CLA (babá); AVÓ; CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 17-04-2002

Idade da criança: 1;6.12

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está brincando com livros, tirando-os da estante. Após toma chá, conversa com a AVÓ sobre fotos e deita-se. Depois, vai para a garagem.

Com: FRA caminha no corredor, olha para o quarto da AVÓ e se dirige para o de CAR.

FRA: naná [= olhando o quarto da AVÓ]

CAR: naná?

Com: silêncio.

FRA: mãe XXX

CAR: hum? O qui hovi?

FRA: mãe [= em volta da cama, tentando subir]

CAR: o que tu qué? Qué naná?

Com: silêncio.

FRA:	mãe @ dedê [= tentando subir na cama]
CAR:	ãh?
FRA:	naná [?]
CAR:	qué subi?
FRA:	XXX dedê @ mãe [= colocando uma das pernas na cama e tentando subir, enquanto olha para CAR] @ mãe
CAR:	hum?
FRA:	DÊ

III- marcação da posição do eu no discurso sobre o ele para o tu de modo dêitico e discursivo:

RECORTE ENUNCIATIVO 13

SESSÃO 8

Participantes: CLA (babá); AVÓ; CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 17-04-2002

Idade da criança: 1;6.12

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está brincando com livros, tirando-os da estante. Após toma chá, conversa com a AVÓ sobre fotos e deita-se. Depois, vai para a garagem.

Com: FRA sai para a garagem com dois recipientes de cera na mão.

FRA: gado @ ah [= gemendo]

AVÓ: dá pra vovó aqui dá pra vovó tá pesadu

FRA: não

AVÓ: dá pra vovó [= batendo palmas] @ ah

FRA: não

RECORTE ENUNCIATIVO 14

SESSÃO 8

Participantes: CLA (babá); AVÓ; CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 17-04-2002

Idade da criança: 1;6.12

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente está brincando com livros, tirando-os da estante. Após toma chá, conversa com a AVÓ sobre fotos e deita-se. Depois, vai para a garagem.

Com: Depois de ninar, FRA levanta-se e vai para a garagem. Conversa com a AVÓ, tentando pegar uma lata de bolacha de seu colo.

FRA: DÁ XXX

AVÓ: a AVÓ tenta tirar as bolachas de FRA.

FRA: na não não meu

CLA: <diz que é teu é teu> [?]

AVÓ: é meu

FRA: MÃE [= puxa a lata da AVÓ]

AVÓ: é meu

FRA: MÃE [= puxa a lata da AVÓ]

AVÓ: é meu!

CAR: [=risos]

AVÓ: dá que é meu [= provoca FRA, pegando a bolacha de sua mãe] [= risos] ela vai ficá brava comigu

FRA: NÃAAAO [= grita e puxa a lata da AVÓ]

(...)

Com: a AVÓ pega o porta-retrato, que está perto de FRA.

AVÓ: é meu

FRA: ah? [= levantando a cabeça da cama]
 AVÓ: **meu @ meu mamãe meu @ papai é meu**
 FRA: **MEU**
 CAR: [= risos]
 AVÓ: **papai é meu**
 Com: FRA levanta-se e vai em direção à AVÓ.
 FRA: XXX [= levantando-se]
 AVÓ: **papai é meu**
 FRA: **é meu pai**
 AVÓ: hum?
 FRA: **não, meu**
 CAR: [= risos]
 AVÓ: papai é meu
 FRA: **papaie [= tentando tirar o porta-retrato da AVÓ], papai**
 AVÓ: **é meu**
 FRA: **DÁ AIÊ [= puxando o porta-retrato da AVÓ]**

IV- repetição do dizer do tu no discurso do eu:

RECORTE ENUNCIATIVO 15

SESSÃO 13b

Participantes: MAI (Maira, filmando); CAR (tia); CLA (Babá); AVÓ; MÃE; PAI e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 22-08-2002

Idade: 1;10.17

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente, interage com CAR, CLA, AVÓ e MAI na sala, onde está rodeada de brinquedos. Depois vai para a rua, entra e dirige-se para a cozinha onde está o gato. Em seguida, volta para a sala para brincar com CAR. De vez em quando, vai até o quarto onde está a AVÓ e CLA. Por último, chegam seus pais, seu irmão EDU e ela conversa com o PAI.

Com: FRA está na sala, brincando com CAR.

CAR: **então vamu brincá, vamu brincá nós vamu brincá? Vamu brincá**

Com: FRA vai até a porta da sala correndo.

FRA: **qué bicá aqui qué bicá aqui? @ Abi póta abi**

CAR: hum?

FRA: **qué abi póta @ ó mãe [= dirigindo-se até a porta da sala]**

CAR: hein/

FRA: **qué abi póta**

CAR: **tá iscuru**

FRA: **ãh?**

CAR: **tá iscuru**

FRA: cal

CAR: **claru? [= risos] @ tá claru nada tá escuru**

FRA: ai

CAR: XXX viu?

FRA: **ãh?**

CAR: XXX vamu brincá?

FRA: **tá cuiu lá**

CAR: **ãh?**

FRA: **tá <cuia> [?] @ cuia cuia @ não abi [= tentando abrir a porta]**

CAR: **não abri viu?**

FRA: **não abi?**

CAR: não

RECORTE ENUNCIATIVO 16

SESSÃO 15

Participantes: AVÓ; CLA (babá) e CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 10-10-2002

Idade da criança: 2;00.05

Situação: FRA está na casa da AVÓ. No início, está na garagem com o gato, deitada na porta sobre um tapete. Após senta no piso da garagem, rodeada de brinquedos. Por último, vai para o quarto da tia.

Com: FRA está na garagem da casa da AVÓ, interagindo com CAR, CLA e a AVÓ.

FRA: vamu bincá?

CAR: vamu @ de que nós vamu brincá?

FRA: **brincA**

CAR: fazê o quê?

FRA: **bincá XXX ó ó ó** [= FRA alcança outro pote à tia]

CAR: o que tu qué? Viu o miau tá durmindo ali

FRA: quê?

CAR: tu viu que o miau tá durmindo? O miau tá durmindu

Com: FRA olha para o gato que continua a dormir sobre o tapete. Depois, olha pra boneca que deslizou para o chão, puxando-a para sentar.

FRA: **caiu**

CAR: **caiu, o nenê tá preguiçoso né?**

FRA: **ãh?**

CAR: **o nenê só qué dormi**

FRA: **é**

CAR: essi nenê!

Com: FRA pega o nenê no colo

FRA: **çoso, ai guiçoso**

CAR: **é preguiçoso? [= risos]**

FRA: **guiçoso**

CAR: **porque ele é preguiçoso?**

FRA: **XXX ai qué col**

CAR: hum? Qué cólu? [= risos]

FRA: é

V – reformulação do eu sobre a referência do tu (marcas de reflexividade enunciativa):

RECORTE ENUNCIATIVO 17

SESSÃO 19b

Participantes: CAR (tia, filmando); PAI; MÃE e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 16-12-2002

Idade da criança: 2;2.11

Situação: FRA está em sua casa, conversando com CAR. Depois, vai arrancar capim no pátio com o PAI, com a MÃE e com EDU. Após vai para a frente da casa brincar com uma boneca.

Com: FRA está na frente da sua casa com CAR e EDU, olhando o papai Noel na sacada de um prédio.

CAR: Papai Él foi imhora?

FRA: foi

CAR: qui coisa séria o Papai Él saiu da janela

EDU: **ele pulô**

CAR: hum ele pulô! Dudu dissí qui ele pulô @ será qui ele não caiu?

FRA: **seá caiu Papai Él? Não sei seá caiu?**

CAR: é, não caiu?

FRA: não

CAR: não?

Com: silêncio.
FRA: seá caiu lá seá caiu seá caiu XXX lá ó uô uô tia uô
CAR: caiu
FRA; não, puôô
CAR: ah ele pulô
FRA: é
CAR: hum ah ele que pulô, pra ondi qui ele foi então?
FRA: puôô
CAR: ele puô
FRA: é
CAR: e foi pra ondi pra ondi ele foi?
EDU: ele foi lá levá os presenti

VI – combinação de palavras no discurso do eu

a) estrutura com inversão de ordem de palavras na frase de eu:

RECORTE ENUNCIATIVO 18

SESSÃO 13b

Participantes: MAI (Maira, filmando); CAR (tia); CLA (Babá); AVÓ; MÃE, PAI e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 22-08-2002

Idade: 1;10.17

Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente, interage com CAR, CLA, AVÓ e MAI na sala, onde está rodeada de brinquedos. Depois vai para a rua, entra e dirige-se para a cozinha onde está o gato. Em seguida, volta para a sala para brincar com CAR. De vez em quando, vai até o quarto onde estão a AVÓ e CLA. Por último, chegam seus pais e seu irmão EDU e ela conversa com o PAI.

Com: FRA brinca de boneca na sala. CAR interage com ela, enquanto MAI filma.

CAR: ó os nenê aqui que tanto nenê!

FRA: ai

CAR: tanto nenê!

FRA: ai ai ai XXX

CAR: ó

FRA: XXX

CAR: ãh?

FRA: XXX

CAR: ãh?

FRA: vai naná cól nenê

CAR: ãh?

FRA: cól

CAR: vai naná o nenê, vai pru carru?

FRA: vai

CAR: vai?

FRA: cól?

CAR: ondi é que vocês vão?

FRA: mi cól

CAR: ãh?

FRA: XXX tá

CAR: tá

FRA: vamu [= com a boneca no colo]

AVÓ: tá com soninho?

FRA: tá

AVÓ: ah vai dormi?

FRA: vai cól

b) estrutura com palavras ordenadas na frase de eu:

RECORTE ENUNCIATIVO 19

SESSÃO 17

Participantes: CAR (tia, filmando); MÃE; PAI; EDU (irmão de 7 anos); BET (irmão de 15 anos) e AVÓ

Data da entrevista: 02-11-2002

Idade da criança: 2;00.28

Situação: FRA brinca em sua casa, interagindo com os familiares.

Com: FRA brinca com uma boneca no carrinho.

FRA: ai @ um quinquê nenê tá [= dirigindo-se com a boneca para o banheiro]

Com: FRA assegura a boneca no vaso.

FRA: pshi [= imita o barulho de alguém urinando] cocô [= tirando a boneca do vaso]

CAR: cocô?

FRA: é

CAR: [= riso]

CAR: ele já fez?

FRA: já fez [= colocando a boneca de volta no carro]

CAR: ah!

FRA: **é baba nenê cocô** [= colocando a boneca no carro e empurrando o carro]

CAR: ah é? Vai passeá com nenê agora?

FRA: vô

CAR: ondi tu vai? @@@ hum

FRA: nenê cocô [= movimentando o carro para a frente e para trás]

CAR: o nenê fez cocô?

FRA: feiz

CAR: mas qui danadu!

FRA: tem panhá

CAR: tem qui apanhá?

FRA: tem

CAR: ah ele fez na calça o cocô

FRA: fez calça cocô

CAR: MAS! Tem qui ensiná então nenê né?

FRA: é

CAR: ondi é qui ele tem qui fazê então?

FRA: piicu

CAR: ah no pinicu

FRA: é

CAR: puxa @ e o nenê não sabi, qui nenê danadu

FRA: **a ipô cocô feiz a calça** [= pega a boneca novamente de dentro do carro]

RECORTE ENUNCIATIVO 20

SESSÃO 22

Participantes: CAR (tia, filmando); PAI e MÃE

Data da entrevista: 24-02-2003

Idade da criança: 2;04.19

Situação: FRA está em sua casa, conversando com CAR na garagem, enquanto seu PAI lava o carro.

FRA: oi papai tá ogandu água

CAR: ah o papai tá lavandu o carru né?

FRA: **NÃO JOGA ÁGUA PAIÊ**

CAR: tá vindu água na Queca? @@@ Tá?

FRA: tá

CAR: tá molhandu todinha? Ó peninha!

FRA: óia a minha opa

CAR: hum! A tua ropa molhó! E agora? Tem qui isperá secá né? @@@ E a Isadora cadê?

FRA: **Dóia tá minha casa Dóia vai minha casa**
CAR: a Dora, a Isadora, a Isadora também vem na tua casa?
FRA: vem
CAR: ah que tri! Tu vai brincá com ela?
FRA: vô
CAR: de quê?
FRA: **vô bicá a casinha do potão cum éia**

VII- ajustes de sentido entre eu e tu

a) repetição do eu diante do não entendimento de tu:

RECORTE ENUNCIATIVO 21

SESSÃO 18

Participantes: CAR (tia, filmando) e MÃE
Data da entrevista: 18-11-2002
Idade da criança: 2;1.12
Situação: FRA está em sua casa. Conversa com CAR, brincando de telefonar e, depois, com suas bonecas. Eventualmente, a MÃE participa da conversa.

Com: FRA deixa o telefone pendurado pelo fio.
CAR: vai caí
FRA: não vai caí
Com: silêncio.
FRA: **nenê aguia tia** [= com o telefone na mão]
CAR: **ãh?**
FRA: **nenê aguia**
CAR: **não entendi**
FRA: **nenê aguia**
CAR: **nenê é sem vergonha?**
FRA: **nenê aguia mãe**
CAR: **por quê?**
FRA: **nenê aguia**
CAR: **por que qui o nenê é sem vergonha?**
FRA: nenê
CAR: cadê teus nenê? Cadê teus nenê?
FRA: não sei

RECORTE ENUNCIATIVO 22

SESSÃO 19 b

Participantes: CAR (tia, filmando); PAI; MÃE e EDU (irmão de 7 anos)
Data da entrevista: 16-12-2002
Idade da criança: 2;2.11
Situação: FRA está em sua casa, conversando com CAR. Depois, vai arrancar capim no pátio com o PAI, com a MÃE e com EDU. Após vai para a frente da casa, brincar com uma boneca.

Com: FRA está conversando com o PAI, com a MÃE e com CAR.
FRA: **quéo XXX pai**
PAI: **ãh?**
FRA: **quéo XXX**
PAI: **o que tu qué?**
FRA: **quéo <menói> [?] @@@ quéo <menói> [?] pai quéo <menói> [?]**
PAI: **qué o que filha?**

FRA: **quéo menói**
 PAI: **que issu?**
 FRA: **eu quéo menói**
 PAI: **menói?**
 CAR: [= risos]
 MÃE: **ela qué ir pra Blumenau**
 PAI: **não é pra Blumenau**
 CAR: **ah qué ir pra Blumenau!**
 PAI: **qué?**
 FRA: **eu quéo**

b) *não entendimento do eu acerca do dizer do tu:*

RECORTE ENUNCIATIVO 23

SESSÃO 23

Participantes: CAR (tia, filmando) e AVÓ
Data da entrevista: 28-03-2003
Idade da criança: 2;05.23
Situação: FRA está em casa de sua AVÓ, conversando com CAR e com a AVÓ.
 Com: CAR sai, vai até o armazém, compra pirulito e volta.
 CAR: adivinha o que qui a tia troxi? O que qui a tia troxi pra Queca lá do armazém?
 FRA: **o quê?**
 CAR: **adivinha o que qui a tia troxi?**
 FRA: **ãh?**
 CAR: **é**
 FRA: **pu que, quem é toxi?**
 CAR: **ãh?**
 FRA: **quem é toxi?**
 CAR: **eu troxi**
 FRA: **dexa eu vê tão**
 CAR: [= risos] **adivinha**
 FRA: **dexa eu vê vinha**
 CAR: [= risos]
 FRA: XXX
 CAR: **ãh?**
 FRA: **dexa eu vê vinha tia**
 AVÓ: **adivinha é o negósiu qui ela pensa qui é o nomi**
 CAR: **ah tá @ o que qui a tia troxi?**
 FRA: **avinha**
 CAR: [= risos] @ não não é adivinha @ o que qui a tia troxi? Pensa um poquinho
 FRA: quem é a tia troxi?
 CAR: **não sei, o que qui tu acha?**
 FRA: **não sei**
 CAR: não sabi?
 FRA: [= responde negativamente com a cabeça]
 CAR: hum
 Com: CAR entrega um pirulito para FRAN, que o chupa.

c) *retorno da forma não-específica do dizer do eu com forma específica no dizer do tu:*

RECORTE ENUNCIATIVO 24

SESSÃO 18
Participantes: CAR (tia, filmando) e MÃE
Data da entrevista: 18-11-2002
Idade da criança: 2;1.12
Situação: FRA está em sua casa. Conversa com CAR, brincando de telefonar e, depois, com suas bonecas. Eventualmente, a MÃE participa da conversa.

Com: FRA está riscando em um papel.
 FRA: **tô fizendu paizinho**
 CAR: **ah tu tá desenhando o paizinho!**
 FRA: **tô**
 CAR: hum! Que mais qui tu tá fazendu?
 FRA: tô fazendu baxinha @ óia aqui
 CAR: qui legal!

RECORTE ENUNCIATIVO 25

SESSÃO 20
Participantes: CAR (tia, filmando); JUL (prima); AVÓ; MÃE; PAI; RON (tio) e EDU (irmão de 7 anos)
Data da entrevista: 05-01-2003
Idade da criança: 2;3.00
Situação: FRA está na casa de sua AVÓ, brincando com sua prima JUL e com CAR.

Com: FRA e CAR conversam sobre presentes de Natal.
 CAR: **hum! O que qui o Papai Él troxi?**
 FRA: **pesenti**
 CAR: **presenti? O que qui ele troxi?**
 FRA: **pesenti [= apontando a porta]**
 CAR: **ah aquilu ali o que qui ele troxi pra Queca?**
 FRA: troxi pesenti a mim
 CAR: **o que qui ele troxi pra ti?**
 FRA: **pesenti**
 CAR: **boneca?**
 FRA: é
 CAR: **ropinha?**
 FRA: é
 CAR: que mais?
 FRA: e [= pensando]
 CAR: **mesinha com panelinha**
 FRA: **elinha, mesinha**
 CAR: hum

8.1.2.1. A lógica do segundo mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem

Nesse segundo mecanismo, nossos dados apontam sete operações enunciativas de produção de referência (*ele*) na estrutura da enunciação, que ocorrem: 1) por nomeação dêitica do *eu*, produzida na proximidade com um referente, 2) por comentários e por pedidos dêiticos, constituídos pela relação de referência do *eu* e de co-referência do *tu* face à

presença de um referente; 3) por marcação da posição do *eu* no discurso sobre o *ele* para o *tu* de modo dêitico e discursivo; 4) por repetição do *eu* do dizer do *tu*; 5) por reformulação do *eu* da referência produzida pelo *tu*, em que aparece a reflexividade enunciativa; 6) pela combinação de palavras no discurso do *eu* e 7) por ajustes de *sentido* e de *forma* das referências produzidas na relação enunciativa constituída por *eu* e por *tu*.

Neste caso, o que está em questão é o processo de semantização da língua, processo pelo qual a criança atribui referência e sintagmatiza formas no discurso. É o mecanismo que coloca em relevo a língua e o uso da língua. Do ponto de vista enunciativo, a lógica deste mecanismo é a seguinte:

- a criança enuncia *X*, em que *X* é: a) remetido à situação de enunciação, responsável pela atribuição de referência, b) formado por unidades que estão em relação entre si; c) constituído por operações de constituição/integração dessas unidades e d) constituído por ajustes de *sentido* e de *forma* das referências produzidas na enunciação constituída por *eu* e por *tu*.

As operações enunciativas que fazem parte deste mecanismo têm as seguintes características:

- a) não podem ser contempladas na clássica oposição língua/fala ou língua/discurso, uma vez que tais operações pertencem simultaneamente a ambas;
- b) rejeitam a separação entre morfologia, sintaxe e semântica, visto a noção de sintagmatização impossibilitar a separação estanque em níveis. O estudo enunciativo de toda e qualquer unidade de qualquer nível lingüístico (sintaxe, semântica, etc.), no processo de aquisição da linguagem, deve ser feito tomando tais unidades em relação com outras unidades do mesmo nível e/ou de nível diferente. São operações constituintes e integrantes;
- c) mostram o movimento de atribuição de referência na enunciação como inseparável da intersubjetividade: enunciar é sempre co-enunciar; referir é sempre co-referir.
- d) evidenciam através da co-enunciação operação reflexiva sobre a língua.

Este mecanismo concentra, no nosso entender, uma macro-operação – *a da referência*. Acreditamos que essa macro-operação é geral no ato de aquisição da linguagem, porém defendemos que o modo como cada criança apresenta essa operação seja único porque vinculado à singularidade de suas enunciações. Nesse segundo mecanismo, nosso ponto de vista põe em evidência a *não-pessoa*, ou seja, o *ele* do dispositivo enunciativo *eu-tu/ele*. Se

no mecanismo anterior a diferença se constituía entre *eu*, pessoa subjetiva, em face de *tu*, pessoa não-subjetiva, neste a distinção repousa sobre pessoa (*eu* e *tu*) e não-pessoa (*ele*). Com o mecanismo anterior, é concedido à criança um espaço de enunciação como possibilidade de ela *habitar a* linguagem, neste, o espaço já criado permite-lhe *estar na* linguagem. A intersubjetividade constituída no primeiro mecanismo aqui é inseparável da atribuição de referência. De fato, a constituição dessa macro-operação está na dependência do movimento de enunciação/co-enunciação, já que enunciar é sempre co-enunciar; referir é sempre co-referir.

A grande mudança que este segundo mecanismo atesta no ato de aquisição da linguagem é a passagem de uma *referência mostrada* para a constituição de uma *referência constituída na língua-discurso*. Para realizar essa mudança referencial, a criança depara-se, na enunciação, com questões cruciais da estrutura de sua língua materna: a *arbitrariedade do signo*, a *relação forma-sentido* e a *integração de unidades no discurso* (sintagmatização). Passaremos a seguir a discutir cada uma dessas questões.

Para Benveniste (1939/1995, p. 56)¹²⁰, o arbitrário do signo vincula-se ao fato de que “um signo mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”. É justamente com essa relação arbitrária que a criança se depara e, por isso, a produção de referências da criança, de início, está ancorada na situação de enunciação, caracterizando a operação de *referência mostrada*, onde estão concentradas as micro-operações I, II e III evidenciadas no dizer de Francisca. Ao perceber, como afirma Benveniste (1963/1995, p. 31), que “tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas”, a criança inscreve-se na estrutura relacional da linguagem, vinculando “palavras e conceitos”, e produzindo assim, “como representação de objetos e de situações, signos que são distintos dos seus referente materiais” (Benveniste, op. cit. p. 30). Para fazer a passagem da *relação referencial dêitica* para a *relação referencial constituída no discurso*, a criança ultrapassa a questão do arbitrário do signo para, juntamente com o seu alocutário, ajustar, no discurso, a relação entre *forma* e *sentido* (operações IV a VII).

De fato, para *estar no* simbólico da linguagem, a criança precisa entrar cada vez mais na estrutura relacional da linguagem, a qual está desde sempre submetida, vinculando agora *forma* e *sentido*. Neste caso, parece-nos ser a reciprocidade entre os níveis semiótico (língua enquanto estrutura de paradigma) e semântico (enunciação enquanto estrutura sintagmatizada) a responsável pela presença da criança na linguagem. Isso porque as *formas*

¹²⁰ Publicado originalmente em *Acta lingüística*, I (1939), Copenhague. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995) em seu capítulo 4.

enunciativas produzidas pela criança têm *sentido* a partir de seus empregos na frase, *sentido* este ajustado na relação enunciativa constituída por *eu* e por *tu*, em que o locutário ressignifica o *sentido* da *forma enunciativa* (do nível semântico) do locutor (criança) com uma *forma da língua* (do nível semiótico) Neste vai-e-vem de formas e de sentidos, a criança, pela língua-discurso, constrói uma semântica particular, produzindo estruturas no uso, que se convertem em formas da língua na relação enunciativa constituída por *eu* e por *tu*. Com isso, apreende as estruturas do paradigma, que são atualizadas discursivamente na enunciação de *eu* e *tu*, como vemos principalmente nos recortes enunciativos 11 e 22.

Se “o ‘sentido’ da frase está na totalidade da idéia percebida por uma compreensão global, a ‘forma’ se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras” (Benveniste, 1967/1989, p. 232). Por isso, consideramos fundamental nessas operações desse segundo mecanismo a presença das relações de *dissociação* e de *integração*. De fato, para Benveniste (1962/1995), a *forma* de uma unidade consiste na capacidade de *dissociação* em constituintes de nível inferior, enquanto o *sentido* na capacidade de *integração* em uma unidade de nível superior. É justamente a apreensão dessa dupla capacidade da língua que possibilita à criança engendrar as formas para produzir referências no discurso, como vemos nas modificações das formas enunciativas “gado”, “pesado”, “sadu” e “gadu” produzidas no recorte enunciativo 11 e “soso”, “guiçoso” do recorte enunciativo 16. Nesse caso, *forma* e *sentido* aparecem como propriedades conjuntas, necessárias, simultâneas e inseparáveis no funcionamento da língua. A relação mútua *forma* e *sentido* aparece nas operações enunciativas de Francisca desse segundo mecanismo e mostram a sua instauração na natureza articulada da linguagem em todos os níveis lingüísticos.

É pelo sentido e pela referência que a frase torna-se analisável para o locutor, permitindo-lhe apreender o signo a partir do sentido constituído pelo emprego da palavra na frase. A frase é “criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação” (Benveniste, 1962/1995, p. 139). Como unidade do discurso, a frase tem no predicado sua propriedade fundamental, já que enunciar é “falar de”. Por isso, Benveniste (op. cit.) defende não existir frase fora da predicação, processo que Francisca mostra de início também de maneira dêitica, constituindo uma *predicação mostrada*, como ilustra o recorte enunciativo 11. Como afirma Lichtenberg (2006, p. 133), “para que a língua possa ser interpretada por quem a utiliza é necessário que ela signifique a situação enunciativa, um certo “mundo” relativo a *eu-tu-aqui-agora* que se revela na frase.

Essas questões nos permitem defender com Benveniste (1962/1995, p 140) que “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem”. A passagem que se processa no ato de aquisição da linguagem de Francisca neste segundo mecanismo pode ser resumida da seguinte maneira: 1) passagem da simbolização dêitica à simbolização no discurso, em que entra em jogo a natureza arbitrária do signo em relação à realidade; 2) passagem da forma enunciativa à forma da língua em que entra em jogo a natureza relacional entre *forma* e *sentido* e 3) a sintagmatização das unidades no discurso que põe em cena as relações de *dissociação* e *integração* das unidades em todos os níveis lingüísticos. Sem dúvida, neste mecanismo encontramos questões primordiais para aquisição da linguagem com operações bastante complexas de que as micro-operações aqui descritas e os recortes que as ilustram dão uma pequena amostra. Com certeza, essas e outras operações, apontadas nesta pesquisa, merecem ainda uma descrição detalhada.

8.2. A relação trinitária *eu-tu/ele*

8.2.1. Terceiro mecanismo enunciativo: a instauração do sujeito na língua-discurso¹²¹

Neste mecanismo, o que está em jogo propriamente é o “aparelho formal da enunciação”, com o sistema de inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema lingüístico manifestada pela existência de certas categorias particulares e de certos recursos lingüísticos dos quais a criança lança mão para se marcar naquilo que diz.

Evidentemente, a marcação está posta desde o início nos outros mecanismos, o que queremos com este terceiro mecanismo é chamar a atenção para o conjunto de funções e formas propriamente lingüísticas que a criança utiliza para marcar o processo de enunciação no enunciado.

A singularidade que caracteriza a enunciação implica a categoria de pessoa, de tempo e de espaço, em um processo com uma estrutura constituída pelo próprio ato, pela situação em que se realiza e pelos instrumentos de sua realização. A utilização da língua por aquele que fala introduz, em primeiro lugar, o locutor em sua fala, através de um jogo de formas específicas, inserindo-o em relação constante e necessária com um alocutário. Tal fato aplica-se a alguns fenômenos lingüísticos, como a emergência dos índices de pessoa (relação

¹²¹ Neste terceiro mecanismo, parece-nos concentrar os recursos lingüísticos exaustivamente listados em diferentes teorias da enunciação. No entanto, aqui alguns serão eleitos em virtude do ponto de vista enunciativo que sustenta esta pesquisa.

eu-tu) que não se produzem senão *na* e *pela* enunciação, os marcadores situacionais e as marcas temporais. Para podermos operacionalizar a análise, sentimos, neste momento, a necessidade de realizar um recorte. Por isso, elencaremos os elementos e mecanismos de que se vale aquele que fala para se marcar como *pessoa subjetiva* no discurso.

Além das formas que comandam a enunciação, Benveniste (1970/1989) apresenta um aparelho de funções com elementos que marcam a relação intersubjetiva constitutiva do ato enunciativo. Nesse sentido, o diálogo que estrutura a enunciação comporta um conjunto de funções, implicando locutor e alocutário em uma constituição mútua. Dentre os recursos de que locutor se vale desse aparelho, Benveniste (op. cit) caracteriza as modalidades da frase: a interrogação, a intimação e a asserção. Pela interrogação, o locutor suscita de seu alocutário uma resposta e, com ela, aparecem formas sintáticas específicas, pronomes, entonação, etc. Pela intimação, o locutor ordena ou faz apelos, valendo-se de formas do imperativo, do vocativo e também da entonação. Pela asserção, o locutor enuncia certeza, através de formas sintáticas específicas e da entonação.

Levando em conta que nosso interesse aqui é justamente verificar como os sentidos constituídos na enunciação convertem-se em formas lingüísticas, especialmente aquelas que marcam a presença do sujeito enunciativo no discurso, estamos realçando nessa trajetória de não-falante para falante as categorias de pessoa e subjetividade no discurso da criança em suas diferentes enunciações. Para tratar dessa categoria, pretendemos observar, na enunciação, as diferentes formas de marcação do locutor no discurso, por meio do processo de referência/co-referência a partir da verificação: a) dos mecanismos presentes no aparelho de funções; b) das diferentes formas de nominalização/pronominalização produzidas pela criança para referir-se no discurso e c) dos mecanismos de instanciação da enunciação na enunciação.

8.2.1.1. Mecanismos discursivos de instanciação do *eu*

I – do aparelho de funções

a) através da intimação:

RECORTE ENUNCIATIVO 26

SESSÃO 9

Participantes: AVÓ, CLA (babá); CAR (tia, filmando); MÃE e PAI

Data da entrevista: 16-05-2002

Idade da criança: 1;07.11

Situação: FRA está na garagem da casa da AVÓ, com CAR, CLA e a AVÓ, enquanto o gato está deitado na cozinha. Após vai para a frente da casa, para onde está o gato. Depois brinca no quarto com CAR e CLA.

Com: FRA observa o gato e resolve descer da cadeira.

FRA: **qué dede** [= tentando descer da cadeira]
 CAR: cadê o Pepê, a Vitória? Cadê o Pepê?
 FRA: Tóia
 CAR: [= risos]
 AVÓ: Vitória
 CAR: viu qui ela diz Vitória, cadê o Pepê?
 FRA: **dede** [= olhando para baixo]
 CAR: cadê o Pepê ? Ah descê
 AVÓ: XXX não qué perdê a borracha e qué descê
 Com: a AVÓ desce FRA.

RECORTE ENUNCIATIVO 27

SESSÃO 10

Participantes: PAI (filmando - 1º momento); MÃE (filmando – 2º momento) e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 15-06-2002

Idade da criança: 1;8.10

Situação: FRA brinca com uma bola com EDU e com seu pai no pátio de casa.

Com: FRA volta a colocar a bola no chão e a pegá-la.
 FRA: cól XXX cól pai XXX [= pega a bola na mão]
 Com: senta no chão com a bola na mão.
 FRA: ai, ói [= gemendo] XXX [= pegando um ônibus de brinquedo]
 Com: silêncio.
 FRA: cól @@@ XXX não XXX hein? [= olha para a bola e conversa]
 Com: EDU sai de dentro de casa e vai para o pátio.
 FRA: ai Dudu olha Dudu ó
 EDU: qui cheiru de queimadu!
 PAI: XXX
 EDU: quê?
 FRA: **enta senta senta Dudu** [= batendo com as mãos no lugar ao seu lado para indicar onde Dudu deve sentar] @ Dudu [= entrega a bola a EDU]

b) através da interrogação:

RECORTE ENUNCIATIVO 28

SESSÃO 10

Participantes: PAI (filmando - 1º momento); MÃE (filmando – 2º momento) e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 15-06-2002

Idade da criança: 1;8.10

Situação: FRA brinca com uma bola com EDU e com seu pai no pátio de casa.

Com: FRA joga bola com o PAI.

FRA: gol MOL @ viu? [= chuta a bola e conversa com o pai] @ vem vem [= corre para pegar a bola] ai caiu pai [= desequilibra-se e coloca as mãos no chão ao pegar a bola] @ é pai! Caiu pai

Com: a bola vai para longe de FRA.

FRA: **bol dê bol?** [= procura a bola olhando para os lados e para o pai] @ bol?

Com: FRA corre e pega a bola.

RECORTE ENUNCIATIVO 29

<i>SESSÃO 13b</i>	
<i>Participantes:</i>	MÃE (filmando); PAI; EDU (irmão de 7 anos) e BET (irmão de 15 anos)
<i>Data da entrevista:</i>	18-08-2002
<i>Idade:</i>	1;10.13
<i>Situação:</i>	O PAI lava o carro no pátio, a MÃE filma e FRA conversa com os pais.
Com:	FRA interage com seus pais e irmãos.
FRA:	<u>ai ai ai ai ai</u> dóin dóin dóin dóin XXX [= com as mãos no bolso] @ tau mãe [= saindo de dentro de casa] @ tau BETO tau @ tau mãe [= fechando a porta]
MÃE:	tau
FRA:	tau pai @ tau @ tau pai tau [= caminhando em direção ao portão da casa]
PAI:	tiau, ondi tu vai filha?
Com:	FRA dirige-se até o portão.
FRA:	Buna
PAI:	hein?
FRA:	tá?
PAI:	vai passeá?
FRA:	é
PAI:	<vai à festa> [?]
FRA:	a Dóia
PAI:	não
FRA:	não?
MÃE:	ondi é qui tu vai Francisca? @ ondi é qui tu vai Francisca?
PAI:	ondi tu vai filha?
FRA:	Buna @ tá?
PAI:	hein?
MÃE:	aondi?
FRA:	XXX Buna @ tá?
PAI:	tá
FRA:	tá pai?
PAI:	ta tiau
FRA:	tá mãe?
MÃE:	TÁ
PAI:	um beiju
Com:	FRA dirige-se até o portão.

II- do aparelho de formas de instanciação do eu

a) uso de nós (eu + tu) na forma verbal:

RECORTE ENUNCIATIVO 30

<i>SESSÃO 8b</i>	
<i>Participantes:</i>	PAI (filmando); MÃE e EDU (irmão de 6 anos)
<i>Data da entrevista:</i>	01-05-2002
<i>Idade da criança:</i>	1;6.26
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa com seus pais e o irmão EDU. Inicialmente brinca no pátio. Depois passeia com EDU na calçada.
Com:	FRA está interagindo com os seus familiares em sua casa.
FRA:	não AH NÃO AH AH mãe pai [= reclamando]
Com:	silêncio.
MÃE:	filha vamu saí?
FRA:	nã [?]
MÃE:	ãh? Não?

FRA: ah o PAPAIE [= olhando o PAI, que a filma]
 FRA: pai ó pai
 MÃE: pega tua bolsa pra passeá filha
 Com: FRA pega a sua mochila do chão
 MÃE: vai passíá dá tiau pru pai pra passeá
 MÃE: ah tu vai guardá
 FRA: XXX Dudu
 MÃE: é do Dudu?
 FRA: Dudu @@@ XXX do Dudu
 MÃE: ah tu vai passeá?
 Com: FRA vai com a mochila em direção ao PAI
 FRA: **vem vamu vamu vamu vamu vamu** [= aproxima-se do PAI, olha-o, convidando-o para passear]

b) oscilação entre a marca de terceira pessoa e a de primeira pessoa no verbo:

RECORTE ENUNCIATIVO 31

SESSÃO 13b
 Participantes: MAI (Maira, filmando); CAR (tia); CLA (Babá); AVÓ; MÃE; PAI e EDU (irmão de 7 anos)
 Data da entrevista: 22-08-2002
 Idade: 1;10.17
 Situação: FRA está na casa da AVÓ. Inicialmente, interage com CAR, CLA, AVÓ e MAI na sala, onde está rodeada de brinquedos. Depois vai para a rua, entra e dirige-se para a cozinha onde está o gato. Em seguida, volta para a sala para brincar com CAR.
 Com: FRA conversa com CAR.
 FRA: tá dadandu [=arrumando os brinquedos]
 CAR: tá guardandu?
 FRA: tá
 CAR: pur quê?
 FRA: XXX tá?
 CAR: hum?
 FRA: vamu bicá?
 CAR: hum?
 FRA: vamu bicá?
 CAR: vamu brincá?
 FRA: vamu
 CAR: ah, tia já vai brincá cuntigu @ de que qui nós vamu brincá? @ De quê?
 FRA: **não vai bicá**
 CAR: hum?
 FRA: **não vô bicá**
 CAR: não vai mais brincá?
 FRA: **não, vamu bicá**

c) marca de eu no verbo:

RECORTE ENUNCIATIVO 32

SESSÃO 16
 Participantes: MÃE (filmando) e PAI
 Data da entrevista: 21-10-2002
 Idade da criança: 2;00.17
 Situação: FRA brinca de dar banho em uma boneca em sua casa, com a MÃE e PAI interagindo com ela.
 Com: FRA está no seu quarto, enrolando uma boneca em uma toalha.

FRA: **mãe, ó mãe vô dá banhu nenê** [= mostrando a boneca enrolada em uma toalha]
 Com: FRA desloca-se e o PAI observa-a.
 PAI: vai dá banhu no nenê?
 FRA: vai
 PAI: então vai dá banhu no nenê
 FRA: pai XXX pra quê pai pai paie
 Com: silêncio.
 MÃE: ela faz exatamente o que fazem com ela
 Com: FRA coloca a boneca na banheira e o PAI está próximo a ela.
 MÃE: dá banhu no nenê qui ele tá com frio
 FRA: ãh?
 PAI: nenê tá com frio
 FRA: aicença mãe aicença
 PAI: dá banhu no nenê
 FRA: ãh?
 PAI: dá banhu no nenê qui o pai ti espera aqui
 Com: FRA retira a boneca da banheira.
 FRA: [= risos] nenê nenê tô banhu nenê tô banhu @ nenê tô banhu? Tô
 Com: FRA coloca a boneca deitada sobre uma toalha, que está em cima da tampa do vaso.
 FRA: ai, vem aqui tô banhu nenê @ nenê tô banhu pai nenê tô banhu pai @ vem aqui nenê @
 vem aqui pai vem aqui
 Com: FRA dirige-se para o seu quarto com a boneca no colo, enrolada em uma toalha.
 FRA: nenê tá frio paie @ ô PAI
 Com: FRA abre o guarda-roupa para colocar uma roupa dentro e retira uma outra, jogando em cima da cama. Puxa outras roupas, tentando guardar a que estava em sua mão. Tem dificuldades para alcançar a prateleira para guardar a roupa.
 FRA: ô mãe ai @@@ ah mãe ô mãe asuda aqui [= tentando colocar a roupa na prateleira do guarda-roupa]
 MÃE: pédi pru papai ajudá tu
 PAI: ô PAI VEM CÁ @ XXX aqui vem cá pai PAIÊ PAIÊ PAIÊ ô pai
 Com: FRA volta a brincar com a boneca na cama.
 FRA: **agóia vô dá banhu no nenê vô dá banhu**
 Com: FRA pega a boneca no colo e se dirige para o banheiro.

d) *instanciação do nome:*

RECORTE ENUNCIATIVO 33

SESSÃO 15

Participantes: AVÓ; CLA (babá) e CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 10-10-2002

Idade da criança: 2;00.05

Situação: FRA está na casa da AVÓ. No início, está na garagem com o gato, deitada na porta sobre um tapete. Após senta no piso da garagem, rodeada de brinquedos. Por último, vai para o quarto de CAR.

Com: FRA olha para um porta-retrato com foto da sua família.

FRA: quem é mãe?

CAR: quem é?

FRA: **Queca?** [= aponta para o foto onde está com a família]

CAR: Queca?

- e) *atualização de referência ao locutor com forma pronominal de primeira pessoa distinta de eu:*

RECORTE ENUNCIATIVO 34

<i>SESSÃO 14</i>	
<i>Participantes:</i>	CLA (babá); AVÓ e CAR (tia, filmando)
<i>Data da entrevista:</i>	18-09-2002
<i>Idade:</i>	1;11.13
<i>Situação:</i>	FRA está na casa de sua AVÓ. Inicialmente fica na garagem, rodeada de brinquedos. Faz um lanche e, depois, dirige-se para o quarto da tia, onde brinca com alguns objetos (caneta, borracha e moedas) dentro de um pote. Observa a foto da família em porta-retratos.
Com:	FRA aponta para os porta-retratos na cômoda.
FRA:	Dudu @ otu Dudu mãe @ otu Dudu mãe [= apontando novamente para o porta-retrato em uma cômoda onde Dudu, seu irmão, está sozinho]
CAR:	otru?
FRA:	otu
Com:	CAR alcança outro porta-retrato com a foto de Edu (irmão) sozinho.
FRA:	Dudu, Dudu @ mamãe @ dá mimi mami, quem é mami? [= olhando os porta-retratos da cômoda] @ minha?
CAR:	hum?
FRA:	aqui minha? [= apontando para foto onde está com a família]
CAR:	é?
FRA:	é minha?
CAR:	é

- f) *atualização de referência ao locutor com a forma pronominal eu:*

RECORTE ENUNCIATIVO 35

<i>SESSÃO 17</i>	
<i>Participantes:</i>	CAR (tia, filmando); MÃE; PAI; EDU (irmão de 7 anos); BET (irmão de 15 anos) e AVÓ
<i>Data da entrevista:</i>	02-11-2002
<i>Idade da criança:</i>	2;00.28
<i>Situação:</i>	FRA brinca em sua casa, interagindo com os familiares, principalmente com CAR
Com:	FRA mexe em uma cadeira, que está encostada na parede.
FRA:	eu vô caí
CAR:	tu vai caí?
FRA:	vô
CAR:	mas, então não sóbi não sóbi aí pra não caí
FRA:	ãh?
Com:	silêncio.
FRA:	AI AI CAÍ [= tirando os pés de cima da cadeira]
CAR:	ãh! Caiu? [= risos] @ machucô?

RECORTE ENUNCIATIVO 36

SESSÃO 19a

Participantes: CAR (tia, filmando) e MÃE

Data da entrevista: 12-12-2002

Idade da criança: 2;02.07

Situação: FRA brinca em sua casa, interagindo com CAR. De vez em quando a MÃE participa do diálogo.

Com: FRA brinca com uma bolsa.
 FRA: é minha nôsa [= pegando a bolsa]
 CAR: hum?
 FRA: é minha não qué @@@ é minha
 CAR: ondi é qui tu vai? @ De bolsa?
 FRA: ãh?
 CAR: ondi é qui tu vai @ de bolsa? Ondi tu vai de bolsa?
 FRA: **eu vô a igueja**
 CAR: **vai na igreja?**
 FRA: **eu vô**
 CAR: o que qui tu vai fazê na igreja?
 FRA: **eu vô eu quéo i igueja**
 CAR: **tu qué i na igreja?**
 FRA: **eu quéo**
 CAR: com quem?
 FRA: com <aguém> [?]
 CAR: ó com quem tu vai na igreja?
 FRA: **eu quéo igueja**
 CAR: [= risos]
 FRA: ah ai igueja
 Com: FRA desloca-se com a bolsa no ombro.
 CAR: ondi é tu vai?
 FRA: **eu vô pa igueja**
 CAR: então tá tiau
 FRA: tiau [= afastando-se]

RECORTE ENUNCIATIVO 37

SESSÃO 19b

Participantes: CAR (tia, filmando); PAI; MÃE e EDU (irmão de 7 anos)

Data da entrevista: 16-12-2002

Idade da criança: 2;2.11

Situação: FRA está em sua casa, interagindo com os familiares.

Com: FRA conversa com CAR na frente de sua casa.
 FRA: possu @@@ eu vô bóia
 CAR: tu vai imbora?
 FRA: eu vô
 CAR: pra ondi?
 FRA: **eu vô queiégio Bebetu**
 CAR: ãh?
 FRA: **eu vô queiégio Bebetu**
 CAR: vai no colégio com Bebetu?
 FRA: **eu vô queiégio Bebetu eu vô queiégio Bebetu**
 CAR: [= risos]
 FRA: [= risos] @@@ ti ti ti

g) discordância do eu sobre a designação que o tu lhe atribui:

RECORTE ENUNCIATIVO 38

SESSÃO 19b

Participantes: CAR (tia, filmando); PAI; MÃE e EDU (irmão de 7 anos), MIC (amigo do PAI) e LUC (dindo)

Data da entrevista: 16-12-2002

Idade da criança: 2;2.11

Situação: FRA está em sua casa, interagindo com os familiares.

Com: o PAI de FRA conversa com MIC, amigo de seu PAI, e LUC, dindo. FRA observa a interação entre eles. Depois MIC começa a provocar FRA.

MIC: tu é feia

FRA: é feia

MIC: ai meu juelhu, ai meu juelhu

FRA: ai meu jueiu

MIC: olha tu machucô o juelhu tá saindu sangui ó

FRA: aindu sangui

MIC: saindu sangui aí

FRA: eu vô saí sangui

MIC: tu é feiosa

FRA: é feiosa

MIC: eu não vô te dá cachorru

FRA: não @ não dô chachorru

EDU: [= risos]

FRA: viu?

MIC: **tu é feia, tu feiz cocô nas calça**

FRA: **feiz cocô a calça**

PAI: **feiosa**

FRA: **fiosa é tu**

(...)

MIC: **tu é feiosa**

FRA: **é fiosa**

MIC: eu vô atirá uma pedra em ti agora @ tu é feiosa

FRA: ãh?

CAR: [= risos]

MIC: tu é feiosa

FRA: é fiosa

MIC: eu não gostu de ti

FRA: não?

MIC: não

CAR: [= risos]

MÃE: [= risos]

PAI: o que qui ela disse?

FRA: não gósa de ti [= risos]

CAR: [= risos]

FRA: [= risos]

CAR: o Mica não gosta de ti?

FRA: ah ah XXX **NÃO QUÉO FIOSA**

CAR: hein Queca o Mica não gosta de ti?

FRA: **NÃO**

CAR: mas qui danadu!

MIC: eu não gostu de ti

FRA: não dexu

MIC: eu não gostu de ti

FRA: não gósu de ti [= apontando para MIC]

MIC: **tu é feia**

FRA: **é feio**

RECORTE ENUNCIATIVO 39

SESSÃO 23

Participantes: CAR (tia, filmando) e AVÓ

Data da entrevista: 28-03-2003

Idade da criança: 2;05.23

Situação: FRA está em casa de sua AVÓ, conversando com CAR e com a AVÓ.

Com: em silêncio, FRA brinca ao telefone.

FRA: hum? Oi! Hum não @ eu tô em casa @ tá, tiau

CAR: quem era Queca?

FRA: ãh?

CAR: quem é qui ti telefonô?

FRA: ah, uh o Nadu

CAR: o Ronaldu?

FRA: é

CAR: o que qui ele quiria?

FRA: eie quiu a bosa tua

CAR: a minha bolsa?

FRA: é o Nadu quiiia a tua bosa

CAR: pur quê?

FRA: puque o Nadu qué

CAR: hum, mas qui safadu!

Com: silêncio.

CAR: o Ronaldu é um chatu?

FRA: é

CAR: pur quê?

FRA: pu quê?

CAR: hum?

Com: silêncio.

FRA: puque eie ãh puque o Nadu é chatu

CAR: é? Pur que qui ele é chatu?

FRA: é? Puque é chatu

CAR: hum

Com: silêncio

CAR: **e a Queca é chata?**

FRA: **não**

CAR: **a Queca não é chata?**

FRA: ah tem qui botá o otu bolu

CAR: **tá @@@ porque qui a Queca não é chata?**

FRA: **puque eu eu não sô chata é que eu sô inda**

CAR: ah tu é linda?

8.2.1.2. Mecanismos de instanciação de dupla enunciação¹²² pelo *eu*

I – recuperação da alocação anterior pelo eu através de indução do tu:

RECORTE ENUNCIATIVO 40

<i>SESSÃO 18</i>	
<i>Participantes:</i>	CAR (tia, filmando) e MÃE
<i>Data da entrevista:</i>	18-11-2002
<i>Idade da criança:</i>	2;1.12
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa. Conversa com CAR, brincando de telefonar e, depois, com suas bonecas. Eventualmente, a MÃE participa da conversa.
FRA:	não, tá besu papai besu [= ao telefone] @ papai faô [= fala com CAR]
CAR:	papai falô?
FRA:	faô
CAR:	o que qui ele te diSSI?
FRA:	besu, tau
CAR:	beju, só issu?
FRA:	só

RECORTE ENUNCIATIVO 41

<i>SESSÃO 22</i>	
<i>Participantes:</i>	CAR (tia, filmando); PAI e MÃE
<i>Data da entrevista:</i>	24-02-2003
<i>Idade da criança:</i>	2;04.19
<i>Situação:</i>	FRA está em sua casa, conversando com CAR na garagem, enquanto seu PAI lava o carro.
CAR:	e ontem no telefoni o que qui a Queca diSSI pra tia Luci no telefoni?
FRA:	eu diSSI Uci vai vim a minha casa
CAR:	ah tu convidô a tia Luci pra vim na tua casa?
FRA:	é
CAR:	ah e tu diSSI qui ia na casa da tia Luci também né?
FRA:	[= responde positivamente com a cabeça]
CAR:	e aí a Queca foi durmi e a tia Luci apareceu, viu?
FRA:	eu vô umi a casa Uci
CAR:	tu vai durmi na minha casa?
FRA:	vô
CAR:	quando hoji?
FRA:	uh hu
CAR:	ah é hoji hum
FRA:	não é hoji
CAR:	não é hoji? Não? Amanhã?
FRA:	não é amanhã, agóia

¹²² A expressão “dupla enunciação” foi inspirada em Ducrot (1984/1987), que a utiliza para referir o discurso relatado. Em nosso caso, estamos usando tal terminologia para descrever os casos em que o *eu* relata enunciações passadas ou projeta enunciações futuras.

II – constituição do relato de ações e a posição do eu com o estabelecimento de relação entre os tempos lingüísticos presente e passado:

RECORTE ENUNCIATIVO 42

SESSÃO 23

Participantes: CAR (tia, filmando) e AVÓ
Data da entrevista: 28-03-2003
Idade da criança: 2;05.23
Situação: FRA está em casa de sua AVÓ, conversando com CAR e com a AVÓ.

Com: FRA e CAR deslocam-se para o quarto, onde a AVÓ está deitada.
 CAR: ela tem uma coisa pra ti contá
 FRA: **o Dudu me tutô e e daí eu fiquei a póta e daí eu eu fiquei choandu**
 AVÓ: foi? Qui cachorru nojentu
 CAR: o Dudu mãe assustô ela na porta e ela ficô chorandu
 AVÓ: o Dudu ti assustô?
 FRA: **é, eu eu fiquei medu vó**
 AVÓ: ah, tem qui dizê pra eli não faz assim Dudu
 (...)
 FRA: eu eu fiquei choandu
 AVÓ: tu chorô bastanti?
 FRA: é, lá na minha casa
 AVÓ: lá na tua casa?
 FRA: [= responde afirmativamente com a cabeça]
 (...)
 AVÓ: tem qui dizê pru Dudu dá um sustu no cachorru
 FRA: é
 AVÓ: comu é qui tu vai dizê pra eli?
 FRA: aquéa casa, minha casa
 AVÓ: é na tua casa, tem qui dá um sustu no cachorru
 FRA: é meu catu
 AVÓ: ah o gatu? XXX gatu?
 FRA: ãh?
 AVÓ: tu tem gatu?
 FRA: não é o o o
 CAR: o quartu
 FRA: o meu catu
 AVÓ: ah o quartu
 FRA: tu não entendi é meu catu Dudu
 CAR: o Dudu briga cuntigu e diz qui o quartu é deli, tu diz qui é teu o quartu
 FRA: é meu catu Dudu
 CAR: [= risos]
 AVÓ: [= risos]
 FRA: não, é meu catu [= risos]
 CAR: o quartu é da Queca e do Dudu então @ não é?
 FRA: é meu catu tia
 CAR: ah, é teu só?
 FRA: só meu
 CAR: mas o Dudu dórmi lá cuntigu?
 FRA: não, puque eu quéo a cama du Dudu
 AVÓ: e aí e a a
 CAR: tu impresta uma cama pru Dudu?
 Com: FRA senta na cama onde a AVÓ está deitada
 CAR: tu vai naná?
 FRA: vó?
 AVÓ: ãh?
 FRA: eu eu ficu lá a póta
 AVÓ: tu fica lá na porta e o Dudu vem cum aquela coisa feia?
 FRA: vem o bisu eu abi póta

AVÓ: e aí aí tu sai/ aí tu ficô cum medu?
 FRA: ãh?
 AVÓ: e aí tu fica cum medu?
 FRA: ãh ãh eu abi póta [= bate na parede]
 AVÓ: fechô a porta ligeru
 FRA: ãh?
 AVÓ: fechô a porta ligeru
 FRA: ãh?
 AVÓ: fechô a porta ligeru?
 FRA: Dudu abiu póta ãh! [= entonação de susto]
 AVÓ: é? E deu um sustu?
 FRA: deu @ Dudu abiu póta ãh! [= entonação de susto] bah [= bate com as mãos na parede]
 AVÓ: o que qui tu vai dizê pru Dudu? Diz assim: Dudu a vó não gosta qui tu mi assusta @ diz pra ele bem assim a vovó não gosta
 FRA: é tu tem dizê pa eie eu não eu não gósu
 AVÓ: é qui a vovó não gosta qui assuste a Du/ a Francisca
 FRA: é
 (...)
 FRA: Dudu péga [= fica acocorada] ãh [= gemendo e levantando-se]
 AVÓ: é? [= risos] assim qui ele faiz?
 FRA: Dudu ati @ ica bóta maca
 AVÓ: bóta aquela máscara?
 FRA: é
 AVÓ: e aí dá aquela sustu
 FRA: é, dá um susu
 AVÓ: e aí tu cai?
 FRA: é, eu caio
 AVÓ: no chão
 FRA: é
 AVÓ: cai no chão @@@ ah qui coisa!
 FRA: **eu fiquei tise**

RECORTE ENUNCIATIVO 43

SESSÃO 27

Participantes: CAR (tia, filmando); MÃE e CLA (babá)

Data da entrevista: 02-07-2003

Idade da criança: 2;08.27

Situação: FRA está em sua casa, conversando com CAR. De vez em quando, interage com sua MÃE e com CLA.

Com: FRA e CAR estão na frente da casa conversando e o cachorro de FRA, Pingu, está brincando com FRA.
 FRA: AI PINGÔ! Ô TIA ÓIA AQUI O PINGU ME INCOMODANDU
 CAR: tá te incomodandu o Pingu? Mas Pingu! Qual é a tua Pingu? [= risos]
 FRA: vai pu ladu lá intão tia
 CAR: ai achu qui o Pingu @ vai lá no colégio?
 FRA: não, eu vô lá no coégio
 CAR: não?
 Com: silêncio.
 FRA: tu não, **ãh, sempi eu se ficu sozinha tia**
 CAR: tu fica sozinha?
 FRA: **ficu, o Betu me dexa, tu me dexa, a minha mãe me dexa, o meu pai me dexa, todumundu me dexa**
 CAR: é qui todumundu tem qui trabalhá é issu?
 FRA: é
 CAR: tu é piquininha tu não trabalha ainda, por issu qui todumundu te dexa
 FRA: **ah pu/ mas a minha mãe dexa o meu pai dexa a @ a @ a minha Caudia dexa a @ todumundu me dexa**

CAR: ah, tu vai estudá lá?
 FRA: vô, **eu tenhu qui tudá sinão eu vô pedê o meu coégio**
 CAR: ah é, quem não estuda sai do colégio né?
 FRA: é
 CAR: pérdi o colégio
 FRA: não
 CAR: é verdadi
 FRA: eu bincú cum meu coégio
 CAR: tu brinca no colégio?
 FRA: ãh hã
 CAR: quem é tua professora?
 FRA: eu sô pefessoia
 FRA: também é pefessoia
 CAR: ah [= risos] ah e o que qui a genti faz lá no colégio?
 FRA: tá tabaiá tia/ eu évu a chavi eu évu ah eu évu tua bolsa
 CAR: ah é issu qui tu trabalha? Tu leva a chavi leva a bolsa?
 FRA: é eu pédi
 CAR: hum
 FRA: **eu pédi a minha bosa pédi meu binquedu pédi minha munéca capaiz qui eu vô dexá
 minha buneca sozinha**
 CAR: **capaiz qui tu vai dexá a tua buneca sozinha?**
 FRA: é
 CAR: tu leva juntu?
 FRA: évu
 CAR: mas lá no colégio: Ela já pódi ir pru coléguiu?
 FRA: **já ela é muito gandi**
 CAR: ah pur issu
 FRA: é
 CAR: hum
 FRA: **ô tia pui issu eu tenhu qui evá minha buneca pu pu coégio tia**
 CAR: ah pur issu!
 FRA: é
 CAR: hum/ agora intendi

III- constituição do relato de dizer e a posição do eu

a) por projeção do eu de nova enunciação:

RECORTE ENUNCIATIVO 44

SESSÃO 24

Participantes: CAR (filmando) e AVÓ

Data da entrevista: 26-04-2003

Idade da criança: 2;06.21

Situação: FRA está em casa de sua AVÓ, conversando com CAR e com a AVÓ.

Com: FRA e CAR conversam sobre o carro do PAI de FRA

CAR: e tu não viu qui o carru do teu pai hoji voltô pra lá?

FRA: não, eie já quebô agóia eie vai vim

CAR: ah o carru quebrô

FRA: **eie eie vai me bucá**

CAR: ele vai ti buscá cum o carru agora? Ele já arrumô o carru?

FRA: já

CAR: o tio Ronaldu levô né o carru bom pru teu pai e troxi o deli agora

FRA: é, ô tia

CAR: hum?

FRA: **o meu pai qué qué dexá eu aqui a casa da tia?**

CAR: ah tu vai dizê issu pro teu pai, pra ele dexá tu aqui na minha casa?

FRA: é
 CAR: deixa eu pai aqui na casa da tia
 FRA: **é, eu vô <cotá issu pra dizê> [?]**
 CAR: nós vamu dançá, nós vamu brincá
 FRA: ô pai dexa bu bu [= faz barulho com a boca]
 CAR: [= risos]

b) *por retomada do eu de enunciação anterior:*

RECORTE ENUNCIATIVO 45

SESSÃO 28

Participantes: CAR (filmando); EDU (irmão de 8 anos); MÃE e PAI
Data da entrevista: 25-07-2003
Idade da criança: 2;09.20
Situação: De início, FRA está em sua casa, conversando e brincando com CAR e com EDU.

FRA: ô DUDU QUÉ BINCÁ CUM NÓIS? @ **O Dudu pidiu qui eie qué bincá cum nós**
 CAR: é? @ Intão convida o Dudu pra fazê uma brincadera
 FRA: tá vamu ah va vamu passa passaá aqui cum a minha tia Dudu @ tá Dudu? @ Vamu?
 CAR: [= risos]

RECORTE ENUNCIATIVO 46

SESSÃO 35

Participantes: CAR (filmando); EDU (irmão de 8 anos); AVÓ; MÃE e PAI
Data da entrevista: 16-02-2004
Idade da criança: 3;04.11
Situação: FRA está em sua casa, interagindo com CAR, na maior parte do tempo e conversando com os familiares. É o dia do aniversário de sua MÃE.

Com: FRA, CAR e EDU conversam no pátio da casa de FRA.
 CAR: (...)mas Queca, conta tu botô um cd no carru do pai? Comu é qui é a história?
 EDU: botô dois juntu [= risos]
 CAR: dois juntu?
 EDU: dois
 CAR: [= risos] e não dexô ele iscutá o jogu?
 FRA: não
 CAR: coitadinho do papai
 FRA: XXX
 CAR: o que qui tu falô pra ele daí?
 FRA: **ô pai, me dexa eu iscutá música pur favô e ele di e ele ficô brabu ah dexa o pai iscutá ãh jogu? Dexu, e aí eu quilia jogá ãh eu quilia ligá a minha música aí buu @ o pai quilia vê o jogu e tu ficô braba?**
 CAR: **fiquei**
 FRA: **e aí o que qui tu dissi?**
 FRA: **ô pai, faz um favô dexa eu @ eu ir jogá? @ Eu jogá música**
 CAR: [= risos] jogá música
 FRA: aí ele ficô babu aí

IV- *simulação do eu de outra enunciação - a criança brincando com o outro via língua-discurso:*

RECORTE ENUNCIATIVO 47

SESSÃO 29

Participantes: CAR (tia, filmando); EDU (irmão de 8 anos); VIT (prima de 5 anos) e BAI (tia)
Data da entrevista: 22-08-2003
Idade da criança: 2;10.17
Situação: FRA está em sua casa, conversando com CAR e, esporadicamente, com EDU (irmão).

Com: FRA está com a bolsa de CAR na mão.
 FRA: mas agóia eu vô pra Baxa quandu eu pegá éia ei ago a tua bolsa cuntigu
 CAR: tu vai dexá a minha bolsa cumigu né?
 FRA: é
 CAR: eu pricisu da minha bolsa
 FRA: mais mais
 CAR: pra ir trabalhá
 FRA: mais depois eu eu iqueci a tua bolsa e eu vô lá depois eu vô pedê a tua bolsa lá na Baxa
 CAR: ãh! Não @ não minha bolsa não pódi ir lá pra Baxa
 FRA: pu quê?
 CAR: **puque ela só gosta de ir lá pra minha casa a minha bolsa me dissu hoji**
 FRA: é?
 CAR: é
 FRA: **e ela fala?**
 CAR: **fala** [= risos]
 FRA: ãh?
 CAR: só cumigu ela fala
 FRA: **pu quê?**
 CAR: [= risos] purqui ela fala
 FRA: e ela ondi ela fala?
 CAR: ãh? [= risos]
 FRA: **ondi péta o botãozinho?**
 CAR: **ah ondi qui aperta o botãozinho?**
 FRA: é
 CAR: pur que qui tu acha qui tem um botãozinho?
 FRA: **a tua bolsa não tem botãozinho?**
 CAR: **não**
 FRA: **pur quê?**
 CAR: purqui não
 FRA: **ela qué ir no meu cólu**
 CAR: qué? [= risos]
 FRA: **tá e eu sô gandi pa dá @ um cólu dela**
 CAR: tu já é grandu?
 FRA: já
 CAR: será?
 FRA: selá
 CAR: tu é baxinha, pequenininha
 FRA: eu sô tá a Dóia não é gandi ela é piquininha e eu sô gandi
 (...)
 FRA: **dexa um poquinho tá** [= levantando-se e deixando a bolsa e as chaves no piso da área] **@** [= risos] **a tua bosa a tua bosa falava qué ir no meu cólu**
 CAR: a minha bolsa qué ir no teu cólu?
 FRA: uh
 CAR: ela te dissu hoji?
 FRA: ãh hã
 CAR: comu é qui eu não ovi?
 FRA: comu é? A minha bosa ela a minha bosa vem no meu cólu

CAR: vem?
 FRA: vem
 CAR: ela dissu issu?
 FRA: uh hu
 CAR: comu é qui eu não ovi?
 FRA: **não oviu a minha bolsa?**
 CAR: **não**
 FRA: **e ela gritandu assim AI [= grita]**
 CAR: [= risos]
 FRA: assim na tua casa
 CAR: é? @ Mas eu tô surda intão
 FRA: **e aí depois e depois quilia no meu cólu e quilia ir pa tua casa e quilia ficá na tua casa**
 [= risos]
 CAR: ãh! Qui bolsa danada @ quiria ficá lá em casa?
 FRA: é, a minha bolsa
 CAR: ah, eu achu qui ela quiria cunversá cum a minha bolsa intão
 FRA: **ah mais a tua bolsa também qué cólu ela a tua bolsa diz assim pa tu/ pa minha: tu qué ir pa minha casa bolsa? A tua bolsa dizia assim quando eu tava aqui na minha casa**

RECORTE ENUNCIATIVO 48

SESSÃO 33

Participantes: CAR (tia, filmando)

Data da entrevista: 12-12-2003

Idade da criança: 3;02.07

Situação: FRA está em sua casa, brincando e conversando com CAR.

Com: FRA conversa com CAR em sua casa sobre sua dinda Andréia.

FRA: ondi a Andeinha tá?

CAR: ah a Andréia?

FRA: é

CAR: tá na casa dela

FRA: não, tá no serviçu?

CAR: ah, eu achu qui ela tá no serviçu

Com: FRA pega um telefone e brinca que está falando com a dinda Andréia.

FRA: ah tá @@@ alô! **Oi dinda! Tô bem @ Hum? @ O quê? Não intendi @ quê? Qué robá minha tia? Ah não, uh uh @ não nem meu dindu Ronaldu @@@ ãh? Qué robá minha mãe? Ah não nem meu pai, nem meu manu, não cunhéci? @ Ih hein dinda @ ai a minha dinda!** [= tirando o celular do ouvido]

CAR: **que qui hovi?**

FRA: **a minha dinda qué ti robá tia!**

CAR: pra levá pra ondi?

FRA: ela qué te levá XXX

CAR: ãh! Ai qui coisa feia issu!

FRA: eu não dexu

CAR: ah tu vai cuidá de mim?

FRA: vô

CAR: intão tá

8.2.2. A lógica do terceiro mecanismo enunciativo de aquisição da linguagem

Nesse terceiro mecanismo, os movimentos discursivos de instanciação do *eu* constituem-se pelas operações do aparelho enunciativo de funções sintáticas e pelas operações de marcação do sujeito enunciativo no discurso por meio do aparelho formal da enunciação, especialmente pela categoria de *pessoa*. No primeiro caso, temos as seguintes operações: a) intimação (ordens e apelos); b) interrogações (perguntas diretas ao alocutário). No segundo caso, os dados apontam um uso de operações discursivas de instanciação do *eu* na enunciação e operações complexas que instanciam duplamente a enunciação.

As discursivas mostram as formas pelas quais o sujeito se marca no discurso, que ocorrem da seguinte maneira: a) com a inclusão do *tu*, evidenciada pela marcação de primeira pessoa do plural no verbo; b) com a oscilação entre a terceira e a primeira pessoa na marcação verbal; c) com a marca de *eu* no verbo; d) com a instanciação do nome; e) com a mistura das formas de primeira pessoa; f) com a forma pronominal *eu* e g) com a discordância da forma como o alocutário a designa.

Nas operações de dupla enunciação, a fala de Francisca evidencia mecanismos de reflexividade em um jogo que inscreve uma enunciação no interior de outra enunciação, o que evidencia a capacidade da criança para criar e recriar discursos. Tais operações mostram: a) a posição do *eu* diante do relato de ações vivenciadas; b) a posição do *eu* diante do dizer do seu alocutário em enunciação anterior; c) a projeção, na enunciação do *eu*, de uma enunciação futura e d) simulação de dizer e brincadeira na/pela língua-discurso do *eu* com o *tu*.

Nesse terceiro mecanismo, o que está em questão é a inscrição daquele que fala na sua fala por meio de funções sintáticas e formas que o colocam em relação constante e necessária com o seu alocutário. Com essas operações, a criança demonstra um *fazer-com* a língua-discurso. Do ponto de vista enunciativo, esse mecanismo comporta uma lógica discursiva e outra de dupla enunciação. A lógica discursiva desse mecanismo pode ser esquematizada da seguinte maneira:

- a criança enuncia X, evidenciando: a) a marca do sujeito da enunciação no discurso, através do diálogo que estrutura a enunciação pelo aparelho de funções sintáticas (asserção, intimação e interrogação); b) a marca do sujeito da enunciação no discurso por meio de recursos do aparelho formal da enunciação (categoria de pessoa) e c) a referência do sujeito da enunciação por meio da nominalização.

A lógica de dupla enunciação pode ser esquematizada do seguinte modo:

- a criança enuncia X a partir de Y (ação ou dizer retomado, projetado ou simulado), em que X contém: a) ação anterior (Y) de *eu* e sua posição na enunciação presente; b) a posição de *eu* sobre enunciação anterior (Y); c) a projeção de enunciação futura de *eu* para determinado *tu* (X mostra a projeção de Y) e d) simulação de dizer do *eu* para o *tu*, em que a enunciação torna-se espaço para o *eu* criar outras enunciações para o *tu*.

As operações enunciativas que fazem parte desse mecanismo têm as seguintes características: a) mostram que a constituição da criança como falante de sua língua materna comporta a inscrição do sujeito da enunciação na língua-discurso, por meio de um jogo de funções sintáticas e formas que o colocam em relação constante com o alocutário; b) evidenciam que o movimento do sujeito na enunciação inscreve-o em uma relação com a própria enunciação, em que a criança volta-se sobre o discurso, seja retomando enunciações, seja simulando enunciações, seja projetando enunciações; c) atestam a reflexividade enunciativa como uma operação em que a criança toma o discurso como um modo de ação e d) evidenciam um *fazer-com* a língua por meio da exploração do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso.

Esse terceiro mecanismo comporta a *macro-operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso*, que acreditamos ser necessária para a criança constituir-se como sujeito (*eu*) e instituir o outro (*tu*) na língua-discurso. Nessa operação Francisca evidencia movimentos singulares na estrutura enunciativa para fazer a passagem de um *uso discursivo da linguagem em que se inscreve como sujeito por meio de funções e formas para um uso de dupla enunciação em que produz discurso com outro discurso, constituindo aí sua posição de sujeito enunciativo*.

Nesse terceiro mecanismo, nosso ponto de vista põe em relevo o *eu* do dispositivo enunciativo *eu-tu/ele*. No primeiro mecanismo, mostramos que o preenchimento do tempo e do espaço da enunciação pela criança, por meio da convocação do outro, é condição para ela *habitar a linguagem*; no segundo, evidenciamos a constituição da referência como necessária para a criança *estar na linguagem* com o seu alocutário e, neste terceiro, estamos tratando da constituição de sua inscrição como sujeito de linguagem. Nesse mecanismo, o discurso aparece como um modo de ação, já que a criança explora seu funcionamento referencial e intersubjetivo e evidencia as operações dos mecanismos anteriores agora de modo intralingüístico. Se, no primeiro mecanismo, o tempo instanciava o preenchimento do lugar enunciativo, o que encaminhava a marcação do presente no discurso, agora o sujeito em um movimento de inscrição na língua-discurso também desloca-se temporalmente, pois o

presente em que se enuncia é ponto de ancoragem e referência para retomar enunciações e para projetar enunciações. O tempo aqui se torna intralingüístico. Se, no segundo mecanismo, a criança utilizava as formas enunciativas para fazer referência à *não-pessoa* (*ele*), agora se vale das formas da língua (ditas “vazias”) para referir-se à *pessoa-subjetiva* (*eu*). O que está em jogo aqui é o sujeito e sua inscrição no discurso, seja por meio do aparelho de funções, seja por meio do aparelho de formas, em que se marca ora no verbo e ora nos pronomes, mesmo que, às vezes, de modo oscilante.

Para verificar a lógica enunciativa desse mecanismo, com todo o aparato lingüístico e enunciativo posto em cena, consideramos relevante refletir sobre questões fundamentais que aqui estão em jogo, quais sejam: a *modalidade da frase*, a *subjetividade do discurso* e a *temporalidade lingüística* como constitutiva dessa subjetividade.

A frase é, para Benveniste (1962/1995), a própria vida da linguagem em ação, que, como unidade de discurso, apresenta marcas que implicam uma relação necessária ao tempo da enunciação. Nesse caso, as modalidades da frase (interrogação, intimação e asserção) são elementos fundamentais que mostram o “homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor” (Benveniste, op. cit., p. 139). De fato, desde o momento em que o locutor se vale da língua para se enunciar dispõe para este fim de um aparelho de funções: pela interrogação, suscita uma resposta do outro; pela intimação, ordena e faz apelos, induzindo o outro à ação e, pela asserção, representa no discurso certezas para o alocutário. Como afirma Benveniste (op. cit. p. 139), “essas são as três funções interumanas do discurso que se imprimem nas três modalidades da unidade da frase, correspondendo cada uma a uma atitude do locutor”.

Desde o momento em que Francisca se serviu da linguagem para se enunciar sua atitude estava implicada. Nesse sentido, cabe ressaltar que as modalidades da frase, com os recursos do aparelho de funções, aparecem em sua fala desde sempre, embora somente neste mecanismo estejam sendo ilustradas, porque, nesse momento, nosso “olhar” está dirigido para as operações de subjetividade evidenciadas por Francisca, conforme mostram os recortes enunciativos 26, 27, 28 e 29.

A subjetividade de que nos fala Benveniste está relacionada com a capacidade de o locutor se propor como sujeito, constituindo-se como *eu* e definindo-se como pessoa subjetiva do/no discurso. De fato, o pronome *eu* não refere nenhuma entidade lexical e não remete a um conceito como “árvore”, mas faz referência ao ato individual no qual é pronunciado e que lhe designa o locutor. É o termo, cuja referência sempre atual somente

pode ser identificada na instância do discurso, porque é nessa instância que o “‘eu’ designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (Benveniste, 1956/1995, p. 288).

Nesse sentido, para Benveniste (op. cit.), ao designar-se como “eu”, cada locutor apreende a língua toda, constituindo-a subjetivamente, porque sempre a põe em uso em referência a si próprio. De fato, a partir do momento em que Francisca passa a se marcar como *eu* no discurso, mostra a subjetividade como possibilidade de organização da não-pessoa no discurso, já que passa a ordenar os constituintes da frase, conforme ilustra o recorte enunciativo 20 do segundo mecanismo.

Esse domínio da subjetividade coloca em jogo as relações espaciais e temporais, visto tais relações serem definidas na instância do discurso e estarem sob a dependência do *eu* que se enuncia. Isso faz do “presente” a categoria temporal a partir da qual o sujeito se movimenta discursivamente, já que o “tempo em que se está” é o “tempo em que se fala”. Esse é o tempo lingüístico *sui-referencial*, que serve de ancoragem para o locutor situar-se entre enunciações passadas e futuras. De fato, “das formas lingüísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica como aquelas que exprimem o tempo” (Benveniste, 1965/1989, p. 70). O tempo da língua tem de singular o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala e de se organizar como função do discurso (Benveniste, op. cit. p. 74). Nesse sentido, o tempo lingüístico tem seu centro no presente da instância de fala, instaurando um momento novo ainda não vivido, mas reinventado a cada vez que um homem fala. Por isso, é o fundamento das oposições temporais, instanciando o homem na língua.

Na verdade, conforme Benveniste (op. cit.), o presente constitui a linha de separação entre dois momentos engendrados por ele e que são constitutivos do exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo ao discurso e que, por isso, deixa de ser presente e é evocado pela memória; e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e, nesse caso, manifesta-se em prospecção. Assim, com o perfeito, o locutor estabelece o laço entre o acontecimento passado e o presente no qual sua evocação se dá: “É o tempo daquele que relata os fatos como testemunha, como participante; é, pois, também o tempo que escolherá todo aquele que quiser fazer repercutir até nós o acontecimento referido e ligá-lo ao nosso presente” (Benveniste, 1959/1995, p. 270)¹²³. Dessa maneira, como o presente, a marca temporal do perfeito está no momento do discurso. Do mesmo modo, o futuro, para Benveniste (op. cit.), é um presente projetado para o porvir,

¹²³ Editado originalmente em *Bulletin de la Société de linguistique*, LIV, 1959, fasc. 1. A publicação brasileira integra o livro *Problemas de Lingüística Geral I* (1966/1995) em seu capítulo 19.

implicando certezas e, por isso, também constitui marca de subjetividade. Com isso, defendemos com Benveniste que é pelo eixo da subjetividade que o processo temporal passa a ser definido, fato que Francisca evidencia em seu exercício *na* e *sobre* a língua, uma vez que mostra um *fazer-com* o discurso, retomando e projetando enunciações no eixo da temporalidade, quando se constitui sistematicamente como *eu* no discurso, conforme operações enunciativas I, II, III e IV do mecanismo de dupla enunciação. É esse jogo temporal retrospectivo e prospectivo que Francisca evidencia nessas operações de enunciação dupla, mostrando reflexividade acerca da temporalidade. Isso porque esse jogo temporal envolve a percepção de não-coincidência entre o acontecimento e o discurso. Isso faz com que Francisca inscreva o presente como atitude subjetiva, visto a organização dos acontecimentos passados e futuros e a constituição de referências intradiscursivamente ocorrerem por meio desse presente em que se enuncia como *eu*.

É como se apreendesse que sua condição de sujeito da enunciação lhe possibilitasse constituir a língua e seu alocutário como instâncias interdependentes no ato de enunciar. Nesse sentido, pelo discurso, constitui realidades, simulando dizeres e brincando com o ato de enunciação, conforme operação IV do mecanismo de dupla enunciação (recortes enunciativos 47 e 48). Se nos mecanismos anteriores o *eu* parecia estar na dependência ora do *tu* (primeiro mecanismo) ora do *ele* (segundo mecanismo), neste, a criança, ao inscrever o *eu* no discurso, parece constituir-se nessa estrutura enunciativa com o *tu* e com o *ele*. Essa inscrição subjetiva na língua-discurso afeta a língua toda em seu funcionamento referencial e intersubjetivo, já que nesse funcionamento é o sujeito que se enuncia que faz escolhas sempre particulares para o próprio ato.

8.3. A relação trinitária (*eu-tu/ele*)-ELE: a estrutura constitutiva dos mecanismos enunciativos

A perspectiva enunciativa assumida nesta pesquisa prevê, na linguagem, 1) a enunciação e o sistema de referências, 2) a possibilidade de atualização intersubjetiva e 3) os valores culturais como constitutivos do ato de enunciar. Por isso, consideramos em nossa abordagem como instâncias simultâneas do ato de enunciar a presença de um *sujeito cultural*, de um *sujeito da alocução* ou *dialógico* e de um *sujeito lingüístico-enunciativo*.

A reflexão acerca do *sujeito na linguagem* em Benveniste fez com que considerássemos três instâncias conjuntas de funcionamento da intersubjetividade: uma *relação homem/homem* na cultura, uma *relação locutor/alocutário* no diálogo que estrutura a

enunciação e uma *relação eu/tu* constituída pelas formas marcadas no discurso. Nos três mecanismos analisados anteriormente, a subjetividade da alocação ou dialógica e lingüístico-enunciativa pôde ser descrita lingüisticamente, já que o sujeito da enunciação mostrava-se no ato (relações diádicas e trinitária) e no discurso (formas marcadas na linearidade do dizer).

Na *intersubjetividade da alocação ou dialógica*, o locutor produz estruturas enunciativas para “falar de” e instanciar a referência no discurso e possibilitar a seu alocutário co-referir em seu dizer. Neste caso, os sujeitos da alocação ou do diálogo instanciam referências no discurso e atualizam a língua no presente da enunciação. Nessa relação intersubjetiva, a língua (*ele*) possibilita ao locutor e ao alocutário representarem-se como *sujeitos lingüístico-enunciativos* em que cada um se propõe como *eu* e instaura o outro como *tu*. De fato, a língua, em sua estrutura formal, comporta mecanismos que permitem, no exercício da fala, o funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Por isso, levando em conta a argumentação de Benveniste (1968/1989) de que a língua não está separada de sua função cultural, concebemos, no interior do dispositivo trinitário *eu-tu/ele*, o *ele* como o simbólico da língua e mais um *ELE*, como instância da cultura. Nesse caso, concebemos a existência de duas alteridades, a do *tu* (outro) e a do *ELE* (*outro*). No entanto, essas duas alteridades têm estatuto diferenciado, pois o *tu* pode ser descrito pela intersubjetividade constituída no diálogo que estrutura a enunciação e pelas formas marcadas do discurso, coisa bem diferente é o *ELE*, elemento cultural, que constitutivo do nível de descrição lingüístico-enunciativa, aponta a possibilidade de convocação de um campo exterior à enunciação para contemplar a relação da linguagem com aspectos que lhe são externos.

Ao tratar a cultura como um conjunto complexo de representações organizadas por um sistema de relações e de valores, Benveniste (1963/1995; 1968/1989) considera a existência de um simbolismo que articula homem, língua e cultura em uma relação de integração necessária. E através da linguagem o homem manifesta esse simbolismo cultural em que se encontra imerso, o que faz o autor (Benveniste, 1968/1989, p.24) situar a língua como “um mecanismo inconsciente”, porque “é um mecanismo de significação” que mostra “a organização mental que resulta da experiência do mundo”. Essas reflexões do autor, a nosso ver, promovem uma abertura de sua perspectiva enunciativa para um “exterior” teórico à Lingüística.

É justamente essa possibilidade de convocar exteriores teóricos à Lingüística para tratar do sujeito da enunciação que permite a autores como Authier-Revuz filiarem-se à

concepção enunciativa de Benveniste. Para a autora, há nos discursos uma *heterogeneidade mostrada*, possível de ser descrita porque linguisticamente marcada (discurso direto, discurso indireto, aspas, glosas, etc.) e uma *heterogeneidade constitutiva* do sujeito e do seu discurso, já que este não é fonte autônoma do sentido, mas está imerso em sentidos *já-ditos* (Authier-Revuz, 1990; 1998). Para contemplar essa *heterogeneidade constitutiva*, a autora recorre a dois exteriores: o Dialogismo Bakhtiniano e a Psicanálise Lacaniana. Por isso, partindo das formas de heterogeneidade marcadas, diretamente observáveis no fio do discurso, defende que o sujeito é sempre efeito da linguagem e jamais uma entidade homogênea. De modo semelhante a Authier-Revuz, embora neste estudo não fosse convocado diretamente algum exterior teórico à Linguística, procuramos, de um lado, contemplar descritivamente as *referências* e os *sentidos* no discurso, através da observação das formas marcadas na linearidade do dizer; de outro lado, consideramos importante conceber a existência de uma *instância constitutiva do sentido* inscrita no próprio ato de enunciar. Desse modo, nosso dispositivo enunciativo trinitário contempla um elemento cultural (*ELE*), que, a nosso ver, de modo análogo à *heterogeneidade constitutiva*, embora não analisável de um ponto de vista lingüístico *stricto sensu*, é constitutivo da relação enunciativa trinitária *eu-tu/ele*. Esse elemento de cultura está representado em nosso dispositivo entre parênteses (*eu-tu/ele*)-*ELE*, pois, como afirma Authier-Revuz (1990, p. 25),

quaisquer que sejam as precauções tomadas para delimitar um campo autonomamente lingüístico, num domínio como o da enunciação, o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma ‘natural’ de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem.

Parece-nos que Benveniste (1963/1995, p.30), ao situar seu estudo no domínio do *sentido*, não deixa de levar em conta que a linguagem comporta uma estrutura material, possível de ser descrita, e outra imaterial, possível de ser evocada, como vemos em suas palavras:

a linguagem é um sistema simbólico especial, organizado em dois planos. De um lado é um fato físico: utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida. Sob esse aspecto material presta-se à observação, à descrição e ao registro. De outro lado, é uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua “evocação”.

De fato, o autor defende “que a linguagem tem sempre sido inculcada nas crianças pequenas, e sempre em relação ao que se tem chamado as realidades que são realidades

definidas como elementos da cultura, necessariamente” (Benveniste, 1968/1989, p. 24). E complementa:

damos sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura. É assim por quê? (...). A hierarquia, a ação recíproca destes valores, e conseqüentemente os modelos que são propostos, os objetos desejados, tudo isso se desloca no interior de nossa cultura (op. cit., p. 25, 26)

Por isso, argumenta que “toda criança e em todas as épocas (...) aprende com a língua os rudimentos de uma cultura” (Benveniste, op. cit., p. 23). Como já mencionamos neste estudo, o autor prevê dois modos de constituição da língua: o *semiótico* como instância estável das formas e do sistema da língua, e o *semântico*, como instância da língua em ação. É no domínio da língua em ação que o discurso engendrado pelo locutor mostra a função mediadora da linguagem com o mundo, já que a relação homem-homem é atravessada pela dimensão cultural, constitutiva dessa relação intersubjetiva. Nesse sentido, o sistema de valores culturais é *constitutivo* do sujeito em seu exercício de linguagem.

Assim, em todos os mecanismos descritos, o *ELE*, enquanto sistema cultural, estava constitutivamente presente, já que o alocutário (adulto) do locutor (criança) aqui é considerado como o lugar onde está depositada a língua, como instância simbólica constituída por valores culturais. Isso faz com que o alocutário conceda um lugar de enunciação para o locutor, resignificando constantemente o seu dizer e inserindo-o em um sistema de referências culturais, como vemos em vários recortes enunciativos, em que a criança está na dependência dos sentidos atribuídos pelo outro de sua alocação, sendo suas manifestações (gestos, balbucios, palavras, etc.) tomadas por esse outro como significativas.

De fato, convocar a criança a instanciar-se na enunciação é tomar suas formas enunciativas como um dizer, permitindo-lhe constituir-se como um sujeito de alocação para percorrer uma trajetória para encontrar a língua, enquanto laço social. E isso, no nosso entender, já é um dado cultural, ou seja, há um *ELE* aí permitindo ao adulto constituir essa relação *eu-tu* para possibilitar o preenchimento do lugar enunciativo pela criança. Do lugar de enunciação preenchido, às referências produzidas na língua-discurso por *eu* e por *tu*, encontramos uma intersubjetividade centrada na condição de homem como sujeito de cultura e, por isso, o *ELE*, como constitutivo da relação, é transversal aos mecanismos descritos e aos recortes enunciativos que os ilustram: “o Papai Noel que dá presentes” (cf. recortes enunciativos 17 e 25), “a criança, como menina, constantemente envolvida com bonecas e casinhas”, “a menina representando o papel de mãe perante suas bonecas, alimentando,

cuidando de sua higiene e prescrevendo normas” (cf. recortes enunciativos 16,18, 19, 21, 32 e 43); “a criança que segue o modelo do irmão e deseja ir para a escola e para a igreja” (cf. recortes enunciativos 36 e 37), “a criança que se queixa da falta do outro (adulto) que se ausenta em função de afazeres” (cf. recorte enunciativo 43).

Com isso, vemos a criança em seu discurso constituindo uma relação de alteridade não apenas com outro (*tu*) de sua alocação, mas com o *outro* da cultura (*ELE*), que, a todo momento, atravessa a trama da alocação e descentra¹²⁴ esse sujeito da aquisição de suas escolhas porque sob suas formas enunciativas há outras formas e sentidos já enunciados. Isso mostra a linguagem como uma estrutura complexa e o sujeito como efeito de linguagem.

No exercício da linguagem, a criança engendra formas. O modo de observação dessas *formas mostradas* está condicionado neste estudo pelo ponto de vista teórico enunciativo desenvolvido aqui, que também estabelece o limite da descrição, visto permitir descrever o modo como o sujeito se marca na linguagem e não descrever o próprio sujeito. Com essa descrição lingüístico-enunciativa, vislumbramos três macro-operações no ato de aquisição de linguagem: *a de preenchimento de lugar enunciativo, a de referência e a de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso.*

Assim, consideramos a existência de um sentido marcado na língua-discurso, através de *formas mostradas* por meio do dispositivo enunciativo *eu-tu/ele* e também a existência de uma *instância constitutiva do sentido* que intervém na relação enunciativa *eu-tu/ele*. Isso coloca o sujeito da aquisição da linguagem numa relação de alteridade constante e necessária com a cultura, o (*ELE*). Desse modo, a relação trinitária (*eu-tu/ele*)-*ELE* é uma estrutura constitutiva de todas as relações enunciativas [*eu-tu; eu/tu; (eu-tu)/ele e eu-tu/ele*] e das operações e dos mecanismos enunciativos aqui descritos. Cabe lembrar que uma reflexão mais acurada deste mecanismo no ato de aquisição da linguagem requer a convocação de um quadro teórico exterior à própria Lingüística da Enunciação para contemplar um sujeito que vai além daquele representado na língua-discurso. Essa inquietação e a busca de aprofundamento sobre o sujeito da aquisição da linguagem quem sabe encaminhem nossas pesquisas futuras nesse encantador campo de *Aquisição da Linguagem*.

O quadro a seguir sintetiza a análise enunciativa da fala da criança empreendida neste capítulo:

¹²⁴ Essa noção de sujeito descentrado com ilusão de ser o centro de seu discurso, como salienta Authier-Revuz (1990, 1998), colocam em cena as noções de interdiscurso e de inconsciente, questões que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer.

QUADRO 8 - Síntese esquemática da análise enunciativa da fala de Francisca

Mecanismos enunciativos	Macro-operações enunciativas	Passagens da criança na estrutura da enunciação
<p><i>1º mecanismo</i></p> <p>As relações de conjunção e de disjunção [as díades <i>eu-tu</i> e <i>eu/tu</i>]</p>	<p><i>Operação de preenchimento de lugar enunciativo</i></p>	<p>Passagem do preenchimento de lugar enunciativo a partir do “outro” para o reconhecimento que esse lugar provoca no “outro”</p>
<p><i>2º mecanismo</i></p> <p>A semantização da língua e a construção de referência [a díade (<i>eu-tu</i>)/<i>ele</i>]</p>	<p><i>Operação de referência</i></p>	<p>Passagem da atualização de uma referência mostrada para a referência constituída na língua-discurso</p>
<p><i>3º mecanismo</i></p> <p>A instauração do sujeito na língua discurso [a estrutura trinitária <i>eu-tu/ele</i>]</p>	<p><i>Operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso</i></p>	<p>Passagem do uso discursivo de instanciação subjetiva por meio de funções e formas para a constituição da dupla enunciação (o discurso sendo constituído por e constituindo outro discurso)</p>

CAPÍTULO 9

*Ao olho mostra a integridade
de uma coisa num bloco, um ovo.
Numa só matéria, unitária,
maciçamente ovo, num todo.
(...)*

*No entanto, se ao olho se mostra
unânime em si mesmo, um ovo,
a mão que o sopesa descobre
que nele há algo suspeito:*

*que seu peso não é o das pedras,
inanimado, frio, goro;
que o seu é um peso morno, tímido,
um peso que é vivo e não morto.
(...)*

*O ovo revela o acabamento
a toda mão que o acaricia,
daquelas coisas torneadas
num trabalho de toda a vida.
(...)*

*No entretanto, o ovo, e apesar
de pura forma concluída,
não se situa no final:
está no ponto de partida.*

*O ovo de galinha
João Cabral de Melo Neto*

Uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem: questões e reflexões

Trabalhar a Aquisição da Linguagem no quadro teórico da Lingüística da Enunciação constituiu o nosso objetivo neste estudo. Na primeira parte desta tese, mostramos epistemologicamente que o campo *Aquisição da Linguagem* se configura a partir de projeções teóricas advindas das áreas da Lingüística, da Psicolingüística e da Psicologia do Desenvolvimento (capítulo 1), que tomam a aquisição da linguagem como tema de reflexão (configuração discursiva 1). Além das projeções teóricas, a preocupação com o empírico

(configuração discursiva 2) lança projeções metodológicas acerca do tratamento da fala da criança (capítulo 2). A consolidação do campo (configuração discursiva 3/capítulo 3) aponta a “falta” de uma concepção enunciativa para o tratamento da relação *sujeito-linguagem* (capítulo 4). Buscando preencher a “incompletude” do campo *Aquisição da Linguagem*, na segunda parte, trilhamos um caminho enunciativo de reflexão teórica (capítulos 5 e 6) para produzir uma metodologia enunciativa (capítulo 7) para abarcar, na análise da fala da criança (capítulo 8), os elementos implicados no ato de aquisição da linguagem: *sujeito e linguagem*.

Realizada a análise enunciativa da fala da criança, levantamos a seguinte indagação: o que um estudo enunciativo da linguagem da criança projeta para o campo *Aquisição da Linguagem*? Por isso, neste capítulo, pretendemos trazer os pontos cruciais sobre a teoria, sobre a metodologia e sobre a análise lançados pela Teoria Enunciativa de Aquisição da Linguagem aqui desenvolvida para o campo *Aquisição da Linguagem*.

1- *Sobre a teoria*: o lugar do dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE*

Na primeira parte deste estudo, procuramos circunscrever a constituição do campo *Aquisição da Linguagem*. Fizemos um mapeamento a partir da consideração dos dois elementos implicados no sintagma *Aquisição da Linguagem*, quais sejam: *sujeito e linguagem*. A reflexão produzida permitiu-nos, de um lado, questionar a costumeira vinculação do campo à Psicolinguística, já que a aquisição da linguagem é objeto de reflexão nos quadros da Linguística desde sua constituição como ciência, de outro lado, mostrar que o campo *Aquisição da Linguagem* consolidado aponta para uma “falta”: o tratamento da aquisição da linguagem pelo viés da Linguística da Enunciação. Isso porque nenhuma perspectiva aborda as relações enunciativas constitutivas do ato de enunciação para mostrar o(s) *modo(s)* de inscrição da criança na linguagem. Nosso estudo instaura-se justamente nessa “falta”, que consideramos constitutiva do fazer científico.

Nesse sentido, a teorização desenvolvida para contemplar o ato de inscrição da criança como sujeito na linguagem teve inspiração no quadro teórico enunciativo benvenistiano. Com o termo “inspiração”, ressaltamos o fato de que nesta pesquisa não procuramos apenas aplicar os princípios teóricos benvenistianos à linguagem da criança, mas tomá-los como referência para produzir um dispositivo enunciativo para explicar o ato de aquisição da linguagem. O fato de Benveniste não apresentar um modelo teórico-metodológico, mas princípios que norteiam uma concepção enunciativa de linguagem,

permitiu-nos escolhê-lo como fonte de inspiração para operarmos deslocamentos dos elementos teóricos relacionados ao ato de enunciação para o ato de aquisição da linguagem.

Essa travessia possibilitou-nos criar um dispositivo enunciativo, definido aqui como *(eu-tu/ele)-ELE*, como constitutivo do ato de aquisição da linguagem, porque comporta os sujeitos da enunciação (*eu* e *tu*), a língua (*ele*) e o sistema cultural (*ELE*). Esse dispositivo trinitário, que consideramos constitutivo do ato de enunciação, também o é do ato de aquisição da linguagem. Com tal ferramenta teórica, procuramos tratar das relações diádicas da enunciação e da aquisição – a de conjunção implicada no caráter de pessoa de *eu* e de *tu*, a de disjunção implicada na constituição do *eu* como pessoa-subjetiva e de *tu* como pessoa não-subjetiva e a de distinção pessoa (*eu-tu*) e não-pessoa *ele*. Essas relações fazem parte das estruturas trinitárias *eu-tu/ele* e *(eu-tu/ele)-ELE*, já que estas são constitutivas daquelas. Através dessas relações, mostramos como a criança se instancia no funcionamento referencial e intersubjetivo da linguagem.

O dispositivo enunciativo *(eu-tu/ele)-ELE* possibilitou-nos tratar de um sujeito de aquisição da linguagem ligado à concepção de sujeito da enunciação como aquele marcado no discurso e anunciar a possibilidade de considerarmos, nesses traços de atividade do locutor, o sujeito que se enuncia. Como a Lingüística da Enunciação não apresenta uma teoria do sujeito mas das representações do sujeito, ressaltamos que não produzimos explicações sobre o suposto conteúdo comunicacional de um indivíduo biopsicossocial que utiliza a linguagem como instrumento de comunicação. Em nosso caso, estamos considerando o sujeito como constituído pela linguagem e destituído de intencionalidade.

A consideração dessa noção de sujeito contempla um ponto de vista exterior à própria Lingüística da Enunciação. Benveniste, ao apresentar princípios teóricos e não um modelo de análise, possibilita não somente originar modelos de análise a partir de suas reflexões, mas também abertura para a convocação de um exterior teórico à Lingüística. Eis outro motivo para buscarmos inspiração em Benveniste: tratar do sujeito marcado no discurso, o que nossa análise buscou mostrar e, além disso, anunciar a possibilidade de convocar um exterior teórico, para refletir sobre o sujeito da enunciação. Nesse sentido, o dispositivo enunciativo *(eu-tu/ele)-ELE* permite a consideração desses dois aspectos: um interior à Lingüística da Enunciação (*eu-tu/ele*) e um que abre a possibilidade para a convocação de um exterior teórico à Lingüística da Enunciação, por meio do *ELE*, o que justifica a formulação *(eu-tu/ele)-ELE*.

O ponto de vista exterior à Lingüística da Enunciação aparece em nosso estudo de maneira indireta, via estudo de leitores da obra de Benveniste: Normand (1996), Flores

(1999) e Dufour (2000). De fato, esses autores concebem que o estudo da enunciação proposto por Benveniste apresenta abertura para a convocação de um exterior teórico, a Psicanálise Lacaniana, que considera o sujeito como efeito de linguagem. A leitura desses autores possibilitou-nos considerar esse ponto de vista externo à Lingüística e, com isso, tomar a noção de “falta” como necessária para nossa construção epistemológica, teórica e metodológica. Esse ponto de vista externo à Lingüística, mesmo que indireto, também foi a chave necessária para o olhar lançado sobre o dado, uma vez que possibilitou o “desarmamento” da lingüista que caça no discurso marcas formais da língua no discurso para buscar respostas e sentidos fechados em si mesmos. Por isso, deixamos o discurso e os atos enunciativos nele implicados nos interrogarem, o que possibilitou trabalhar em um espaço marcado pela imprevisibilidade, o que é próprio da criança em processo de aquisição da linguagem. Assim, a enunciação aqui é considerada como constituída pelas alteridades que a atravessam: a do *tu* (o outro da alocação) e a do *ELE* (o *outro* da cultura).

Na verdade, consideramos que a enunciação condensa os dois níveis de linguagem contemplados por Benveniste: o semiótico e o semântico. Assim, ao considerar o semiótico como o lugar dos signos estáveis da língua com sua significação, e o semântico, como o lugar do sentido constituído pelo emprego da palavra no discurso, Benveniste(1967/1989) concebe que, na sintagmatização do discurso, cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. Com isso, a linguagem constitui-se em possibilidade de subjetividade justamente porque o locutor atualiza a palavra no discurso, conferindo sentido, na relação instanciada com seu alocutário, à parte “vazia” de referência do signo. No discurso da criança, torna-se difícil fechar a relação signo/palavra e significação/sentido, e por isso nos deixamos indagar sobre esse modo particular de enunciação, que é afetado pela incompletude. Trabalhar com essa concepção é contemplar uma descrição dos sentidos das formas no discurso como irrepetíveis e perceber a lógica enunciativa que lhes é transversal. Por isso, dois níveis descritivos impõem-se com seus próprios limites. 1) o da verificação lingüística das formas e 2) o da interrogação sobre o estatuto do processo enunciativo particular que a verificação das formas enunciativas descortina.

Nesse sentido, nossa análise mostra a entrada da criança no funcionamento intersubjetivo e referencial da linguagem por meio de mecanismos enunciativos que contemplam as relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu*, (*eu-tu*)/*ele* e a trinitária *eu-tu/ele*, em que o dispositivo primordial (*eu-tu/ele*)-*ELE*, constitutivo dessas relações, prevê um *ELE* que não participa da descrição porque escapa da ordem inventariável própria da Lingüística. Na verdade, o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* possibilita, de um lado, por meio de *eu-tu/ele*, a

descrição da enunciação como *ato* (relações enunciativas) e como *discurso* (constituição referencial e intersubjetiva por meio de marcas formais), de outro lado, a consideração de um sistema de relações e valores culturais, inscritos no *ELE*, como *instância constitutiva* do ato de enunciar não descrita lingüisticamente. Assim, por meio da relação de *alteridade* com *ELE* (cultura), consideramos que a criança está na dependência de um *outro*, constituindo-se como sujeito de aquisição como efeito de linguagem. Desse modo, embora nos situemos no campo da *Lingüística da Enunciação*, não deixamos de prever e anunciar a possibilidade de convocar um exterior teórico à Lingüística da Enunciação para tratar do sujeito de aquisição da linguagem, possibilidade essa também enunciada por leitores e estudiosos da obra de Benveniste, como Normand (1996), Authier-Revuz (1984/1990, 1998), Flores (1999) e Dufour (2000) que se preocupam também com o sujeito da enunciação e não somente com as marcações do sujeito no discurso.

2- *Sobre a metodologia*: a passagem do dado a fato enunciativo

Levando em conta o célebre axioma de Saussure de que “o ponto de vista cria o objeto”, consideramos que nossa pesquisa está ancorada, metodologicamente, em dois pontos de vista: um externo e outro interno¹²⁵.

O ponto de vista externo esteve presente já na constituição do dado, bem antes de uma delimitação teórica acurada. No entanto, o olhar de lingüista interessada na enunciação já se enunciava e constituía a concepção de que as atividades discursivas da criança estão vinculadas às relações intersubjetivas nas quais suas produções são tomadas como dizeres veiculadores de sentido para o outro. Isso a nosso ver constituiu esse ponto de vista externo da pesquisa e guiou a constituição do dado, o que levou à opção por um tipo de coleta informal em que as situações de enunciação e os interlocutores da criança variavam a cada sessão. No entanto, o fato de a fala da criança ser objeto de investigação fez com que essa ilusão de “naturalidade” de coleta de dados fosse redimensionada, já que os interlocutores da criança não deixavam de considerar que a linguagem era o foco de interesse, o que, com certeza, afetou sempre a naturalidade das enunciações. Por isso, consideramos que a coleta de dados estava sob o domínio desse ponto de vista externo.

A passagem da constituição do dado a fato enunciativo transcrito ocorreu com a articulação de pontos de vista, já que ao ponto de vista externo juntou-se o interno. De fato,

¹²⁵ As noções de pontos de vista externo e interno foram inspiradas nas de hipóteses externas e internas, que ancoram metodologicamente o estudo da língua realizado por Ducrot (1980, 1984/1987). Os termos hipóteses externas e internas foram tomados de empréstimo por esse semanticista do filósofo da ciência Pierre Maurice Marie Duhem.

na transcrição do dado, a concepção ligada à noção de intersubjetividade que norteou a coleta conduz à eleição de uma teoria enunciativa para processar a passagem do dado a fato enunciativo. Assim, a transformação do dado em fato enunciativo transcrito põe em cena agora o ponto de vista interno assumido na pesquisa: a teoria enunciativa de Émile Benveniste. A teorização desenvolvida para dar conta do ato de inscrição da criança como sujeito na linguagem teve inspiração no quadro teórico enunciativo benvenistiano e conduziu-nos a criar um dispositivo enunciativo, definido como *(eu-tu/ele)-ELE*, o qual passou a constituir o ponto de ancoragem para uma reflexão metodológica sobre a transcrição e a análise dos dados. A transcrição, nesta perspectiva, é considerada como um ato, no qual o transcritor, como locutor, encontra-se submetido ao dispositivo *(eu-tu/ele)-ELE*. Esse dispositivo é constitutivo de todo ato enunciativo e, como tal, do ato de transcrição. Por isso, consideramos que o locutor-transcritor constitui-se como *eu*, produzindo referências para o *tu* sobre o *ele* (cena enunciativa a ser transcrita). As referências produzidas pelo locutor-transcritor para o *ele* instanciam o *ELE*, ponto de vista teórico interno constitutivo do ato de transcrição. Desse modo, esse ponto de vista teórico, agora interno, é criador do objeto transcrito, marcado pela seleção de caracteres de escrita para representar o oral, pela escolha de símbolos de transcrição e por comentários do próprio locutor-transcritor sobre esse *ele*.

Ao atualizar o dado oral (*ele*) por meio de um *gesto interpretativo*, o locutor-transcritor inscreve uma escrita marcada e evidencia a subjetividade constitutiva de todo ato enunciativo. Com isso, opera um recorte e mostra um jogo constitutivo da transcrição: a instanciação da escrita na oralidade e da oralidade na escrita. Nesse jogo, inscreve a “perda” como constitutiva desse ato de transcrição, já que não consegue apreender o todo da cena. Assim, o locutor-transcritor, ao constituir-se como um *eu* produtor de referências, insere a transcrição como um ato particular e único, singularizando o dado e transformando-o em fato enunciativo de análise, também aqui considerada como um ato de enunciação. Na verdade, “o fato enunciativo da linguagem se configura no produto de um ponto de vista, o que cria o objeto analisado” (Flores & Kuhn, 2006).

A análise dos dados é marcada pela constituição do locutor-analista, que opera recortes, já que é impossível dar conta de “tudo” que se apresenta na fala da criança. Assim, considerada como ato enunciativo, a análise de dados põe em cena novamente o dispositivo enunciativo *(eu-tu/ele)-ELE*, constitutivo de todo ato enunciativo. Nesse caso, o locutor-analista constitui-se como um *eu*, produzindo referências a um *tu* sobre o fato enunciativo transcrito (*ele*). Nesse novo recorte, há muito que se perde e há muito que se ganha, pois está em jogo um ponto de vista criador de objeto (*ELE*), o que faz o locutor-analista particularizar

os fatos enunciativos transcritos, produzindo determinados sentidos e excluindo outros. Eis o paradoxo a que se encontra submetido, a nosso ver, todo pesquisador, já que suas escolhas vão determinar a singularidade de sua enunciação e marcar a incompletude de todo fazer científico.

3- *Sobre a análise:* o ato de enunciação e o discurso enunciado

Da Aquisição da Linguagem como *tema* de reflexão no quadro enunciativo de Émile Benveniste, passamos a tomar a Aquisição da Linguagem como *objeto* de estudo. Fazer essa passagem implicou deslocar os princípios do ato enunciativo propostos pelo autor para a aquisição da linguagem, concebida neste estudo também como ato. Inscrever a aquisição da linguagem como objeto de estudo nos quadros da *Linguística da Enunciação* requer agora, depois das análises empreendidas, levar para o campo *Aquisição da Linguagem* respostas às questões que lhe são constitutivas: Como a criança adquire a linguagem? Como ocorre a passagem da criança de não-falante a falante de sua língua materna?

Essas perguntas marcaram o início dessa travessia: fazer da aquisição da linguagem não somente tema de reflexão no interior da perspectiva enunciativa, mas concebê-la como objeto de estudo. As questões, sempre presentes no campo *Aquisição da Linguagem*, foram lançadas para o campo da *Linguística da Enunciação* em 2004, quando participamos do Colóquio “Leituras de Émile Benveniste”, quando fizemos as seguintes perguntas: Qual a concepção enunciativa sobre a aquisição da linguagem? Como tratar os dados em uma perspectiva enunciativa? Pode-se ter uma concepção desenvolvimentista, dividida em fases ou estágios, para tratar a relação da criança com a língua/linguagem em uma perspectiva enunciativa?

A primeira resposta foi dada por Benveniste (1968/1989, p. 23, 24): “o homem não nasce na natureza, mas na cultura”. E ainda: “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens” (Benveniste, 1963/1995, p. 31). A passagem da resposta de Benveniste à explicação do fenômeno “aquisição da linguagem” no interior de uma perspectiva enunciativa envolveu um fazer, ligado a dois compromissos do campo *Aquisição da Linguagem* desde a sua gênese: o compromisso com o teórico (o ponto de vista interno da pesquisa) e o compromisso com o empírico (a fala da criança).

Para obter respostas às demais perguntas, foi necessário seguirmos as pegadas de Benveniste e trilhar um caminho enunciativo de produção do saber que colocasse a criança como foco na pesquisa. Para tanto, nesse percurso, tivemos a necessidade de constituição de um aparato teórico-metodológico enunciativo para o tratamento da criança em sua relação

com a linguagem. Nesse caso, a busca de uma concepção de linguagem nessa perspectiva enunciativa foi o ponto de ancoragem necessário para uma concepção de sujeito em aquisição da linguagem. Consideramos que a perspectiva enunciativa assumida prevê na linguagem: 1) a enunciação e o sistema de referências; 2) a possibilidade de atualização intersubjetiva; 3) os valores culturais constitutivos do ato de enunciar. Essa noção de linguagem possibilitou-nos conceber o sujeito da aquisição da linguagem como constituído enunciativamente por três instâncias simultâneas: a cultural, a da alocação ou dialógica e a lingüístico-enunciativa.

O saber teórico desenvolvido, constitutivo do ponto de vista interno da pesquisa, possibilitou a construção do fato enunciativo e a análise de dados. A análise dos dados é o que nos permite agora produzir uma reflexão para dar conta da questão: “como uma teoria enunciativa de aquisição da linguagem explica a passagem da criança de não-falante a falante de sua língua materna?” Essa questão também foi formulada pelo mestre da enunciação: “Cada locutor fabrica a sua língua, como ele fabrica? Esta é uma pergunta essencial, já que ela domina o problema da aquisição da linguagem” (Benveniste, 1968/1989, p. 19). Para responder a Benveniste e ao campo *Aquisição da Linguagem*, ancoraremos os aspectos apontados por nossa análise no termo “fabricar”, na afirmação “todo homem inventa a sua língua e a inventa durante toda a sua vida” (Benveniste, op. cit., p. 18) e na própria noção de enunciação. A noção de “fábrica” permite trazer para esta reflexão justamente o que nossas análises apontam: um fabricar constante de língua na enunciação. De fato, é a enunciação produzindo língua sempre, já que os sentidos produzidos por *eu* e por *tu* no *aqui e agora* (nível semântico) convertem as formas enunciativas em formas da língua (nível semiótico). Metaforicamente, podemos perceber a existência de uma fábrica, já que a enunciação parece comportar uma espécie de “engrenagem”, em que as peças da língua, dispostas em simultaneidade, são re-inventadas pelo locutor (criança) a cada vez que se enuncia. Nesse sentido, enquanto algumas peças estão saindo outras têm a possibilidade de. De fato, a língua com suas formas e mecanismos é possibilidade para *eu* e *tu* se enunciarem. Do mesmo modo, a enunciação é condição para a existência da linguagem, lugar de constituição dos sujeitos e da referência. Essa noção de simultaneidade de elementos na língua-discurso explica duas questões que se impuseram em nossa análise: a rejeição da escolha *a priori* de alguma unidade de análise (fonema, morfema, etc.) ou de alguma classe (verbo, substantivo, etc.) ou de algum nível de análise (morfologia, sintaxe, etc.) e o esforço para fazer uma descrição não “fechada” do sentido.

A não escolha de alguma unidade ou mecanismo de análise *a priori* deve-se ao fato de que, na enunciação, todo fenômeno lingüístico está na dependência do sujeito que o enuncia

e, por isso, todas as unidades de qualquer nível estão submetidas ao sentido: “o núcleo de qualquer teoria enunciativa é o sentido” (Flores & Kuhn, 2006). Nesse caso, o objeto de análise é qualquer mecanismo que se auto-referencia e adquire sentido no uso. Em nosso caso, deixamos a enunciação da criança nos interrogar. De fato, todo e qualquer fenômeno lingüístico de qualquer nível tem a potencialidade de estudo em uma perspectiva enunciativa, já que é a enunciação que lhes dá existência. Já o esforço para não “cercear” o sentido está relacionado a duas questões: 1) com o fato de que uma teoria enunciativa não está preocupada com *o que* se diz, mas com *o como* se diz e 2) com o fato de que há um olhar teórico externo à Lingüística, conforme apontado no item “sobre a teoria”, que não permite tomar o sentido das formas nelas mesmas, mas verificar seu estatuto no processo enunciativo.

Para contemplar a instauração singular do sujeito na linguagem a partir de seu modo de enunciar, constituímos dois níveis de descrição, cada qual com seu limite, o da verificação das formas enunciativas e o da interrogação acerca da lógica enunciativa que atravessava o processo de enunciação vislumbrado pela análise das formas enunciativas atualizadas no discurso. Dessa maneira, permitimos que os fatos enunciativos aparentemente díspares nos indagassem e nos possibilitassem enxergar a lógica singular que lhes era transversal. Assim, não determinamos em cada dizer do locutor (criança) e de seu alocutário a relação forma/sentido, mas buscamos explicar os *modos* de enunciação constituídos na relação, o que nomeamos como *operações enunciativas*. Consideramos que essas operações são reveladoras da singularidade do sujeito que se enuncia.

A observação dos movimentos enunciativos ligados às micro-operações levou-nos a perceber a existência de movimentos enunciativos de síntese, nomeados macro-operações. Essas operações, extraídas do discurso enunciado, foram consideradas como dependentes de mecanismos enunciativos, vinculados às relações constitutivas do ato enunciativo: as diádicas - de conjunção de pessoa *eu-tu*, de disjunção de pessoa-subjetiva *eu/tu* e de distinção pessoa/não-pessoa (*eu-tu/ele-*, e a trinitária *eu-tu/ele*. Ao procurar em cada mecanismo explicar a lógica enunciativa que o constituía, não buscamos na fala da criança categorias e formas determinadas *a priori*, mas permitimos que as enunciações da criança nos desafiassem a buscar em nosso aparato teórico-metodológico a lógica enunciativa de síntese dos movimentos singulares da criança na estrutura enunciativa. Na enunciação como ato, verificamos as relações constitutivas do dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Na enunciação como discurso, descrevemos como, pela sintagmatização de unidades, a criança converte o sentido do nível semântico em formas do nível semiótico (língua), inscrevendo-se subjetivamente na língua-discurso. Movimentando-se da enunciação para a língua e da língua

para a enunciação, o sujeito da aquisição da linguagem instaura-se no funcionamento referencial e intersubjetivo da linguagem.

Mas como se dá esse movimento? A expressão de Benveniste de que “todo homem inventa a sua língua e a inventa durante toda a sua vida” permite-nos pensar que todo homem está desde sempre mudando sua relação com a língua e que o desenvolvimento da linguagem não é próprio da criança. Neste caso, tanto o locutor (criança) quanto seu alocutário estão em uma estrutura de enunciação em que ambos se modificam. No entanto, mesmo que se considere que a cada ato de enunciação todo homem modifica sua relação com a língua, não podemos deixar de considerar o fato de que, na aquisição da linguagem, não ocorre somente uma modificação, mas a passagem de uma ausência para uma presença de língua, presença essa que parece não ocorrer de modo instantâneo. Pode uma teoria enunciativa de aquisição da linguagem tratar a mudança de relação criança com a linguagem em estágios e fases? Parece-nos que *não*, já que a própria noção de enunciação impossibilita conceber a repetibilidade e a generalidade, fenômenos que, de certa forma, sustentam a noção de estágio. De fato, para que se diga que a criança está em determinado estágio, torna-se necessário levar em conta a recorrência de formas e mecanismos da língua, assim como a presença de tais formas e mecanismos em outras crianças de faixa etária semelhante.

A enunciação situa-se no terreno da irrepetibilidade, já que a cada vez que a língua é enunciada, o tempo (agora), o espaço (aqui) e as pessoas (*eu* e *tu*) são únicos e singulares. Por isso, uma análise enunciativa não generaliza os seus resultados, porque a especificidade do tempo, do espaço e dos sujeitos aí incluídos permite conceber o que há de singular na aquisição da linguagem para o sujeito em questão.

O que nossa análise permite defender é a existência de anterioridade lógica das macro-operações enunciativas descritas, em que a de preenchimento de lugar enunciativo é condição para a criança instanciar referência no discurso (segunda macro-operação) e inscrever-se enunciativamente no discurso (terceira macro-operação). Cada macro-operação, presente em cada mecanismo enunciativo, aponta, a nosso ver, mudanças que acreditamos serem gerais no ato de aquisição da linguagem: na primeira, *a passagem do preenchimento de lugar enunciativo a partir do outro para o reconhecimento do efeito que esse lugar provoca no outro*; na segunda, *a passagem da referência mostrada para a referência constituída no discurso* e, na terceira, *a passagem de um uso discursivo da linguagem para um uso em que a enunciação constitui outra enunciação*.

Mesmo que essas passagens ocorram no tempo, cada uma está ligada a movimentos de anterioridade/posterioridade em uma dependência lógica, não cronológica. Embora possamos

prever esses deslocamentos como constitutivos de toda criança na estrutura da enunciação, concebemos que o modo como cada criança realiza esses deslocamentos seja particular, porque cada ato de aquisição da linguagem põe em cena a singularidade de cada sujeito na estrutura da enunciação, em que os sentidos e formas produzidas constituem-se no próprio ato. Na verdade, acreditamos com Lichtenberg (2006) que a enunciação, ao materializar-se em frase, reconstitui frases virtuais, e isto revela que a intersubjetividade está na língua, quer como aquele que se enuncia num certo presente, quer como exercício daquele que, em determinada situação, muitas vezes imprecisa, pela passagem do tempo, promoveu uma sintaxe para a expressão de um sentido, sentido que, pelos sucessivos usos, é rememorado sempre que a atribuição de referência assim o quiser.

Cabe ressaltar que não pretendemos com essa reflexão sobre o aspecto desenvolvimental da linguagem no processo de aquisição da linguagem em uma abordagem enunciativa desconstruir as perspectivas de aquisição da linguagem que consideram o desenvolvimento lingüístico na criança, pois cada teoria forja seu instrumental metodológico e constitui sua explicação para o fenômeno que focaliza. Com isso, queremos dizer que, em determinados constructos teóricos de aquisição da linguagem, a noção de desenvolvimento é relevante e defensável. Coisa bem diferente ocorre em uma teoria enunciativa de aquisição da linguagem que problematiza justamente a invariância dos dados e a generalidade dos resultados. Conseqüentemente, nessa perspectiva a noção de desenvolvimento não se apresenta como relevante, já que se busca mostrar o modo de instauração do sujeito na linguagem, fenômeno aqui evidenciado.

Por isso, uma concepção enunciativa de aquisição da linguagem distancia-se de uma concepção desenvolvimental, visto todas formas da língua estarem desde sempre implicadas nas relações enunciativas de *eu* e de *tu*. Na verdade, o que a criança mostra é a apreensão particular deste todo para produzir sentidos sempre novos a cada ato enunciativo. Na verdade, acreditamos que cada ato enunciativo carrega as marcas de atos enunciativos anteriores, o que faz com que o locutor (criança), na história de suas enunciações, constitua a língua e, concomitantemente, seja por ela constituído. Em síntese: defendemos que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem. Portanto, consideramos a língua como uma instância intersubjetiva, já que suas formas têm existência por meio de ajustes de sentido produzidos na sintagmatização do discurso de *eu* e de *tu*. É a condição de intersubjetividade tornando possível a língua-discurso e por conseguinte a constituição da criança como sujeito falante de sua língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar uma história requer de seu locutor/narrador a marcação de finitude, ausentando-se do seu dizer para que outras histórias se presentifiquem. É chegado o momento de finalizar esta história, que, “apesar de pura forma concluída, não se situa no final: está no ponto de partida”¹²⁶

Nesta tese, realizamos muitas operações: da constituição teórica e metodológica do campo *Aquisição da Linguagem*, chegamos à construção de um aparato enunciativo para contemplar a relação da criança com a linguagem como um ato singular de sua instauração na língua-discurso.

Foi por meio da descrição das operações enunciativas de deslocamentos da criança da enunciação para a língua e da língua para a enunciação que flagramos os instantes de inscrição do sujeito da aquisição da linguagem no funcionamento referencial e intersubjetivo da linguagem. O *eu* se desloca em uma estrutura enunciativa, que comporta o *tu* (outro), o *ele* (língua) e o *ELE* (cultura), sendo constituído pela língua-discurso ao mesmo tempo em que a constitui. Considerar a expressão *língua-discurso* implica pensar as regularidades do sistema lingüístico no quadro da singularidade da enunciação.

É a instância de discurso constituindo o ato e concomitantemente fundamentando o sujeito em seu movimento singular de apreensão do sistema da língua (*ele*) e do sistema cultural (*ELE*). Da constituição de um lugar para se enunciar com formas enunciativas que atestam um não-saber sobre a língua, o locutor-criança, ajustando os sentidos com o seu alocutário na enunciação, passa a constituir formas da língua na sintagmatização do discurso. Isso faz do lugar de enunciação concedido pelo outro à criança a condição de ela habitar a língua: os caminhos da enunciação permitem o encontro da criança com a língua. Encontro esse que não cessa de acontecer, por meio de “trilhas” sempre novas, reinventadas

¹²⁶ Trecho do poema “Ovo de Galinha”, de João Cabral de Melo Neto.

durante toda a vida. O ato de aquisição da linguagem abre esse caminho para o sujeito se deslocar da enunciação para a língua e da língua para a enunciação. Esta tese é um exemplo dessa caminhada.

Quem sabe este ato aqui finalizado abra caminho para que outros trajetos sejam trilhados. Retomamos a cantiga infantil para lembrar que “a porteira está aberta para quem quiser passar”.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, Martin. Learnability. In: FLETCHER, Paul & GARMAN, Michael. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *As palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.
- _____. (1984). Heterogeneidade(s) enunciativa (s). *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, nº 19, jul/dez 1990.
- BALIERO JR, Ari Pedro. Psicolingüística. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2001.
- BAMBERG, Michael G. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, nº 24, p. 227-284, 1986.
- BARBISAN, Leci. *O enunciado no texto*. Porto Alegre: PUCRS, 2003-2006. Projeto de Pesquisa com apoio CNPq.
- _____. *A construção da argumentação no discurso*. Porto Alegre: PUCRS, 2006-2009. Projeto de Pesquisa com apoio CNPq.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Enunciação e língua falada. . In: *Dino Pretti e seus temas: oralidade, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez. p. 51-61, 2001.
- BATTAGLIA, Laura. A estrutura do psiquismo. *Viver: mentes & cérebros*. Coleção memória da psicanálise. Lacan: o grau zero da subjetividade. São Paulo: Duetto, nº 4, 2005.
- BENVENISTE, Émile (1966) *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. (1974) *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BISOL, Leda. Entrevista. *ReVEL*, ano 4, nº 7 – agosto de 2006. Tema: fonética e fonologia.
- BLOOMFIELD, Leonard. (1926). Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. In: DASCAL, Marcelo (Org.) São Paulo: Global, 1978.

_____. Language. New York: Henry Holt, 1933.

BOHANNON III, John Neil & WARREN-LEUBECKER Amye. Theoretical Approaches to Language Acquisition. In: GLEASON, Jean Berko. *The development of Language*. Boston University, 1985.

BORGES NETO, José. *Ensaaios de filosofia da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOUQUET, Simon (1997). *Introdução à Leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BROWN, Roger. *A first language*. Londres: George Allen e Unwain Ltd, 1973.

BRUNER, Jerome Seymour. (1961) Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1934) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. The ontogenesis of speech acts. *Child language*, nº 2, 1975.

CLAPARÈDE, Edouard. Prefácio. In: PIAGET, Jean. (1923) *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAREL, Marion. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, vol. 37, nº 3, p.27-43, set. 2002.

_____. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPURS, , v. 32, n 1, p. 23-40, mar. 1997.

_____. *Pourtant*: Argumentation by exception. *Journal of Pragmatics* 24, p.167-188, 1995.

_____. Predication et Argumentation. *Fórum lingüístico*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Pós-Graduação em Lingüística, Florianópolis: Imprensa Universitária, v. 1, p.1-17, jun/dez 1998.

CASTRO, Maria Fausta Pereira de. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996a.

_____. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. *Trabalho apresentado como participação na mesa redonda: A aquisição da linguagem e a linguagem perdida*. Campinas, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem (mimeo.).

_____. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996b.

CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

_____. A propósito das estruturas cognitivas e do seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 1987.

- _____. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York. Praeger, 1985.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht, 1981.
- _____. (1968). *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1971.
- _____. Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, nº 35, 1959.
- _____. (1957). *Structures Syntaxiques*. Paris: Éditions du Seuil, s.d.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge: Mass: The MIT Press, 1995.
- CHIAT, Shulamuth. Personals pronouns. In: FLETCHER, Paul & GARMAN, Michel. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.
- CLARK, R. & ROBERTS, I. A computational model of language learnability. D.E.L.T.A. vol. 8, nº especial, 1992.
- CORRÊA, Letícia M. Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*. v. 15, nº especial, 1999a.
- _____. Aquisição da linguagem numa abordagem psicolinguística: por uma teoria da aquisição da linguagem como processo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 34, nº 3, setembro de 1999b.
- _____. A plurifuncionalidade do pronome no desenvolvimento lingüístico reconsiderada. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 29, jul/dez 1995.
- CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations* Tome 1. [s.l.] Orphys, 1990.
- DOSSE, François.(1991) História do estruturalismo, v.1: o campo do signo. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- DIEDRICH, Marlene Sandra. *O texto falado da criança: estratégias de construção*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- _____. (1984) *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics* 24, p.145-165,1995.
- _____. *Les mots du discours*. Paris: Minit, 1980
- _____. Os internalizadores. Tradução Leci Barbisan. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, nº 129, p.7-26, set. 2002.

_____. *Polifonia y argumentacion*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. (1997). A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Vol. 40, nº 1, p. 9-21, março de 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. *Mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de doutorado.

FLETCHER, Paul & GARMAN, Michael. Contexts and determinants: Introduction. In: _____. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua. *Letras de Hoje*. EDIPUCRS.v.39, nº 4, dezembro de 2004.

_____. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). *Letras de Hoje*. EDIPUCRS.v.36, nº 4, dezembro de 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento & KUHN, Tanara Zingano. Sobre a forma e o sentido na linguagem: enunciação e aspectos metodológicos de estudo da fala sintomática. In: *7º Encontro nacional de aquisição de linguagem - ENAL*, 2006, Porto Alegre/ RS. Livro de Resumos do 7º Encontro nacional de aquisição da linguagem. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2006. v. 1. p. 69-70.

FLORES, Valdir & TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FUCHS, Catherine & LE GOFFIC, Pierre. *Linguistiques contemporaines*. Paris: Librairie Hachette, 1975.

GALVES, Charlotte. Princípios, Parâmetros e Aquisição da Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 29, 1995.

GIULIANI, Noemí & BARALO, Fernando. Reflexiones sobre la adquisición del lenguaje: Camino hacia los pronombres personales. *Escritos de la Infancia*. 2. ed. Publicación F.E.P. I, junio 1990.

GOODLUCK, Helen. Language acquisition and linguistic theory. In: FLETCHER, Paul & GARMAN, Michael. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento*. Porto Alegre: UFRGS, 1992-1998. Projeto de Pesquisa com apoio CNPq.

GUIMARÃES, Ana Maria de & FILIPOUSKY, Ana Mariza. *Estratégias para aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita: uma proposta metodológica em prática*. Porto Alegre: UFRGS, 1990 – 1992. Projeto de Pesquisa com o apoio da FAPERGS.

HALLYDAY, M. K. *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold, 1975.

HICKMANN, Maya. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, Paul & GARMAN, Michael. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.

HICKMANN, Maya. Discourse, organisation and the development of reference to person space and time”. In: FLETCHER, P. & MacWHINNEY, B. (Org.) *The handbook of child language*, Oxford, Blackell, 1995.

_____. Reporting speech in discourse. In: HICKMANN, Maya. *The development of narrative skills. Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Ph.D. dissertation, University of Chicago, 1982.

HILGERT, José Gaston. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: PRETTI, Dino (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p.89-124, 2002.

_____. A qualificação discursiva no texto falado. In: *Dino Pretti e seus temas: oralidade, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez. p 62-84, 2001.

_____. A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo. São Paulo: USP. 1989. Tese de doutorado.

_____. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas (Unicamp), SP, v. 44, p. 223-238, jan/jun 2003.

INGRAM, David. *First language acquisition*. Cambriddge: Cambridge University Press, 1989.

ISSLER, Denise Silveira. *A aquisição de “eu” e “tu”: intersecções entre a lingüística e a psicologia*. Porto Alegre: PUCRS, 1997a. Tese de doutorado.

_____. A aquisição de “eu” e “tu” na relação mãe-criança: intersecções entre a Lingüística e a Psicologia. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, nº 4, dez. 1997b.

JAKOBSON, Roman. (1949). Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale. In: _____. *Roman Jakobson. Selected writings (Phonological Studies)*. V. I, Mouton, The Hague- Paris, 1971a.

_____. (1953) Pattern in linguistics. *Roman Jakobson. Selected writings (Word and Language)*. V. II, Mouton, The Hague – Paris, 1971b.

_____. (1941). *Child language aphasia and phonological universals*. Harvard University and Massachusetss Institute of Technology, 1972.

_____. (1957) Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe. In: _____. *Essais de linguistique générale*. Paris: les éditions de Minuit, 1963.

_____. (1960). Por que “mama” e “papa”? In: _____. *Fonema e fonologia*. v. 2 Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967a.

_____. (1949). Sobre a identificação das entidades fonêmicas. In: _____. *Fonema e fonologia*. v. 2 Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967b.

_____. (1956). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. 19ª ed., São Paulo: Cultrix 2003.

_____. (1960). Linguística e poética. In: _____. *Linguística e comunicação*. 19ª ed., São Paulo: Cultrix, 2003.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press, 1979.

_____. The gramatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUTSCH, Werner. *The child construction of language*. Academic Press, 1981.

_____. Some fundamental aspects of language development after five. In: FLETCHER, Paul & GARMAN, Michael. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.

KARNOUOH-VERTICALIER, Martine. Évolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives: Observation d'interactions langagières entre adult et enfant au cours d'activités de narration. *Langue Française*. Mai 1998.

KATO, Mary A. Aquisição da linguagem numa abordagem gerativa. *Letras de Hoje*, nº 3, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, William. Methodology. In: W. Dingwall (ed.). *A survey of linguistic science*. University of Maryland Linguistics Program, 1971.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAMPRECHT, Regina Ritter. A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 – 5:5. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 28, nº 2, jun. 1993.

_____. Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos na fonologia clínica. In: _____. *Aquisição da linguagem: Questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LEMOS, Cláudia T. de. A criança como ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, R.R. (org.) *Aquisição da linguagem: questões e análises*, EDIPUCRS, 1999a.

_____. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição da Linguagem: Parte II, *Relatório Científico CNPq* (mimeo.).

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. In: *Linguagem: Cultura e Transformação*. www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17htm. Acesso em: 15 jan.2004.

_____. (1994). A função e o destino da palavra alheia. In: BARROS, D. & FIORIN, J. L. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, nº 12, 1995.

_____. Interactional Processes in Child's Construction of Language. In: W Deutsch (org.) *The child's Construction of Language*. Londres: Academic Press. 1981.

_____. Interacionismo e aquisição da linguagem. *D.E.L.T. A*., v 2, nº 2, 1986a.

_____. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 10, 1986b.

_____. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, nº 3, 1982.

_____. (1992). Processos metafóricos e metonímicos. *Substratum*, nº 2, 1998.

_____. Sobre o "Interacionismo". *Letras de Hoje*. Porto Alegre, nº 3, setembro 1999b.

LEMOS, Cláudia T. de. e CASTRO, Maria Fausta de. Algumas observações sobre a utilização do modelo piagetiano em recentes estudos de aquisição da linguagem. *Cadernos de estudos lingüísticos* 1. , 1978.

LEMOS, Maria Tereza Guimarães de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras; FAPESP: São Paulo, 2002.

LEUBECKER, Amye. Theoretical Approaches to Language Acquisition. In: GLEASON, Jean Berko. *The development of language*. Ohio: Charles E. Merrill publishing Company A. Bell & Howel Company Columbus, 1985.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Do *infans* ao falante: o tempo para se contar. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 36, nº 3, setembro, 2001.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. São Paulo: EDUC, 1998.

LIGHFOOT, D. The child's trigger experience: Degree 0 learnability. *Behavioural and Brain Sciences*, 12, 1989.

_____. *How to set parameters*, Cambridge: MIT Press, 1991.

LICHTENBERG, Sônia. *Sintaxe da enunciação: noção mediadora para reconhecimento de uma lingüística da enunciação*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de doutorado.

LLORACH, Emílio Alarcos. L'acquisition du langage par l'enfant. *Le langage. Encyclopédie de la Pléiade*. Éditions Gallimard, 1968.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

LYONS, Jonh. Structuralism and linguistic. In: ROBEY (ed.), 1973.

MAcWHINNEY, Brian & SNOW, Catherine E. *The CHILDES project: tool for analysing talk*. Carnegie Mellon University, 1991.

McGANN, W. & SCHWARTZ, A. Main character in children's narrative. *Linguistics*. nº 26, p. 215-233, 1988.

MAIA, Eleonora da Motta. A dialética da gênese e do empréstimo na constituição da psicolingüística. D.E.L.T.A. , vol, 1, nºs 1 e 2, p.95-106, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINET, André. *Le langage. Encyclopédie de la Pléiade*. Éditions Gallimard, 1968.

_____. (1960). *Elementos de Lingüística Geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil, 1989.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, Sérgio Lopes; PARLATO, Érika Maria e RABELLO, Silvana (Orgs.) *O falar da linguagem*. Editora Lovise, Série Linguagem, 1996.

OSGOOD, Charles E., SEBEOK, Thomas. *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* (1954) with *A survey of psycholinguistic research, 1954-1964* (1965). Bloomington & London: Indiana University Press, 1967.

PERRONI, Maria Cecília. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. O que é o dado em aquisição da linguagem. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PIAGET, Jean. (1970) *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (1946) *A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. (1923) *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Observações introdutórias. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 1987.

PLUNKETT, K. Abordagens conexionistas da aquisição da linguagem. In: FLETCHER, P. & MacWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAPOSO, Eduardo Paiva (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

REY-DEBOVE, Josette. (1988). À procura de distinção oral/escrito. In: CATAH, Nina (org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, p. 75-90, 1996.

ROMAINE, Susanne. Methodology for studying the language of children. In: _____. *The language of children and adolescents*. New York: Blackwell, 1984.

RUMSEY, Alan. Language, desire, and the ontogenesis of intersubjectivity. *Language & communication*, nº 23, 2003.

RUWET, Nicolas (1967) *Introdução à gramática gerativa*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

SAPIR, Edward. (1921). *A linguagem: Introdução ao Estudo da Fala*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand. (1916) *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Marcado vs não-marcado na aquisição e na afasia. *Estudos lingüísticos*, nº 34, 2005. p. 839-844.

SIMÕES, Luciene. *Sujeito Nulo na Aquisição do Português Brasileiro: um estudo de caso*. Porto Alegre: PUCRS. Tese de doutorado.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Argumentação e aquisição: o que revelam os “dizeres” da criança sobre essa relação? *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, nº 129, p. 193-205, set.2002.

_____. O Desenvolvimento da Figura Enunciativa de Locutor em Narrativas Infantis. In: Indursky F. & Campos, M. do C. (Orgs.). *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra, p.287-295, 2000.

_____. A fala da criança sob um olhar enunciativo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 39, nº 4, p.209-216, dez. 2004.

_____. *A Polifonia no discurso narrativo infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação de Mestrado.

_____. Os princípios argumentativos subjacentes à polifonia da fala infantil. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, n° 126, p.97-126, dez. 2001.

SILVA, Silvana. *Enunciação e sintaxe: uma abordagem das preposições no português*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

SNOW, Catherine E. _____. Conversations with children. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. *Language Acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 1986.

_____. The conversational context of language acquisition. In: CAMBELL, R. & SMITH, P. (orgs.) *Recent advances in the psychology of language. Language development and mother-child interaction*. New York, Plenum Press, 1978.

_____. The development of definitional skill. *Journal Child Language*. n° 17, sep. 1989.

SURREAUX, Luiza. Milano. *Linguagem, sintoma e clínica em clínica de linguagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILLES, Ana Maria S. *A ordenação de sujeito, verbo e objeto no discurso narrativo de crianças de 4 a 6 anos*. Porto Alegre: PUCRS, 1992. Tese de doutorado.

ANEXO

SESSÃO 15 – 10/10/2002¹²⁷

Participantes: AVÓ; CLA (babá) e CAR (tia, filmando)
Data da entrevista: 10-10-2002
Idade da criança: 2;00.05
Situação: FRA está na casa da AVÓ. No início, está na garagem com o gato, deitada na porta sobre um tapete. Após senta no piso da garagem, rodeada de brinquedos. Por último, vai para o quarto da tia.

Início

Com: FRA está na garagem, próxima ao gato, que está deitado sobre um tapete.
 FRA: sai mimi, vai bóia
 CAR: que foi Queca? Que qui tu tá incomodada?
 Com: FRA fica perto do gato, que está deitado próximo à porta de entrada para a cozinha, onde está a AVÓ. FRA conversa com a AVÓ.
 FRA: tô baba mimi
 CAR: [= risos]
 Com: FRA sai da cozinha em direção ao corredor.
 AVÓ: vem cá.
 Com: FRA volta e coloca o pé sobre o gato.
 FRA: bóia @ sai @ SAI SAI, vai bóia mimi, bóia mimi, vai vai bóia [= enquanto fala FRA puxa CLA pra que mande o gato embora]
 CLA: manda o gato embora
 FRA: vai @ vai
 Com: FRA está sentada no piso da garagem rodeada de brinquedos
 FRA: oi? Vem bincá
 CAR: ah pra tia brincá? Já vô brincá @ De que nós vamu brincá?
 FRA: bincá
 CAR: de quê?
 FRA: bincá
 CAR: então vamu brincá @ vamu brincá de quê? De que que a gente vai brincá? Ah @ tem panelinha @ tem panelinha, o que que tem mais que tem aqui?
 FRA: XXX
 Com: FRA está com um pote na mão, tentando fechá-lo
 CAR: ãh? O que qui é?
 CLA: não fecha
 Com: CLA repete o dizer que supõe ser o da criança
 CAR: fecha?
 FRA: É, É
 CAR: não fecha, AH
 Com: CAR pega o pote coloca a tampa
 CAR: ó fechô [= CAR entregando o pote a FRA]
 Com: FRA tenta abrir outro pote
 FRA: tem aí?
 CAR: hum?
 FRA: tem aí?
 CAR: o que tem aí?
 FRA: é
 CAR: não sei o que tem aí
 FRA: tem aí? Tem aí? [= FRA entregando o pote a CAR]
 CAR: qué @ qué abri?
 FRA: sim [?]
 CAR: a tia abri o poti ó não tem nada [= mostrando o pote]
 FRA: ãh?
 CAR: ó não tem nada, não tem nada
 Com: FRA entrega outro pote
 FRA: tem aí? @ tem aí?
 CAR: hum?

¹²⁷ Estamos utilizando as marcas de transcrição conforme seção 7.3.2.

FRA: tem aí @ tem aí @ tem aí
 CAR: e o nenê? Cadê o nenê?
 FRA: ãh?
 CAR: vamu pegá o nenê?
 Com: CAR levanta de onde estava sentada com FRA para pegar a boneca
 FRA: é
 Com: CAR volta e senta com a boneca
 FRA: senta
 CAR: sentá? O nenê caíu
 Com: FRA fala algo à boneca
 FRA: <senta aí nenê> [?]
 CAR: hum?
 FRA: senta
 CAR: pra tia sentá?
 Com: FRA pega a boneca no colo
 FRA: aí @ aí @ aí @ pega minha
 Com: FRA entrega a boneca à tia
 CAR: não qué ficá com o nenê no colo? Não qué? O nenê vai naná
 FRA: hum?
 CAR: o que o nenê vai fazê?
 FRA: vamu bincá?
 CAR: vamu @ de que nós vamu brincá?
 FRA: brincA
 CAR: fazê o quê?
 FRA: bincá XXX ó ó ó [= FRA alcança outro pote à tia]
 CAR: o que tu qué? Viu o miau tá dormindo ali
 FRA: quê?
 CAR: tu viu que o miau tá durmindu? O miau tá durmindu
 Com: FRA olha pro gato que continua a dormir sobre o tapete. Depois, olha pra boneca que deslizou pro chão, puxando-a pra sentar.
 FRA: caiu
 CAR: caiu, o nenê tá preguiçoso né?
 FRA: ãh?
 CAR: o nenê só qué dormi
 FRA: é
 CAR: essi nenê!
 Com: FRA pega o nenê no colo
 FRA: çoso, ai guiçoso
 CAR: é preguiçoso? [= risos]
 FRA: guiçoso
 CAR: porque ele é preguiçoso?
 FRA: XXX ai qué col
 CAR: hum? Qué cólu? [= risos]
 FRA: é
 Com: FRA entrega a boneca à tia
 CAR: ah tá, eu ajudou a cuidá do nenê @ ai nenê, ele tá com fome eu acho
 FRA: ãh?
 CAR: ele tá fominha o nenê
 FRA: quê?
 CAR: o nenê, eu acho que tá fominha
 FRA: XXX
 CAR: hum?
 FRA: XXX
 CAR: o quê?
 FRA: <tá cansada> [?]
 CAR: hum?
 FRA: tá cansada tá cansada [= suspira]
 CAR: [= risos]
 Com: CAR embala a boneca
 CAR: oi mamãe [= faz a boneca falar pra FRA]

FRA: XXX @ XXX
 CAR: hum?
 FRA: XXX nenê mimi
 CAR: o que qui o nenê tá fazendu? Mimi?
 FRA: nenê
 Com: FRA entrega outro pote a CAR
 FRA: não abi
 CAR: não abi?
 FRA: não
 CAR: ó
 Com: CAR abre o pote
 CAR: deu!
 Com: CAR entrega pra FRA
 FRA: não tem nada
 CAR: ãh? Não tem nada?
 FRA: não
 CAR: ó que coisa né!
 FRA: não tem nada, não tem
 AVÓ: vô aí pegá, pôssu ir aí pegá os teu brinquedu?
 CAR: hum, a AVÓ qué pegá os brinquedu
 FRA: não
 CAR: não?
 AVÓ: deixa a vó pegá?
 FRA: não
 CLA: vai ali pergunta pra tua vó se ela tem bolacha?
 CAR: tu não qué bolacha hoji?
 FRA: hum?
 CAR: não qué bolacha?
 FRA: não
 FRA: não qué boacha
 CAR: pensei que tu queria bolacha @ o nenê teu tá com fome eu achu
 FRA: hum? XXX o bico XXX óia
 Com: FRA tira o bico da boca da boneca
 FRA: o bico
 CAR: tirô o bico?
 FRA: tirô, ó caiu
 CAR: o nenê vai chorá <éh éh éh> [= CAR imita um choro de nenê]
 FRA: caiu tudu
 CAR: ó
 FRA: XXX
 Com: FRA embala a boneca e CAR entrega o bico.
 CAR: [= riso] vai dá colinhu
 FRA: ãh?
 CAR: ele não qué biquinho?
 FRA: ãh? O quê? Não, ah deu deu
 CAR: deu?
 FRA: deu, anta, anta aqui anta
 CAR: hum?
 FRA: anta
 CAR: pra quê levantá?
 FRA: é
 CAR: ah então vamu levantá, tu qué levantá?
 FRA: é
 Com: CAR e FRA levantam-se do lugar onde estava sentada
 CAR: tá prontu @ e aí?
 FRA: XXX
 CAR: e aí cansô @ oh?
 FRA: ai @ ai tá pisadu
 Com: FRA vai com a boneca pra dentro de casa
 FRA: aí pisado

AVÓ: tá pesadu?
 FRA: tá pesadu
 Com: FRA caminha com a boneca no colo
 FRA: ti
 CAR: hum?
 FRA: <aqui titio> [?]
 CAR: oi?
 FRA: vem cá @ tá pisadu
 CAR: tá pesadu?
 FRA: tá
 Com: FRA se direciona ao quarto
 CAR: qué botá na caminha o nenê?
 FRA: qué
 CAR: então tá vamu botá aqui o nenê na caminha
 Com: CAR coloca a boneca sobre a cama.
 CLA: XXX
 CAR: XXX
 CAR: vamu botá aqui então o nenê @ na caminha
 FRA: XXX qué @ qué bibi [= está próxima a uma cadeira]
 CAR: o que tu qué? Subi? Upa [= sentando FRA na cadeira], olha ali olha ali a Queca o Dudu @ o Betu @ a Juliana e o Matheus [= olhando um porta-retrato com as fotos da família]
 Com: silêncio.
 CAR: tá iscuru né?
 CLA: ãhã
 CAR: escuru [= abrindo a janela]
 FRA: ãh?
 CAR: tá iscuru
 FRA: quê?
 CAR: tá iscuru
 FRA: minha [= olhando para a foto]
 CAR: ãh?
 FRA: aqui
 CAR: o quê?
 FRA: aqui minha
 CAR: issu aqui?
 FRA: aqui @ ah @ dá XXX aqui
 CAR: hum?
 FRA: aqui @ ãh?
 CAR: o que qui é? @ O que qui tu qué?
 FRA: aqui
 CAR: aqui um lápis
 FRA: é não
 CAR: não é o lápis? @@@ Aqui não tem, tem uma borracha aqui ó @ aí aqui tem um monti de XXX não dá pra ti XXX
 FRA: aí
 CLA: [= risos] ela qué as coisinha mais pequena qui tem né?
 CAR: sim @ ó aqui é só grampu ó @ tá dexa a tia ti dá um
 FRA: XXX
 CAR: a tia ti dá ali
 FRA: ãh?
 CAR: a tia ti deu ali @ não não bota na boca
 FRA: dá
 CAR: aqui as tampinha
 FRA: aí
 CAR: olha aqui qué vê qui bunitinhu @@@ a tia vai ti mostrá uma coisa @@@ olha prendedorzinhu
 Com: silêncio.
 FRA: óia aqui @@@ óia aqui ãh óia aqui
 Com: silêncio. FRA brinca com alguns objetos [= borracha, lápis e clips]
 CAR: [= risos] o que qui tu tá fazendu hein?
 FRA: não sei

CAR: não sabi?
 FRA: não
 CAR: ãh? Vô imbora tá?
 FRA: ãh?
 CAR: vô imbora tá?
 FRA: vô bóia @@@ vô bóia
 CAR: tu vai imbora?
 FRA: vai
 CAR: óh! Eu vô chorá ah [= imita choro] não queru qui a Queca vá imbora
 FRA: vô bóia minha @@@ óia [= mostrando um chaveiro com foto]
 CAR: hum?
 FRA: óia
 CAR: quem é?
 FRA: ti
 CAR: é a tia Luci?
 FRA: é
 CAR: ah! @@@ a tia Luci de óculos e chapéu
 FRA: tí ti
 CAR: é?
 FRA: tí ti
 CAR: titia?
 FRA: titia
 CAR: ah titia
 FRA: XXX [tá aqui] [?] hein <tá ti> [?]
 CAR: ãh?
 FRA: <tá aqui> [?] @ <tá aqui> [?]
 CAR: a tia não entendeu
 CLA: tá aqui eu achu qui ela quis dizê
 CAR: ah tá
 FRA: tia
 CAR: tia
 FRA: [= risos]
 CAR: [= risos] @@@ tu é muito sapeca
 FRA: XXX tia
 CAR: hum?
 FRA: dá ti
 CAR: hum?
 FRA: XXX
 CAR: hum?
 FRA: dá ti meu XXX @@@ tá gutu
 CAR: oi?
 FRA: gutu @ cuio a ua [= olhando para a rua pela janela]
 CAR: a tia não entendeu @ não tá entendendu
 Com: silêncio.
 CAR: olha aqui [= mostrando um livro de histórias]
 FRA: não
 CAR: olha guriazinha
 FRA: que XXX XXX óia azinha @ óia [= olhando para o livro]
 CAR: hum?
 FRA: óia azinha
 CAR: a guriazinha?
 FRA: é
 CAR: o que qui ela tá fazendu?
 FRA: ãh?
 CAR: o que será qui ela tá fazendu?
 FRA: ãh?
 CAR: o qui será qui ela tá fazendu?
 FRA: XXX
 Com: silêncio
 CAR: a tia vai trazê o...

FRA: ãh?
 CAR: o telefoni pra ti tá?
 FRA: tá
 Com: silêncio.
 CLA: o que qui tu tá fazendu Fran?
 FRA: <o tio> [?]
 CLA: ãh?
 FRA: o que mãe?
 CAR: ó
 FRA: ãh?
 CAR: a tia troxi pra ti [= colocando o telefone sobre a mesa]
 FRA: ãh?
 CAR: a tia troxi
 Com: CAR pega um pote cheio de objetos que estava próximo a FRA.
 FRA: daí ei
 Com: silêncio.
 FRA: NADO @ ah Nado [= ao telefone, fazendo de conta que está falando com o tio Ronaldo]
 AVÓ: ele não qué falá é?
 FRA: não dá @ foná pu tio não minha degô agô
 CAR: desligô o tio Ronaldu?
 FRA: agô
 CAR: ãh@ Que safadu!
 CLA: que feio, que feio qui ele é né Fran?
 FRA: é
 AVÓ: ligô pra @ vai cá
 Com: silêncio. Volta a pegar o telefone.
 FRA: XXX tá o tio Nado tá ado [= fala ao telefone e o desliga]
 CLA: cadê o titio?
 FRA: não sei
 CLA: não sabi?
 FRA: não
 AVÓ: trabalhandu
 FRA: tio ah tio não ah tio não não [= brincando com um pote com objetos]
 Com: silêncio.
 FRA: ai @ não pega [= tentando alcançar alguns objetos que estão sobre a mesa longe de seu alcance] ah ai ah @@@ pega aqui pega aqui [= pedindo auxílio a CLA, que está próxima]
 Com: CLA alcança os objetos a FRA.
 FRA: minha @ pega aqui pega aqui [= tentando alcançar alguns objetos que estão sobre a mesa longe de seu alcance]
 Com: CLA alcança os objetos a FRA.
 FRA: não tem mais [= fechando o pote] @ éta é éta é éta tia? [= pegando o livro na mão]
 CAR: hum?
 FRA: é éta?
 CAR: vai vê o livrinhu?
 FRA: (v)ai
 CAR: hum, então tá
 Com: FRA volta a mexer no pote com objetos.
 FRA: ó
 Com: FRA volta a abrir o livro.
 FRA: ti
 CAR: ãh?
 FRA: ah tio @ XXX
 Com: a AVÓ faz um barulho com a batedeira na cozinha e CAR fecha a porta do quarto.
 CAR: fechei a porta
 Com: FRA observa CAR em silêncio e volta a mexer no pote.
 FRA: dá eeta dá eeta [= apontando para um porta-caneta]
 CAR: hum?
 FRA: dá eeta @ dá minha
 CAR: caneta? [= pegando uma caneta] @ qué papel?
 FRA: qué @ XXX

CAR: hum?
 FRA: bigadu
 CAR: ah brigadu pra tia? Hum de nada
 FRA: ti @ bigadu @@@ nenê [= escrevendo no papel] @@@ óia dá cól nenê [= riscando o papel]
 Com: FRA continua riscando o papel em silêncio. Em seguida, volta a pegar o telefone.
 FRA: tá [= silêncio] tá @ ô ti <bói aqui eu> [?] tá? Tá beju
 Com: FRA desliga o telefone.
 FRA: <bói aqui eu> [?] [= fazendo um comentário ao desligar o telefone]
 Com: silêncio. FRA volta a brincar com o papel.
 FRA: [= tosse]
 CAR: opa!
 Com: FRA volta a escrever em silêncio.
 FRA: deu, deu mãe deu deu deu
 CAR: deu?
 FRA: deu
 CAR: o que fez?
 FRA: deu
 CAR: o que tu fez?
 FRA: cól
 CAR: hum?
 Com: o papel cai no chão.
 FRA: caiu @ caiu @@@ caiu @ caiu tudo caiu tudo
 Com: silêncio. FRA brinca com o pote cheio de objetos. A AVÓ abre a porta do quarto e entra.
 FRA: féta a póta [= olhando para a AVÓ]
 AVÓ: é? [= risos]
 CAR: [= risos]
 AVÓ: é?
 FRA: é
 AVÓ: é pra vó fechá?
 FRA: vô
 AVÓ: ah não
 FRA: tu @ óia vó
 CAR: [= risos]
 AVÓ: eu vô aí agora
 FRA: não
 AVÓ: qui disaforu né? @@@ eu vô lá
 FRA: não
 AVÓ: dexa eu pegá tu só um pouquinho
 FRA: ãh?
 AVÓ: dexa eu pegá tu só um pouquinho, dexa eu pegá
 FRA: não
 CAR: [= risos]
 FRA: ó minha é minha [= afastando o livro]
 AVÓ: é minha?
 CAR: [= risos]
 AVÓ: então tá eu vô pra lá tiau
 CAR: [= risos]
 FRA: XXX vô becê vô becê
 CAR: vai descê?
 FRA: vai
 CAR: então desce, pula
 FRA: ãh?
 CAR: pula
 FRA: ãh?
 CAR: pula
 FRA: não
 CAR: [= risos]
 FRA: (v)ai bóia [= fala para a AVÓ que volta a entrar no quarto]
 AVÓ: quê? @ O que qui tu disse?
 Com: FRA pula da cadeira para o chão.

CAR: viu? Desceu!
 AVÓ: vai embora? @ É pra vó ir embora?
 FRA: VAI BÓIA
 AVÓ: ela desceu só pra brigá cumigu viu?
 CAR: [= risos]
 AVÓ: viu?
 Com: FRA tenta fechar a porta do quarto.
 AVÓ: então dá tiau tiau pra vovó @ com a outra mão
 FRA: vem vem cá bó vamu [= chamando CAR]
 Com: FRA puxa CAR pela mão até a porta.
 FRA: sai sai
 CAR: [= risos]
 AVÓ: pra ti ajudá a espantá eu
 FRA: sai
 CAR: pur que qui a vó não podi ficá aqui brincadu com a genti?
 FRA: ãh?
 CAR: pur que qui a vó não podi ficá brincandu?
 FRA: não @ vem
 AVÓ: ah [= dando beijos em FRA] @ tá tiau então tiau vô embora fecha a porta de novu fecha fecha a porta de novu então fecha o quê?
 FRA: o quê?
 AVÓ: a vó já vai embora
 FRA: ãh?
 AVÓ: a vó já vai embora
 FRA: ãh?
 AVÓ: eu vô embora já
 FRA: hum?
 AVÓ: já vô embora tiau
 FRA: XXX vai bóia?
 AVÓ: vô tu não gosta da vó
 FRA: uhu
 AVÓ: não gosta? Pur quê? @ Hein? @@@ Pur que tu não gosta da vovó?
 Com: FRA vai para a cozinha e, de mãos dadas em CAR, observa o gato deitado na porta.
 FRA: XXX
 CAR: hum?
 AVÓ: ah minina! Tá com brincu de argola hoji @ pareci que é de argolinha
 FRA: vem [= puxando CAR pela mão para a frente da casa]
 AVÓ: é brinquinhu de argola que ela tá hoji? Não deu pra vê direitu [= comentando com CLA] @@@ olha tá chuvendu @ vai pra chuva é?
 CAR: chuva, chuva lá ó
 AVÓ: BAH
 FRA: vem
 AVÓ: tem chuva
 FRA: vem @ vem XXX [= puxando CAR pela mão]
 AVÓ: tem chuva
 FRA: vem, vem ãh
 CAR: só um poquinhu, larga um poquinhu a tia
 FRA: vem ti
 CAR: hum?
 FRA: vem
 CAR: aondi?
 FRA: VEM TI
 CAR: [= risos]
 CLA: diz vem tia
 FRA: vem ti
 Com: FRA volta para o quarto
 FRA: tii [= chamando]
 CAR: hum?
 FRA: qué bibi [= está próxima à cadeira]
 FRA: (v)ai bóia [= olhando para a porta do quarto, onde a AVÓ está]

CAR: [= risos] tu não qué qui a vó fique aqui?
 FRA: não
 CAR: dexa a vó brincá com a genti.
 FRA: não
 CAR: não?
 FRA: não
 Com: FRA tenta subir na cadeira.
 CAR: qué subi? A vó ti bota aí
 AVÓ: péra aí
 CAR: sóbi ela aí
 AVÓ: vai caí, vai caí
 FRA: ãh?
 AVÓ: vai caí espera que a vó bota @ tá @ upa, UPA @@@ XXX [= colocando FRA sentada na cadeira]
 Com: FRA pega o telefone na escrivantina e disca.
 FRA: tá beju
 AVÓ: beju @ pra quem é tu deu beju?
 FRA: ãh?
 AVÓ: pra quem é o beju?
 FRA: dindu
 AVÓ: dindu?
 FRA: dindu
 AVÓ: ah, pru dindu
 Com: silêncio. Mexe no pote com objetos e pega um chaveiro.
 FRA: óia aqui qui eu aiu! [= surpresa, pegando o chaveiro, que contém uma foto de CAR]
 CAR: tu achô alguma coisa aí?
 FRA: achô
 CAR: qui legal!
 FRA: achô aqui @@@ óia só! @ Óia só!
 AVÓ: olha só [= falando da cozinha]
 CAR: [= risos] o que qui tu achô que tu achô?
 FRA: óia só
 CAR: o que tu tem aí?
 FRA: a péna [=gemendo]
 CAR: tá doendu a perna?
 FRA: tá
 CAR: então bota pra lá a perninha @ assim
 Com: FRA, em silêncio, mexe nos objetos.
 FRA: na na na [= cantando] otô aqui @ ui @ ah ó vai dá [= colocando objetos dentro do pote]
 Com: silêncio.
 FRA: ah @ (v)em cá vó (v)em @ (v)em cá vó
 AVÓ: hein?
 FRA: (v)em cá vamu brincá
 Com: volta a pegar o telefone.
 FRA: péra aí alô tá
 Com: FRA coloca o telefone no gancho e volta a brincar com os objetos no pote.
 FRA: vê a vê XXX a vê (v)em cá vó (v)em cá
 CAR: o vó
 FRA: o vó
 AVÓ: já vô, já vô indu @ tô indu
 FRA: tá ÓIA SÓ! [= pegando o chaveiro]
 CAR: hum! O que qui tu achô aí? Tu vai mostrá pra vó issu?
 FRA: vai @ hum @@@ óia qui XXX @ óia só @ ÓIA SÓ ÓIA SÓ @@@ ÓIA SÓ
 AVÓ: o que qui tu qué mostrá pra vovó? Achô uma coisa aí?
 FRA: achô
 AVÓ: ah uma borracha! Apaga letra né?
 FRA: é
 AVÓ: é borracha de apagá letra
 FRA: vem cá
 AVÓ: é?

FRA: vem cá
 CAR: vem cá @ vem cá vovó
 AVÓ: avó já veio agora, ah ali que lindu também
 FRA: quê?
 AVÓ: que lindu issu aí né?
 FRA: é
 AVÓ: muito lindu
 FRA: XXX óia
 AVÓ: ah tem outra coisa @ outra coisa
 FRA: óia só [= alcançando uma borracha a AVÓ]
 AVÓ: ah outra borracha
 FRA: óia só
 AVÓ: olha só duas
 FRA: ãh?
 AVÓ: duas borracha
 FRA: ó duza boacha
 AVÓ: duas borracha
 FRA: XXX
 AVÓ: olha a chavi!
 FRA: óia @ óia XXX óia só
 AVÓ: olha só que lindu!
 FRA: óia só qui indu
 CAR: [= risos]
 FRA: (v)ai oná [= pegando o telefone]
 AVÓ: XXX o papai
 Com: FRA olha para a vó, que lhe fala algo baixinho.
 FRA: ãh? Ô papai, ai papai ai tiaú @ AI TIAU @ AI TIAU @ AI TIAU [= risos] tá beju, papai [= colocando o fone no gancho e falando com a AVÓ]
 AVÓ: o papai falô?
 FRA: dô
 AVÓ: mas! Falô com a Francisca!
 FRA: mas!
 AVÓ: mas qui coisa!
 CAR: [= risos]
 AVÓ: qui coisa séria!
 Com: silêncio.
 CAR: quem é qui cantô parabéns pra Queca?
 FRA: Queca XXX
 CAR: hum?
 FRA: XXX naná
 Com: FRA volta a pegar o telefone e a mexer no pote em silêncio.
 FRA: <tô aqui ó> [?] qui ô PAPAÍ ó aqui eu @ ô paie @@@ ô papai @ óia a @ minha tá @ papai papai [= ao telefone]
 Com: silêncio.
 FRA: XXX @ não sei @@@ ai AI AI @ ai ai [= tentando colocar o fone no gancho]
 CAR: qui hovi?
 FRA: ai
 CAR: qui hovi?
 FRA: ai
 CAR: hum?
 FRA: botá
 CAR: guardá?
 FRA: ai, ai @ ai
 CAR: o que qui aconteceu?
 FRA: ai deu @ deu @ ai @ ai
 CAR: assim ó [= colocando o fone no lugar] não é assim?
 FRA: assim
 Com: FRA vai para a garagem brincar com a boneca.
 FRA: vai pega vai mimi [= colocando a boneca deitada na cadeira]
 Com: FRA dá um tapa na boneca.

CAR: ãh? Tu vai dá no nenê?
 FRA: é
 CAR: tadinha vai chorá
 FRA: ãh?
 CAR: ela vai chorá
 FRA: ãh? @ O quê? @ Caiu
 CAR: ãh, caiu o nenê vai chorá é é [= imitando o choro da criança]
 FRA: caiu tudu [= juntando a boneca no chão]
 Com: CLA está olhando uma revista.
 FRA: (v)a Ê
 CLA: vai lê?
 FRA: aqui XXX (v)a ê [= pegando a revista]
 CLA: tá com a revista de cabeça pra baixu sabia @ ó qué vê, lê aí o qui tá iscritu pra nós aí @ vamu pega
 FRA: ãh?
 CLA: pega a revista na mão aí [= mostrando e entregando a revista a FRA] pega e lê aí pra Cláudia aí lê pra mim o que qui tá iscritu aí?
 FRA: tu @ não qué mais [= devolvendo a revista a CLA]
 Com: silêncio.
 FRA: ó mãe tá [= entregando outra revista a CLA]@ ti [= chamando]
 CAR: hum?
 FRA: ti
 CAR: hum?
 FRA: ti
 CAR: hum?
 FRA: vamu bicá
 CAR: vamu brincá aondi?
 Com: FRA movimenta-se para sair da garagem.
 FRA: vamu bicá @ aqui ó TI vamu bincá
 CAR: tá @ vamu brincá aondi?
 FRA: bincá ondi
 CAR: então tá
 Com: FRA volta ao quarto para brincar na escrivaninha, com o pote de objetos e com o telefone.
 FRA: <cota> [?]
 CAR: hum?
 FRA: uiu tá [= olhando para a janela]
 CAR: tá escuru?
 FRA: tá
 CAR: ãh!
 Com: FRA observa a rua pela janela em silêncio. Depois joga o chaveiro na mesa.
 CAR: hum!
 FRA: [= risos]
 CAR: mas!
 Com: silêncio.
 FRA: aqui [= jogando o chaveiro no chão] bu u [= faz barulho com a boca]
 CAR: hum!
 FRA: quê?
 CAR: hum!
 FRA: caiu tudu
 CAR: caiu tudu?
 FRA: caiu
 Com: FRA brinca com os objetos do pote em silêncio.
 FRA: ah @ dexa abi @ ah tem save, tem save tê tê [= tirando objeto, tais como uma chave, de dentro do pote]
 Com: silêncio.
 FRA: fésa póta
 CAR: pra quê fechá a porta?
 FRA: fésa a póta @ tia
 CAR: hum?
 FRA: fésa a póta

CAR: tá, a tia fecha
Com: FRA fica em silêncio, enquanto CAR fecha a porta.
FRA: tá @ monti @ qui MONTI QUI! [= tirando várias borrachas de dentro do pote]
CAR: hum! Monti!
FRA: monti é meu monti @ monti @ MONTI! Monti monti sabe @ bah @@@ <te (s)enta> [?]
CAR: hum?
FRA: <te (s)enta [?]
CAR: sentá?
FRA: ãh?
CAR: o que qui é qui tu qué?
FRA: <ti (s)enta> [?]
CAR: me sentá?
FRA: é XXX bincá
Com: FRA volta a mexer no telefone.
FRA: na na na na na na na na na na [= cantando em voz baixa] tirá mão? Tirá? Tirá? Tirá mão?
Mão tirá ? Quevê naná [=escrevendo] deu @ mão quevê @ ai @@@ bota aqui bot bota bota ai @@@ um monti de XXX qui legal! Ai XXX <AI (T) AÍ VOVÓ> [?] [= faz um comentário, olhando para CAR]
CAR: hum?
FRA: <taí vó> [?]
CAR: vovó?
FRA: vovó
CAR: dê vovó?
FRA: ãh?
CAR: vovó?
FRA: não sei
CAR: não sabi?
FRA: não
CAR: ó
Com: silêncio.
FRA: bi bi
CAR: e a mainha?
FRA: ãh?
CAR: ondi tá a mainha?
FRA: não sei
CAR: não? Dudu?
FRA: ãh?
CAR: Dudu, ondi tá o Dudu?
FRA: ah papai! [= apontando para um porta-retrato na cômoda]
CAR: o papai?
FRA: qué vê papai
CAR: qué vê papai?
FRA: qué
CAR: aqui na fotu?
Com: CAR alcança o porta-retrato a FRA.
FRA: ah é NADU é NADU ó ó [= apontando para a foto]
CAR: é o Ronaldo? @ Tá aí o Ronaldo?
FRA: oi papai [= olhando para o pai na foto]
Com: FRA fica em silêncio, observando a foto.
CAR: quem mais?
FRA: oi papai
CAR: e a mamãe?
FRA: mamãe? @ oi papai oie papai oi pai oi PAIE OIE @@@ ai pai ai oi papai @ oi BETO OIE
Com: FRA pega uma bolsa e sai.
CAR: vai passeá?
FRA: (v)ai bi
CAR: hum?
FRA: (v)ai bi
CAR: hum?

FRA: (v)ai bi XXX. ah o gatinhu AAI aseí [= surpresa, encontrando o gato deitado em um banco embaixo da mesa]

CAR: achô?

FRA: asô @@@ (s)ai gatinhu <(s)ai gatinhu> [?] qué dedê [= puxando os bancos] @@@ qué dedê

CAR: hum?

FRA: qué dedê

CAR: qué descê?

FRA: qué

CAR: eu achu qui não achu qui o mimi tá nanandu

FRA: ãh? Quê?

CAR: achu que tá nanandu o mimi

FRA: ãh?

CAR: não tá nanandu?

FRA: ãh?

Com: FRA mexe no gato em silêncio.

FRA: AI XXX não tem mais [= juntando a alça da bolsa que havia caído]

CAR: o quê qui é qui não tem mais?

FRA: ãh?

Com: FRA volta a movimentar os bancos em silêncio.

FRA: (s)ai mimi (s)ai ô mãe

Com: silêncio.

FRA: (S)AI MIMI, vai BÓIA @@@ ãh mimi @ ah @ asô [= fechando a porta da cozinha]

Com: silêncio.

FRA: ãh @@@ bóia @ titi titi XXX @@@ ai ASÔ! [= caminha com a bolsa em direção ao quarto]

AVÓ: oi fofa!

FRA: oi fofa, ai boba

CAR: [= risos]

AVÓ: [= risos]

FRA: (v)ai bóia [= colocando a bolsa no ombro e saindo]

AVÓ: tiau

FRA: tiau

Fim