



Interações

ISSN: 1413-2907

interacoes@smarcos.br

Universidade São Marcos

Brasil

de Lemos, Cláudia T. G.  
Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação  
Interações, vol. V, núm. 10, julho-dezembro, 2000, pp. 53-72  
Universidade São Marcos  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## *Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é contrapor à noção psicológica de desenvolvimento, correntemente usada para descrever e explicar a aquisição de linguagem pela criança, uma proposta alternativa, com base nas teorias lingüística e psicanalítica. Após mostrar os obstáculos metodológicos e teóricos que os pesquisadores da aquisição de linguagem têm enfrentado por insistir em tomar a fala da criança como evidência empírica de uma série ordenada de estágios de conhecimento lingüístico, argumentos teóricos e empíricos são apresentados em favor de uma visão da aquisição como um processo de subjetivação. Esse processo é definido como mudanças de posição da criança em uma estrutura cujos pólos são a língua, o outro e a própria criança, concebida como um corpo pulsional.

**Palavras-chave:** linguagem, psicologia infantil, subjetivação, psicanálise.

### **Language development and subjectivation process**

**Abstract:** The aim of this work is to confront the psychological notion of development, currently used both to describe and to explain child language acquisition, with an alternative proposal based on linguistic and psychoanalytic theories. After showing the methodological and theoretical obstacles language acquisition researchers have faced by insisting on taking child speech as empirical evidence for an ordered series of stages of linguistic knowledge, theoretical and empirical arguments in favour of a view on acquisition as a subjectivizing process are presented. This process is then defined as changes of position in a structure whose poles are “la langue”, the other and the child her/himself, conceived as a “corps pulsionnel”.

**Keywords:** language, children psychology, subjectivation, psychoanalysis.

**CLÁUDIA T. G.  
DE LEMOS**

DL/IEL – UNICAMP  
Escola Lacaniana de  
Psicanálise de Campinas

**I N T E R A Ç Õ E S**

Vol. 5 — Nº 10 — pp. 53-72  
JUL/DEZ 2000

Eu gostaria, em primeiro lugar, de agradecer o convite honroso que me foi feito pela Universidade São Marcos para participar deste Congresso cujo temática ultrapassa os limites da psicologia, campo em que a questão do desenvolvimento tem sido tratada, particularmente no Brasil. Privilegiar abordagens históricas e culturais do desenvolvimento humano nos coloca, de fato, diante de um humano que se transforma, que assume novas formas de ser e que, ao mesmo tempo, está submetido às condições impostas por essas transformações, por essas mesmas novas formas de ser e de estar no mundo. O que significa pôr em risco a teleologia e a previsibilidade que inspiram a noção de desenvolvimento em várias das teorias psicológicas.

Há mais de vinte anos venho tentando compreender o processo de aquisição de linguagem pela criança, debruçando-me sobre a fala de crianças acompanhadas uma a uma por um longo período de tempo, tentando identificar a natureza das mudanças que, nessa fala, assinalam pontos da trajetória da criança do estado de *infans* para o de sujeito-falante.

Nesse sentido, de certa forma, situo-me em um lugar particular relativamente a esse significado mais abrangente que está na expressão “desenvolvimento humano”, tomado na sua diversidade tanto temporal ou histórica quanto espacial ou cultural. Ao estudar, criança por criança, o processo de aquisição da chamada primeira língua ou língua materna, tenho-me, de fato, defrontado com um processo que se repete sob a forma de mudanças na relação da criança com a língua, mudanças essas que, como apresentarei em seguida, estão, para mim, em seu cerne. Contudo, tenho-me também defrontado com a **singularidade** do sujeito-falante que emerge desse processo. Daí o título dado a esta minha fala, título que, na verdade, não faz senão justapor desenvolvimento e subjetivação, abrindo caminho para o que os opõe e, a meu ver, os torna irredutíveis um ao outro.

Começo por dizer que tratar o que se tem chamado de desenvolvimento da linguagem como processo de subjetivação coloca em questão não só o processo de aquisição de linguagem como aquisição de um conhecimento sobre a língua quanto o pressuposto de que esse conheci-

mento adquirido implique em desenvolvimento. Falar em processo de subjetivação significa colocar a anterioridade lógica da linguagem relativamente a um corpo pulsional que é por ela capturado e significado.

Para tornar claro o que acabo de apresentar de forma abrupta, é necessário retomar aqui os impasses que me conduziram a essa posição, lembrando que muitos desses impasses fazem parte, na verdade, da história dessa área de pesquisa.

A aquisição de linguagem, enquanto campo sistemático de pesquisa, nasce da adesão de um grupo de psicólogos americanos à teoria lingüística proposta por Noam Chomsky entre 1957 e 1965, teoria esta que lhe permite formular o que chamou de problema lógico da aquisição de linguagem. A saber, que as propriedades das línguas naturais são tais que sua aquisição não é possível de ser explicada por teorias de aprendizagem baseadas na percepção e na generalização indutiva.

Sendo a sintaxe o componente gerativo das línguas, na medida em que são suas propriedades recursivas que permitem definir qualquer língua como possível de produzir um número infinito de enunciados, a fala a que a criança é exposta e a partir da qual supõe-se que aprenda a língua de sua comunidade torna-se por definição insuficiente. A referência a um infinito de enunciados possíveis é, para Chomsky, uma implicação de sua concepção da sintaxe como gerativa, isto é, das propriedades recursivas que respondem pela especificidade das estruturas sintáticas, propriedades essas que não são observáveis. Nesse primeiro momento de sua teorização, um dos argumentos cruciais de Chomsky assenta na hipótese de que estruturas superficialmente semelhantes são produtos de processos estruturalmente diversos, processos esses, portanto, não passíveis de percepção. Corolário dessa espécie de teorema formulado como o problema lógico da aquisição de linguagem é a atribuição ao indivíduo da espécie humana de um dispositivo inato para adquirir linguagem, em um tempo relativamente curto e fora de uma situação de ensino-aprendizagem.

A proposta chomskiana desencadeou um grande número de pesquisas, primeiro nas universidades americanas e, logo em seguida, em

**I N T E R A Ç Õ E S**

Vol. 5 — Nº 10 — pp. 53-72  
JUL/DEZ 2000

muitos outros países. No fim dos anos 60, gravador em punho, psicólogos e lingüistas, agrupados sob o rótulo de psicolingüistas, passaram a fazer registros longitudinais da fala de crianças pequenas. Seu objetivo primeiro seria, à primeira vista, a busca de evidência empírica desse dispositivo inato que, definido em termos de propriedades substantivas e formais de caráter universal, permitiria à criança reconhecer a gramática da língua particular a que era exposta. O que, na fala da criança, poderia servir a essa função? Eis uma questão que, por não ter sido formulada, produziu um primeiro desvio.

De fato, essa busca foi determinada menos pelas questões que a proposta desse dispositivo levantava que por uma versão psicologizante e empirista das regras formuladas, naquele momento, para dar conta de sentenças bem-formadas. Evidência desse dispositivo inato adviria, segundo essa versão, da identificação, na fala da criança, de uma ordem de emergência de estruturas lingüísticas compatível com o grau de complexidade dessas regras, complexidade esta aferida por medidas tanto quantitativas quanto qualitativas claramente inspiradas na psicologia da aprendizagem.

Esperava-se, por exemplo, que sentenças simples precedessem sentenças complexas, isto é, resultantes de transformações enquanto operações sobre um ou mais constituintes de cadeias, complexidade esta que poderia ser ordenada segundo o número e o tipo de transformações e assim por diante. Tal projeto ia, portanto, de encontro ao que abriu a possibilidade de fundação da Lingüística como ciência. A saber, à língua concebida como “sistema que não conhece senão sua ordem própria”, nas palavras de Saussure (1916/1987, p. 31), ou à especificidade de suas propriedades estruturais para Chomsky. Sistema e/ou estrutura são incompatíveis com a concepção de língua como um objeto de conhecimento parcelável, cujas unidades, categorias, regras ou estruturas possam ser ordenadas segundo graus de complexidade definidos relativamente a uma suposta natureza do aprendiz.

Isso explica, pelo menos em parte, o fracasso desse empreendimento que o próprio Chomsky (1968) qualificou de equivocado, produto de uma leitura ingênua de sua proposta. Vários foram os efeitos desse

fracasso. Alguns investigadores abandonaram o campo. Muitos outros voltaram-se a teorias psicológicas na tentativa de identificar estágios de desenvolvimento, com base quer em regularidades semânticas atribuídas aos enunciados das fases iniciais, quer nas chamadas estruturas comunicativas encontradas na interação adulto-criança na fase pré-lingüística e lingüística inicial. Pode-se dizer que esses novos empreendimentos também fracassaram, dada a impossibilidade de vincular minimamente esses significados e/ou regularidades comunicativas iniciais a qualquer propriedade estrutural das línguas ou da língua particular em questão.

Nesta altura, pode-se até mesmo qualificar esses fracassos como bem sucedidos. Bem sucedidos por deslocarem a fala da criança do lugar de prova de uma teoria para o de enigma, de algo que passa a interrogar o investigador.

Como a fala da criança – pela primeira vez sistematicamente interrogada – interrogava o investigador? Em primeiro lugar, pela sua heterogeneidade e imprevisibilidade tanto em crianças aprendendo línguas diferentes, quanto em crianças aprendendo a mesma língua. Nenhuma seqüência de emergência pôde assim ser detectada segundo qualquer critério, a não ser o da extensão dos enunciados. Esse critério, porém, além de meramente quantitativo, esbarrava na dificuldade de identificar as unidades a serem contadas no enunciado da criança. Dentre as que aparentemente coincidiam com as unidades lingüísticas reconhecidas na produção adulta, muitas não eram produtivas na fala da criança, já que não compareciam senão uma vez ou outra em um determinado período. Outras tantas compareciam em bloco de duas ou mais unidades, o que indicava que se tratava de fragmentos congelados, cujo estatuto resistia à interpretação.

Em segundo lugar, a emergência de erros em um período de aparente estabilidade do ponto de vista da extensão e, o que é importante, subsequente a um período de aparente conformidade com a fala adulta, isto é, de não-erro. Como avaliar o conhecimento lingüístico supostamente instanciado na fala da criança se, em uma mesma sessão de gravação, a mesma criança, em um mesmo enunciado, por exemplo,

torna o que seria um acerto relativamente à concordância de pessoa – “eu queimei” – em um erro – “**eu** queimei o dede**ei**”(Michel; 2 anos e 5 meses) – ao deslocar a flexão verbal para a frase nominal objeto?

Mais ainda: a precedência do acerto relativamente ao erro exigia que se colocasse em dúvida o acerto enquanto indício de conhecimento (ver, por exemplo, Bowerman 1972, Peters 1977, de Lemos 1982, Figueira 1985). Parte desses erros – como, no caso da aquisição do Português do Brasil, a produção de *fazi* por *fez*, de *sabo* por *sei* – foram interpretados como formações analógicas a formas verbais regulares do tipo *comer/como/comei*. Ou melhor, como evidência de que a criança já era capaz de analisar essas formas como radical+flexão de tempo e pessoa. Os erros passaram assim a ser considerados, não como indícios de não-saber, mas como refletindo um novo estágio de desenvolvimento, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas

A tal interpretação, cujo mérito reside em dar ao erro um estatuto oposto ao vigente em teorias da aprendizagem e na pedagogia que nelas se inspira, a fala da criança de novo resiste (cf. Figueira 1995 e outros). Erros interpretáveis e até mesmo previsíveis como os mencionados acima convivem com erros insólitos, imprevisíveis, assistemáticos que mostram uma face inaudita da língua. Como explicar um enunciado como “agola eu tô com tadi” , em que se cruzam na fala de uma criança expressões como “eu tô (com) dodói”, “eu tô com fébi” e “agora é tarde”? Se se pode pensar em uma analogia entre estruturas sintáticas centradas em torno de “eu estou/tô/está/tá”, o que poderia vincular *dodói*, *fébi* e *tadi* do ponto de vista morfológico e semântico? Como, além disso, explicar o fato, colocado em destaque até pela literatura gerativista(cf. Pinker 1994), de que a criança, nesse mesmo momento, é impermeável à correção do adulto, repetindo seu erro mesmo depois de ouvir do adulto a forma correta?

Essa impermeabilidade, que exige que se distinga o ouvir do escutar, conduz a uma terceira questão que incide sobre o estatuto da fala da criança como dado para o investigador. Com efeito, a essa impermeabilidade se segue cronologicamente a possibilidade, nem sempre

atualizada, da criança não só escutar/reconhecer o próprio erro, conforme indicam pausas e repetições, enfim sua hesitação em prosseguir, quanto suas tentativas bem ou mal sucedidas de reformular/corrigir. A essa face normativa da escuta/reconhecimento do efeito de sua própria fala se conjugam uma face criativa: a possibilidade da criança dar à violação do que é esperado em uma determinada cadeia um efeito de humor ou ironia.

Se, de um lado, a heterogeneidade e a imprevisibilidade dessa fala não permite uma descrição em termos de categorias lingüísticas e se, de outro, as mudanças que nela se fazem ver concernem sua relação com a fala do outro e com a escuta da própria fala pela criança, o que está realmente em jogo quando se fala em mudança?

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 ou ao outro enquanto instância de funcionamento lingüístico-discursivo.

Tratar a fala da criança como evidência empírica de um conhecimento definido quer como inato e deflagrado pelo *input*, quer como construído por um sujeito epistêmico diante da língua como objeto, quer como construído na interação com um outro mediador da relação com esse objeto, 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, como implicado na atribuição ao outro do papel de mediador ou na atribuição à fala do outro de um estatuto de *input*.

Como o estado atual das pesquisas em aquisição de linguagem se caracteriza por duas tendências que se excluem mutuamente, a representada pela linha gerativista centradas nas propriedades estruturais da língua e aquela cujo foco é a interação criança/aprendiz e adulto,



poder-se-ia talvez inferir da breve história crítica aqui delineada que o que tenho a apresentar é uma proposta integradora. Essa integração, contudo, está longe de ser possível, dado que aos pólos da estrutura que tenho em mente – e onde se define a mudança – correspondem concepções do outro e da relação do sujeito com a língua, assim como do próprio sujeito, radicalmente distintas daquelas que são convocadas por essas duas tendências.

Essa diferença radical está mais claramente expressa na definição de mudança no processo chamado de aquisição de linguagem como possibilidade de mudança de posição em uma estrutura cujos pólos são o outro, a língua e o próprio sujeito. A noção de estrutura repele a idéia de ordenação em estágios e sua superação, deslocando a noção de mudança para a de dominância de um dos pólos em uma determinada posição.

Será a partir de episódios representativos de diferentes momentos cronológicos da aquisição de linguagem que a proposta será apresentada e que se subordinará essa cronologia solidária à noção de desenvolvimento a um processo de subjetivação cujo caráter estrutural a subverte.

### Episódio 1 (Criança traz para Mãe uma revista tipo Veja.)

C.: é nenê/ o auau

M.: Auau? Vamos achar o auau?

Ó a moça **tomando banho**.

C.: *ava?* **eva?**

M.: É, tá **lavando** o cabelo.

Acho que esta revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: Só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **Alô?**

M.: Alô, quem fala, é a Mariana?

(Mariana 1; 2.15)

**Episódio 2****(Ruído de alguém abrindo a porta de entrada do apartamento)**

C.: Ó, ó Sonia vivindo

M.: A Sonia vem vindo.

C.: pá leite?

M.: É, foi comprar leite.

C.: á pão?

M.: Comprar pão.

C.: bou açuca?

(Mariana 1; 8.6)

Note-se, em primeiro lugar, no Episódio 1, que o enunciado **é nenê/o auau** não tem como referência uma ilustração da revista mas, como se infere de situações anteriormente registradas, representa um retorno na fala da criança de enunciados da mãe ao mostrar revistas para a criança. Depreende-se, com efeito, dos enunciados subsequentes da mãe que não há nem **nenê** nem **auau** na revista e que, nesse sentido, o que retorna da fala da mãe na fala da criança não deixa de ser uma interrogação. Ainda que se possa interpretá-lo como uma senha para pedir para a mãe “ler revista”, sua relevância reside no fato de a coincidência entre os significantes da mãe e os da criança não acarretar uma coincidência de significação.

Se esse primeiro momento cronológico pode ser interpretado como o da dominância do pólo do outro, a não-coincidência no nível do significado mostra a impossibilidade de tratar a relação da criança com a fala do outro como comunicação, como relação entre semelhantes.

Basta que se atente para outros enunciados que se seguem no episódio para que se dê conta de que não são apenas objetos como revistas que desencadeiam fragmentos da fala da mãe. A relação entre **tomando banho** na fala da mãe e **ava/eva** na fala da criança, a relação entre **telefone** na fala da mãe e **alô** na fala da criança mostram que os significantes da mãe evocam na criança textos ausentes. Ou melhor, que à presença efetiva do outro, de seu corpo e de sua voz, do qual depende cada enunciado da criança e a progressão do diálogo, se alterna o outro

como texto, fragmento de um texto ausente, convocado por um dos significantes de seu enunciado.

Se a criança como falante está, com efeito, nesta primeira posição, alienada na fala do outro, sendo por ela falada, o funcionamento da língua enquanto outro pólo dessa estrutura se dá a ver como primeira forma de separação. A saber, como relação entre significantes que resulta na obliteração dessa voz, desse corpo, do momento e do lugar de sua instanciamento. O episódio 2 ilumina a função do texto ausente evocado para significar estados de coisas no mundo: o ruído da chave girando na fechadura desencadeia fragmentos (até mesmo fragmentos de vocábulos, como **pá/á**) sucessivos de um texto da mãe, evocado não para representar conceitos ou objetos, mas para significá-los na/pela linguagem.

O episódio que se segue permite discernir a ação de uma estrutura que, apesar da dominância do pólo do outro, exhibe tanto o funcionamento da língua quanto a relação da criança com sua própria fala sob a forma da resistência que oferece à interpretação da mãe.

### Episódio 3

#### (Criança se aproxima da televisão, mãe tenta afastá-la)

C.: não/não/ PO (entre *pô* e *bô*)

M.: **Quebrô** sim.

C.: a PO

M.: É, vai **pôr**, você não sabe **pôr**.

C.: a PO.

M.: O **Pô** vem aqui amanhã. Amanhã o Pô com a Títê para levá a Mariana na **praia**.

C.: **iáia/iáia**

M.: Ai que gostoso que a Títê vai **chegar**, né, filhinha?

C.: **igá/ eva baldinho móia?**

M.: Ahm?

C.: **eva baldinho móia?**

M.: **Leva?** Ah, **você vai levar o baldinho na praia?** Vai sim, filha. Vai levar o baldinho na praia. Vai levá o caminhãozinho. Que é que você vai por dentro do baldinho?

C.: **aga.**

(Mariana 1; 10.8)

As sucessivas tentativas da mãe de interpretar o monossílabo **pô**, colocando-o dentro de um texto, restringindo sua indeterminação lingüística, suas múltiplas possibilidades de significação, encontram a resistência da criança em reconhecer nesses enunciados algo em que se signifique como falante.

Note-se que a mãe recorre à história desse monossílabo que, na fala da criança se situa foneticamente entre **pô** e **bô** e que anteriormente podia ser interpretado tanto como “acabou” ou “quebrou/quebô”, quanto como **Pô**, forma reduzida do nome de seu tio. A insuficiência desse procedimento, assim como a restrição que o enunciado da criança impõe à fala da mãe, ou a seu papel dominante na progressão do diálogo, exhibe as vicissitudes da interpretação do adulto.

É a ação dos outros pólos da estrutura – a língua enquanto rede de relações entre significantes e o sujeito enquanto efeito imprevisível dessas relações – que dá algum sentido ao acontecimento que faz da palavra **praia** algo que desencadeia o enunciado **(l)eva baldinho móia**, fragmento insólito e agramatical de um texto materno sobre férias na praia. Isto é, que não se refere a nenhum objeto nem ao chamado contexto conversacional.

Os episódios que se seguem até o de número 10 foram selecionados para dar visibilidade à segunda posição em que o pólo dominante é a língua e seu funcionamento, funcionamento esse apreensível através do fenômeno tratado como erro ou violação das leis e normas da língua. No episódio 4 abaixo, ele se faz representar pelo enunciado **A Fátia é nananda** em que a forma verbal progressiva “está nanando” é expressa com **é** em vez de **está** e o gerúndio, não flexionável em português, recebe a flexão feminina, concordando em gênero com **Fátia**, sujeito gramatical da sentença instanciada pelo enunciado.

**Episódio 4**

**(Quando C. faz muito barulho, M. a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante este episódio, C. brinca com uma bola.)**

M.: Esta bola faz muito **barulho**.

Ma.: A Fávía **é nananda**.

M.: É, a Flávia **está nanando** e você fica fazendo barulho.

(Mariana: 1; 9.15)

A primazia do funcionamento da língua sobre a relação da criança com a fala do outro se dá a ver nesse episódio, assim como nos outros, a partir do erro. Primeiro porque o erro aí se dá como diferença em relação aos significantes do outro, diferença essa que antes comparecia como fragmentação e não-coincidência semântico-discursiva. Em segundo lugar, porque, como se infere dos episódios 4-5 e conforme referido na literatura (ver observação anterior), a criança é, nesse momento, impermeável à reação do adulto diante de seu erro, não reconhecendo/escutando no enunciado do outro a diferença que o opõe a seu próprio enunciado.

Resta, porém, mostrar em que medida o erro, enquanto diferença não reconhecida pela criança, pode ser tomado como indício da primazia do funcionamento da língua nessa segunda posição. Para tanto cabe chamar a atenção para o fato de que o erro traz à tona redes de relações entre cadeias, relações estas não mais desencadeadas apenas por estados de coisas no mundo ou por significantes do outro, mas por significantes que circulam na própria fala da criança. No enunciado comentado acima, a presença de **é**. no lugar que caberia a **está/tá** não é uma mera substituição de uma palavra por outra. A forma **é** e o gerúndio flexionado **nananda** marcam na superfície do enunciado sua relação com uma rede de cadeias latentes, do tipo *é bonita/está bonita, é bonito/está bonito*. Em outras palavras, são marcas da ação da língua enquanto funcionamento simbólico. Pode-se mesmo dizer, com Lacan (1966/1998), que o sujeito emerge aí no intervalo entre significantes.

Essa emergência pode ser melhor entrevista no episódio 5, extraído por Ursula Bellugi do *corpus* de uma das três primeiras crianças americanas cuja fala foi gravada longitudinalmente.

### Episódio 5

“In the middle of a session , Adam would open his eyes wide and provide me with special dialogues. In one case, Adam just claimed he had a watch, but he never in fact had one, and what’s more, couldn’t tell time.

Me: ‘I thought you said you had a watch.’

Adam: ‘I do have one.(with offended dignity) ‘What do you think I am, **a no boy with no watch?**’

Me: ‘What kind of a boy?’

Adam: (Enunciating very clearly) ‘**A no boy with no watch**’  
(Bellugi in Kessel 1982, p. 55)

(No meio de uma sessão, Adam às vezes arregalava os olhos e me brindava com diálogos muito particulares. Uma vez, Adam tinha acabado de dizer que tinha um relógio de pulso, embora de fato ele nunca tinha tido um e, mais ainda, não sabia ler horas:

Eu: ‘Acho que você disse que tinha um relógio’.

Adam: ‘Eu tenho’. (em um tom de dignidade ofendida) ‘O que você pensa que eu sou? **Um não menino com não-relógio?**’

Eu: ‘Que menino?’

Adam: (falando muito claro) ‘**Um não menino com não relógio**’)  
(tradução minha)

Ao modo do que acontece na fala de Mariana no episódio 4, o insólito enunciado de Adam – *a no boy with no watch* – deve ser referido às estruturas lingüísticas que nele se cruzam. Nesse caso, àquelas do inglês em que *no* determina substantivos e pronomes, formando expressões pronominais indefinidas como *nobody, nothing, no one, none*, etc. Ainda que se possa interpretar esse erro, de um ponto de vista estritamente lingüístico, como uma violação das restrições que operam sobre os constituintes dessas estruturas, não se pode deixar de lado o fato, comentado por Bellugi, de o enunciado de Adam ter, por assim dizer, um caráter de ficção: ele nem tem relógio nem sabe ler horas. Qual seria, então, o efeito externo desse enunciado cuja referencialidade é interna a um texto, senão o de fazer de “ter um relógio” uma prova de

“ser um menino”, isto é, de não ser nem criança nem menina? Não é isso que ele reivindica através da pergunta **O que você pensa que eu sou?** em que se pode escutar um sujeito que se indaga sobre sua própria condição?

Na verdade o erro, ao mostrar quer sua face insólita por onde se espreita o intervalo em que o sujeito intervém, quer sua face paradigmática, submetida a restrições e leis, aponta para uma dinâmica interna à língua, à qual está subordinada a possibilidade da fala ter uma referência externa – ao outro, à situação de enunciação.

Nos episódios 6 a 10 abaixo, ainda representativos da segunda posição, são as estruturas paralelísticas – com ou sem erro – que dão visibilidade a esse voltar-se da língua sobre si mesma. Não é por acaso que isso se dá tanto em situações monológicas (episódios 6 a 8), quanto em situações dialógicas em que a fala da criança, incidindo sobre o enunciado do outro, subverte seu sentido (episódio 10). Também não é por acaso que estruturas paralelísticas se apresentam como a progressão possível nas primeiras narrativas (episódio 9) em que a criança tenta sustentar o texto como narrador, isto é, menos apoiada sobre a fala do outro.

### Episódio 6

#### (Monólogo no berço, antes de dormir)

Num fala **no meu nome**

Num fala **no teu nome**

Num fala **midanoni**

num fala **mianomi**

num fa’a **midanomi**

num fala **no ....nmi**

(Camila: 2; 6, apud Lier-de Vitto 1998)

### Episódio 7

#### (C.: desenhando sozinho)

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pra **mim**

ó o avião que o **Michel** vai comprá chapéu pra **Cuca**

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pro **Michel**

vai comprá **casinha pra nós morá**  
(Michel 2; 7.15)

**Episódio 8**  
(C.: brincando com uma boneca)

**eu falo** tudo que eu **quero**  
**ela come** tudo que eu quero  
**ela faz** tudo que eu quero  
**ela brinca** que eu quero  
ela brinca que **eu faço**  
(Mariana 2; 9.28)

**Episódio 9**  
(Contando a estória do Pinóquio)

R.: ele tá tomando banho

M.: Quem que tá tomando banho?  
ele

O grilo falante?

o grilo falante (assent.)

Hum.

**ói quem segou da escola**

Quem é?

**é o grilo falante**

o...o, como é que sama?

Pinóquio.

o...pinóquio

**ó quem secou da escola**

**o pi-nó-quio!** (com ênfase)

óia lá

Hum hum.

**quem segou da escola?**

o pi-nó-quio!

Hum hum.

**ó aqui. Pinóquio sega da es-co-la**

como é que sama?

Qual?



esse

O João Pilantra

**João Pilanta segou até lá  
da escola...então...**

Hum

**foi estevendo, escrevendo  
estevendo, estevendo  
estevendo, escrevendo**

(R. bate ritmadamente no livro enquanto fala)

Foi escrevendo, e depois?

esse?

(R. não identifica o personagem como o mesmo da ilustração anterior)

É o João Pilantra também.

**Zoão Pilanta foi esquevendo**

e foi (SI)

Vamo, vamo virá?

Onde é que eles foram?

Então...

**foi São Paulo  
e foi São Paulo**

**São Paulo** (baixo)

(R. 2; 2.20)

### **Episódio 10**

**(M.: contando história para C.)**

M.: Olha o Bábar **passando** todo feliz com a mãe!

C. O Bába **chorando** todo feliz no colo da mãe.

(F. 2; 11.3)

Nos episódios que se seguem, vários fenômenos apontam para uma mudança de posição da criança enquanto sujeito falante, relativamente ao outro e à língua. Em (11), por exemplo, o erro comparece, mas a reação do interlocutor a ele é não só reconhecida pela criança como desencadeia tentativas de correção/reformulação. Essas tentativas mostram algo mais do que a possibilidade da criança escutar na fala do

outro uma interrogação sobre sua fala, sobre uma diferença que produz um estranhamento.

A substituição de **quase que** por **faz tempo que** e, finalmente, pela expressão adequada **está faltando**, mostra que essa escuta repercute sobre o que ela escuta de sua própria fala. De fato, ela não só identifica o lugar onde incide o erro como substitui a expressão **quase que** por expressões que a ela se relacionam. Se **quase que** qualifica um evento como “algo que estava na iminência de acontecer e não aconteceu”, **faz tempo que** o qualifica como “algo que aconteceu há tempo e deixou de acontecer no presente”, enquanto **está faltando**, embora também contenha uma negação, se aplica menos a um evento que a um estado – incompleto – de um objeto, no caso a **amarelinha**.

Portanto, muito mais relevante do que a correção do erro pela criança é, no que concerne o entendimento da terceira posição, sua possibilidade de reconhecer a diferença que separa essas três expressões, ainda que elas guardem entre si relações de semelhança.

Daí a importância do episódio 12 em que o reconhecimento do erro não advém como efeito da fala em que o adulto exprime seu estranhamento, mas da escuta de sua própria fala pela criança. O hiato entre essa fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro permite que se defina a terceira posição como o da dominância do pólo do sujeito. De um sujeito dividido entre a instância que fala e a que escuta, instâncias essas que não coincidem nem na criança nem no adulto, conforme nos revelou Freud através do chiste (1905/1988) e do lapso (1901/1997). Não deixa, aliás, de ser chistoso o enunciado em que Raquel, no episódio 13, coloca **porta** como uma das coisas que não se pode comer entre as refeições.

### Episódio 11

(Uma amiga de M. riscou no chão quadros para C. e ela brincarem de amarelinha, mas está faltando um dos quadros).

C.: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

**I N T E R A Ç Õ E S**

Vol. 5 — Nº 10 — pp. 53-72  
JUL/DEZ 2000

C.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

C.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

(Verônica 4; 0.18)

### Episódio 12

**(Criança, ao contar uma história, tenta colocar em discurso direto a fala do personagem João)**

C.: Eu e a Aninha quando **crescerem** que nem (pausa longa)

João falou assim: eu e a Aninha quando **crescê,**

crescerem...crescererem...

**querem** sê almirante de navio.

(Raquel 4; 2.3)

### Episódio 13

**(Em meio a um longo sermão da mãe, dirigido a ela e à irmã (D.) sobre não comer fora das refeições)**

D.: E iogurte, não pode comê iogurte fora das refeições?

C.: E **porta**, pode comê **porta** fora das refeições? (rindo)

(Raquel 4; 3. 5)

É essa concepção de sujeito falante que invoco ao tratar a aquisição de linguagem como um processo de subjetivação, em oposição à noção de desenvolvimento. Ainda que essas três posições se manifestem no tempo cronológico, a mudança de uma para a outra não implica desenvolvimento. Qualificar mudança como mudança de posição em uma estrutura, à qual o adulto está igualmente submetido, é incompatível com uma concepção da criança como um in-divíduo, isto é, um ser uno e independente que transita por uma série ordenada de estados de conhecimento.

## Bibliografia

### INTERAÇÕES

Vol. 5 — Nº 10 — pp. 53-72  
JUL/DEZ 2000

BLOOM, L. (1970) *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge. Mass.: the MIT Press.

- BOWERMAN, M. (1973) *Early Syntactic Development*. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_\_ (1982) Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L.R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: CUP (142-78).
- BROWN, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen & Urwin.
- BRUNER, J. (1975) The Ontogenesis of Speech Acts. *J. Child. Lang.* 2
- (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- CARVALHO, G. M. (1995) Levantamento de questões sobre o erro em aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102 (137-144).
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- FIGUEIRA, R.A. (1985) Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição de português por uma criança". Tese de doutorado inédita, IEL-UNICAMP.
- (1995) Erro e enigma na aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102 (145-163).
- FREUD, S. (1905/1988) *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Oeuvres de Sigmund Freud: traductions nouvelles. Paris: Gallimard.
- (1901/1997) *La psychopathologie de la vie quotidienne*. Oeuvres de Sigmund Freud: traductions nouvelles. Paris: Gallimard.
- KESSEL, T. (1982) *The Development of Language and Language Researchers: Essays in honour of Roger Brown*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- KATO, M. (no prelo) A evolução da noção de parâmetros.
- LACAN, J. (1966/1998) *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEMOES, C. T. G. de. (1982) Sobre Aquisição de Linguagem: e seu Dilema (Pecado) Original. *IBEROAMERICANA* 1 (3-16)
- (1992) Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* 1 (121-136)
- (1995) Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102 (9-29).

(1997) Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos* **33** (5-14). (no prelo) Questioning development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*. Número especial.

LEMONS, M. T.( 1994) A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição de linguagem. Tese de doutorado inédita, IEL-UNICAMP.

LIER-DE VITTO, M.F.(1998) *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC.

LIER-DE VITTO, M.F.& ARANTES, L. (1998) Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje* **112** (65-72).

LOPES, R. E. V.(1999) Uma proposta Minimalista para o processo de aquisição de linguagem: relações locais. Tese de doutorado inédita, IEL – UNICAMP.

PEREIRA DE CASTRO, M. F.(1998) Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança *Letras de Hoje* **11** (81-90).

PETERS, A (1983), *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

SAUSSURE, F. de (1916/1972) *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Première édition, 1916. Paris: Payot.

**CLÁUDIA T. G. DE LEMOS**

E-mail: lemos@lexxa.com.br

Recebido em agosto/2000

**I N T E R A Ç Õ E S**

Vol. 5 — Nº 10 — pp. 53-72  
JUL/DEZ 2000