

# A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática

*Alessandra Del Ré*

É certo que a criança aparece como manipuladora ativa e regeneradora da linguagem e não como mera imitadora ou absorvente passiva. Nada mais longe da realidade do que a idéia de sua aquisição da linguagem como assimilador passivo.  
(R. Titone)

Não é de hoje que a linguagem da criança vem intrigando lingüistas e interessados no assunto. Diante disso, este capítulo tem por finalidade, num primeiro momento, submeter à consideração um breve percurso histórico, procurando situar a Psicolingüística e a Aquisição da Linguagem nos estudos lingüísticos, de modo a observar seus campos de atuação e discutir as questões metodológicas envolvidas. Em seguida, serão abordadas teorias de Aquisição da Linguagem que deram origem aos estudos atuais; e, finalmente, com base nos conceitos expostos, será apresentada uma pesquisa realizada com crianças pequenas (3-6 anos), cujos resultados trazem à tona questões ligadas à própria área, à Lingüística, de um modo geral, e ao âmbito educacional.

Assim, para entender a origem das pesquisas em Aquisição da Linguagem, é necessário, antes de tudo, situá-la no escopo dos estudos (psico)lingüísticos.

## Um pouco de história...

Um dos primeiros registros que se tem a respeito do interesse pela linguagem infantil pode ser encontrado no século XIX, quando estudiosos elaboravam “diários” da fala espontânea de seus filhos. Vale lembrar que a esse período corresponde a fase da Lingüística Histórica ou da Gramática Comparada, quando se aumenta o interesse pelas línguas vivas e suas transformações, pela comparação dos falares por meio de um método histórico.

Nessa época, o objeto da Linguística não tinha ainda sido delimitado e não havia, portanto, um método. Estudava-se, por exemplo, a relação entre os textos e a cultura, a mudança de fatos linguísticos isolados, misturava-se som e escrita e não havia ainda uma certa discriminação no que se referia à comunicação linguística dos "não-cultos".

É só no início do século XX, mais especificamente, a partir dos trabalhos de F. de Saussure<sup>1</sup> e L. Bloomfield, que a Linguística consegue sua autonomia e passa a ser reconhecida como um estudo científico: observam-se e descrevem-se os fatos de volta-se o olhar para uma perspectiva pressupostos teóricos. Assim, nas primeiras linguísticas com base em determinados pressupostos pela linguagem da criança décadas, "dianistas", linguistas ou filólogos,<sup>2</sup> interessados pela linguagem da criança realizavam estudos descritivos, longitudinais<sup>3</sup> e naturalísticos,<sup>4</sup> mas não tinham ainda o objetivo de chegar a uma teoria. Esse tipo de pesquisa opõe-se ao estudo *transversal* e experimental<sup>5</sup> realizado posteriormente pelas diversas (sub)áreas da Linguística.

Como forma de oposição ao caráter excessivamente formal e distante da realidade social da metodologia estruturalista, surge, então, na segunda metade do século XX, com Chomsky,<sup>7</sup> uma nova proposta de análise linguística menos preocupada com os dados linguísticos e mais interessada pela elaboração de uma teoria que explique não apenas as frases efetivamente realizadas, mas as que poderiam potencialmente ser produzidas pelo falante: a Gramática Gerativa Transformacional. É graças à essa nova proposta que a Linguística, hoje, é descritiva e explicativa. Voltaremos a falar mais sobre ela no decorrer do capítulo.

Tendo como pano de fundo essa nova perspectiva, aparecem, então, as ciências interdisciplinares, entre elas a Sociolinguística e, o que nos interessa especialmente, a Psicolinguística.

## O lugar da Aquisição da Linguagem nos estudos (psico)linguísticos

De acordo com Maingueneau,<sup>8</sup> a Psicolinguística poderia ser definida, nos dias de hoje, como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem, mas delimitá-la nem sempre foi uma tarefa simples.

Logo que surgiu,<sup>9</sup> no final dos anos 1950, ela não tinha objeto e método próprios e se viu obrigada a se posicionar com relação à Psicologia e à Linguística: afinal, a quem ela pertencia ou estava ligada? Tinha-se, assim, de um lado, os psicólogos querendo entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana; de outro, os linguistas discutindo a relação pensamento-linguagem ou ainda a ligação entre a ação de falar e a ação de pensar, se essas ações podiam ser separadas, se a linguagem era necessária ou não ao pensamento. Tal relação ainda é discutida nas duas áreas.

Nos anos 1960, ela foi influenciada pela já mencionada teoria gerativa de Chomsky, a partir da qual se abriu o debate sobre o caráter inato das estruturas gramaticais; na década de 1970, na tentativa de por fim às confusões de empréstimos ora da Psicologia, ora da Linguística, a Psicolinguística reclama sua autonomia<sup>10</sup> e propõe<sup>11</sup> que se recue o foco de investigação para a gênese da linguagem, i.e., não apenas para a criança quando começa a falar, mas até mesmo para o recém-nascido. Desse modo, ela passa a recorrer a áreas tais como a Epistemologia Genética, a Eriologia e a Psicanálise.

Ainda nos anos 1980, a referida área passa pelo que se chamou de período cognitivo: dominada pelas ciências cognitivas, as estruturas linguísticas<sup>12</sup> continuam a ser importantes, mas não exclusivas; elas são adquiridas juntamente com os conceitos semânticos, com as funções discursivas, mas são sobretudo um produto de princípios cognitivos (descreve-se, explica-se e até simula-se o processo realizado/executado pelo espírito humano).

Apesar das discussões, é nesse "encontro" da Psicologia com a Linguística que se ligam as experiências do indivíduo ao falar, ao escrever, ao ouvir, ao ler. Assim, pode-se estudar aqui o uso da língua na formação de conceitos, no aprendizado, na aquisição da linguagem etc. Segundo Maingueneau,<sup>13</sup> trata-se de uma área de pesquisas variadas, em que o investigador pode optar entre diferentes possibilidades de recorrer:

- *A produção de enunciados*, i.e., procura-se compreender, entre outras coisas, de que modo o locutor passa da intenção de sentido à emissão de uma seqüência de sons ou de signos escritos.
- *A interpretação de enunciados*, i.e., de que forma o indivíduo realiza o processamento mental dos sinais acústicos da fala para entender o que ouve.
- *A memorização*, i.e., como a memória armazena palavras, frases, textos.
- *O plurilinguismo*, i.e., postula-se, aqui, a existência de uma linguagem que ultrapassa a variedade das línguas particulares e procura entender de que forma o indivíduo estoca diferentes línguas na memória e as coloca em uso no momento em que é solicitado a fazê-lo.
- *As patologias da linguagem*, i.e., estuda-se, aqui, os diferentes problemas no que se refere à faculdade da linguagem: *dislexia* (perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade de reconhecer correspondência entre símbolos gráficos e fonemas, e reproduzir a linguagem escrita), *problemas decorrentes de uma patologia mental* (autismo, esquizofrenia etc.), *afasias* (enfraquecimento ou perda quase total de capacidades cognitivas decorrentes de lesões cerebrais) etc.
- *A aquisição da linguagem*, i.e., tenta-se explicar, entre outras coisas, o fato de as crianças, por volta dos 3 anos, serem capazes de fazer uso – produtivo – de suas línguas.

É nesse último recorte que nos deteremos a seguir. Do interesse em saber de que modo a criança aprende tão rapidamente a Língua que dominará pouco tempo depois, surge a necessidade de se descobrir se há um período crítico (idade máxima) para essa aquisição; se existe uma relação entre a produção e a percepção da linguagem ou, ainda, entre a aquisição normal e a aquisição por crianças com algum tipo de desvio, e se há algum componente da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe etc.) que é adquirido antes do que outro.

Tais questionamentos acabaram, de certa forma, conduzindo a própria Aquisição da Linguagem a ganhar uma certa autonomia nos últimos anos, originando três subáreas de pesquisa:<sup>14</sup>

- *aquisição de língua materna* dos componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e dos aspectos comunicativos, interativos e discursivos em crianças *sem desvios*<sup>15</sup> ou *com desvios* (desvios articulatorios, retardos mentais, surdez etc.);<sup>16</sup>
- *aquisição de segunda língua*<sup>17</sup> em crianças e adultos, em situação formal (escola) ou informal (família),
- *aquisição da escrita*,<sup>18</sup> letramento, alfabetização, relação fala/escrita etc.

Foi tão grande o interesse gerado por essas pesquisas que se pode constatar, hoje, que a Aquisição da Linguagem não apenas dá conta dos tópicos centrais da Psicolinguística mas, de um modo geral, ela é de interesse das ciências cognitivas e das teorias linguísticas.

## A questão metodológica

Em virtude do caráter interdisciplinar dos estudos que envolvem tanto a Psicolinguística quanto a Aquisição de Linguagem, alguns problemas se apresentam:

- a dificuldade de haver um consenso quanto ao estabelecimento de uma metodologia – definitiva – de investigação que dê conta de todos os estudos nesse âmbito; e, por outro lado,
- a impossibilidade de se iniciar uma pesquisa dessa natureza sem uma metodologia.

De qualquer modo, seja qual for a natureza da pesquisa, devem constar dela as etapas da coleta de dados (longitudinal ou transversal) – trabalho de campo: seleção dos sujeitos, do material etc. – e da análise e/ou interpretação.

Nos estudos recentes de Aquisição da Linguagem, admite-se que a metodologia seja determinada pela teoria eleita pelo investigador. Na verdade, é a postura teórica que vai nortear a metodologia e a seleção dos dados. Embora essa talvez seja a parte

mais difícil da pesquisa, ela é sem dúvida essencial, porque dela depende o direcionamento do trabalho. Não é possível começar uma coleta de dados sem ter ao menos um ponto de partida metodológico.

Diante disso, o pesquisador pode optar entre dois caminhos: o dedutivo ou o indutivo. O método *dedutivo* parte de alguns axiomas/hipóteses que se supõe verdadeiros, mas dos quais ainda não se tem provas/dados. A elaboração de conceitos e de fundamentos teóricos baseia-se no raciocínio lógico, e o objetivo, aqui, é explicar os fatos de linguagem. Por um lado, pode ser considerado um método ambicioso e interessante se considerarmos a infinidade de possibilidades (de dedução); por outro, ele pode não dar conta do que efetivamente acontece no mundo real, por se encontrar distante dos dados.

Já o método *indutivo* baseia-se em dados empíricos reais e sua hipótese é construída a partir da intuição provável a respeito de algumas relações. O intuito desse método também é explicar os fatos linguísticos e, embora não permita ao pesquisador ilimitadas possibilidades, tem a vantagem de estar próximo dos dados, do que de fato acontece na língua.

Quando se trata de estudar a linguagem infantil, existem fatos que não podem ser previstos e, por isso, geralmente é preciso adaptar a metodologia inicial a uma nova ou modificada. Essas reformulações podem gerar resultados que, muitas vezes, não vão ao encontro dessas hipóteses iniciais e, nesse momento, deve-se estar bem atento aos dados disponíveis para saber interpretar e levar em consideração o que realmente é evidente, o que se vê, e não o que se pretendia encontrar.

Nesse caso, o ideal é realizar, num primeiro momento, um estudo piloto a fim de confirmar ou não se o caminho escolhido pode trazer alguns resultados e de atestar ou não, por exemplo, a possibilidade de se trabalhar com crianças da idade escolhida, de se realizar determinadas atividades etc., para, só então, realizar a pesquisa de campo propriamente dita. É a partir dela que surgirá a necessidade de se buscar uma ou mais teorias que deem conta de verificar ou não as hipóteses iniciais.

Resta ainda uma última escolha a ser feita no momento de se realizar um trabalho dessa natureza: dados *qualitativos* ou *quantitativos*?

Os primeiros pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, “naturalista” e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos.

No que se refere aos dados *quantitativos*, pode-se dizer que, por pressupor uma realidade estável, ligam-se a tarefas e medidas objetivas, controláveis. Neste caso, a pesquisa direciona-se para os resultados, para a verificação e confirmação do método

hipotético-dedutivo. O pesquisador está distante dos dados: não se aprofunda, mas tem certeza deles e, por estudar vários casos, pode generalizá-los.

Para finalizar, devemos dizer que embora tenham sido apresentadas opções como se elas fossem excludentes – e, em geral, opta-se por uma ou outra – o desafio é buscar um equilíbrio entre elas, de modo a retirar o máximo proveito das vantagens oferecidas por cada uma. No que se refere especificamente à última opção, vale dizer que, durante muito tempo, privilegiou-se na área em questão o primeiro tipo em detrimento do segundo, mas, atualmente, tem-se buscado adicionar dados quantitativos aos qualitativos, a fim de dar maior credibilidade aos resultados obtidos e às conclusões.

## Principais teorias/abordagens da Aquisição da Linguagem

Feitas essas considerações históricas e metodológicas, podemos passar a uma breve panorâmica das correntes teóricas “aquisicionistas”. Vale ressaltar, contudo, que não se trata de realizar uma descrição detalhada, mas de apresentar uma visão geral das teorias que procuravam – e ainda procuram – explicar fatos linguísticos infantis. Desse modo, para compreender o aparecimento dessas teorias, é preciso, antes, levar em consideração o contexto em que elas aparecem, i.e., qual o pensamento vigente na época que serviu como pano de fundo para a proposição delas.

### 1. O empirismo

As duas primeiras teorias em aquisição, a saber, o *behaviorismo* e o *conexionismo*, tiveram como base a proposta *empirista* que não considerava a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição. Para ela, importava o fato de o conhecimento humano ser derivado da experiência e de a única capacidade inata que ele possuía ser aquela de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas (E-R).

1.1 Por essa razão, a *teoria behaviorista* acredita que a criança é uma “*tabula rasa*”, i.e. ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-resposta (E-R), imitação e reforço. Para B. F. Skinner,<sup>19</sup> a linguagem também pode:

- ter um reforço positivo, e, nesse caso, o comportamento/linguagem se mantêm;
- ter um reforço negativo, eliminando o comportamento;
- ou não ter nenhum tipo de reforço.

Exemplos clássicos desses estímulos são todas as formas de avaliação utilizadas por professores: acerte as respostas e terá uma boa nota (reforço positivo); erre, e falhe e repetirá etc.

Mas é só dessa maneira que a criança aprende a falar, memoriza palavras, constrói frases em sua língua? Será que apenas reforçando a criança positivamente ela adquirirá uma língua? E quanto às analogias e construções que ninguém lhe ensinou? E quando ela diz “quebrei o dedei”, “fazi” etc. que estímulo explica essa criatividade?

1.2 O *conexionismo* (ou o associacionismo), surgido nos últimos 15 anos e que também reflete o pensamento empirista, tenta dar conta de algumas dessas questões. Embora ainda não considere a mente como participante do processo de aquisição, admite que o cérebro e suas redes neurais sejam responsáveis pelo aprendizado instantâneo, no momento da experiência empírica.

O E-R está na base neural e não no meio externo, como propõem os behavioristas. Assim, analisa-se o que ocorre entre os dados de entrada (*input*) e de saída (*output*), admite-se analogias e generalizações e busca-se a interação entre o organismo (rede neural) e o ambiente.<sup>20</sup>

Vale dizer que, mesmo considerando o elemento criativo como parte integrante do processo de aquisição, a teoria conexionista não fornece explicações suficientes que justifiquem a rapidez com que a criança aprende uma língua, os erros que ela comete, por que razão ela começa a adquirir, nem consegue prever o início desse processo.

### 2. O racionalismo

O empirismo dá lugar então ao *racionalismo*, não apenas admitindo a existência da mente, mas atribuindo a ela a responsabilidade pela aquisição. Ao estabelecer uma relação entre linguagem e mente, pressupõe-se a existência de uma capacidade inata que subjaz o processo de aquisição.

2.1 Nesse contexto, pesquisas sobre processos psicológicos e mecanismos implicados na aquisição e no uso da linguagem tomam impulso, originando o aparecimento do *inatismo*. Como contraposição ao behaviorismo de Skinner, Chomsky<sup>21</sup> propõe uma teoria que se baseia, entre outras coisas, na rapidez do processo, na criatividade, em regras linguísticas de outra natureza e em áreas específicas do cérebro.

Tal teoria fundamenta-se na observação de que a criança, simplesmente por viver num meio em que se fala uma determinada língua, começa a produzir sons dessa língua, a desenvolver e a adquiri-la, e aos 3/4 anos já está com sua “gramática” quase completa. Assim, pressupondo que a aquisição de uma língua não se baseia em

memorização – porque se assim fosse, então para aprender uma língua bastaria decorar

palavras – como se dá essa aquisição?  
De acordo com o autor, pelo fato de as propriedades da língua serem tão abstratas e complexas, elas seriam transmitidas geneticamente – daí o termo inato, trata-se de

algo biologicamente determinado com sua língua.  
Contudo, esse conhecimento inato só é ativado no contato com o outro/falante,

trabalha a partir de sentenças (*input*) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança estava exposta, por meio de um dispositivo: o DAL.<sup>22</sup> Mas para que o processo se inicie, não basta essa capacidade inata, é preciso que a criança esteja em um determinado meio (social, cultural etc.). Chomsky usa a metáfora da fechadura para seja estimulada a falar (performance). Chomsky usa a metáfora da fechadura para explicar tal processo: cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderiam adquirir as mais diferentes línguas. Mas como isso acontece? Como esse conhecimento linguístico emerge? Se existe então uma capacidade inata, como se chega a isso?

Por meio da análise de diferentes línguas, é possível encontrar pontos em comum, princípios universais que vão ser atualizados no contato com o meio. É a partir desses princípios que será possível criar parâmetros<sup>23</sup> para explicar a organização das línguas, e, assim, uma gramática universal (CU).

Para analisar esses princípios, Chomsky vai se basear na *intuição* do falante: só ela pode medir a “(a)gramaticalidade” de uma frase, só a competência (o conhecimento internalizado) dele é capaz de organizar os elementos linguísticos de uma frase e dizer o que é permitido ou não em sua língua. Assim, “agramatical”, nesses termos, não é algo incorreto, mas algo que viola uma “regra”/princípio da “gramática” do falante – que não se confunde com a regra da Gramática Tradicional. Apenas para ilustrar esses dois pontos de vista, podemos considerar a regra “É proibido fumar”: trata-se de algo que proíbe o comportamento, é normativa, própria da Gramática Tradicional. Por outro lado, podemos ter a regra “Mulheres fumam mais que os homens”, que é uma generalização a partir da constatação dos fatos (Chomsky).

Outro exemplo que pode ajudar a entender esse conceito de que um falante possui um conhecimento inato sobre o funcionamento linguístico geral e que faz parte de sua competência linguística saber quais os princípios envolvidos na estruturação de sentenças de sua língua é o fato de até mesmo crianças não cometerem certas violações do tipo “\*Casa ir não eu posso para (Eu não posso ir para casa)”,<sup>24</sup> ou ainda “\*a coisas”. Um falante da Língua Portuguesa do Brasil conhece as possibilidades de organização dos itens lexicais em categorias gramaticais na sua língua (nome, verbo,

A pesquisa em Aquisição da Linguagem 21

adjetivo etc.), sabe que não se marca o plural apenas no substantivo, mas que é possível, por outro lado, marcar apenas o artigo (“as coisas”).

Se isso é verdade, se o falante, desde muito cedo, intuitivamente, sabe medir a agramaticalidade de sua língua, alguns poderiam se perguntar então por que as crianças têm de ir à escola? Porque, apesar dessa competência que lhes permite construir uma frase do tipo “Tinha um leão no zoológico”, elas necessitam de um outro conhecimento – adquirido na escola – que lhes possibilite produzir também “Havia um leão no zoológico”.

Vejamos mais um exemplo, desta vez um caso que nos foi relatado por uma colega: a mãe (M.), ao chegar em casa, constata que o chão de sua sala está todo riscado de canetas coloridas e pergunta para a criança (C.), que na época tinha entre 2;6<sup>25</sup> e 3 anos:

M.: Quem riscou o chão?

C.: O lápis.

Podemos verificar, nesse fato verídico, que a criança sabe que o verbo “riscar” aceita um objeto – e não apenas uma pessoa – como sujeito da ação. Assim, usando desta competência, ela conseguiu se eximir da “culpa” de ter riscado o chão e, obviamente, da bronca da mãe.

De acordo com o autor, a possibilidade/impossibilidade de algumas construções sintáticas com um mesmo verbo não depende das regras gramaticais aprendidas na escola, mas sim da intuição do falante. Isto porque os verbos não possuem um significado isoladamente, mas em relação semântica com seus argumentos. É preciso estabelecer relações semânticas entre os elementos da frase para explicar, por exemplo, o fato de um verbo transitivo dispensar o sujeito e outro verbo não.

Diante disso, e considerando que a partir de um número limitado de regras é possível gerar um número infinito de sentenças – fato este que permite ao falante produzir e compreender infinitas novas frases –, Chomsky propõe a elaboração de uma Gramática *Gerativa* Transformacional.

Assim, a criança, com sua CU, cheia de princípios e parâmetros, ouve uma sentença (*input* da língua à qual ela é exposta) e a partir dela cria parâmetros, faz escolhas, por exemplo, se o verbo vem depois do sujeito ou no início etc.

Mas será que ela sempre tem que ouvir essas sentenças para criar parâmetros ou ela pode criá-los porque, na verdade, embora a sentença exista, ela nunca a ouviu? Essas e outras questões, ainda hoje colocadas pela sintaxe gerativa, abrem a discussão sobre o caráter inato das estruturas gramaticais – biologicamente determinadas, parte da herança genética do homem e indiferente às variações de estimulação ambiental – e suscitam novas pesquisas nessa área.

2.2 Mas ao afirmar que o cérebro contém uma espécie de gramática das estruturas linguísticas e enfatizar o aspecto sintático (de construção de frases)

dessa competência. Chomsky minimiza o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua pela criança e deixa de lado outros elementos que participam desse processo. Para dar conta desses outros elementos, surgem as teorias cognitivista (J. Piaget) e interacionista (L. S. Vygotsky), trazendo à tona a construção do conhecimento, num primeiro momento, a partir das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Desse modo, por partirem do mesmo pressuposto – de que as crianças constroem a linguagem – ambas vertentes podem ser identificadas como pertencentes ao *construtivismo*.

2.2.1 O *cognitivismo* vincula a linguagem à cognição, i.e., a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança. Piaget,<sup>26</sup> maior representante dessa concepção – que, assim como Vygotsky, não está interessado na aquisição da linguagem, mas na relação linguagem/pensamento – propõe que o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento dessa interação. Contudo, de acordo com ele, não basta que a criança esteja apenas “exposta” à interação social; ela deve também estar “pronta”, no que se refere à maturação, desenvolver o(s) estágio(s) necessário(s) para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir:

- sensorio-motor, de 0 a 18/24 meses, que precede a linguagem;
- pré-operatório, de 1;6/2 anos a 7/8 anos, fase das representações, dos símbolos;
- operatório-concreto, de 7/8 a 11/12 anos, estágio da construção da lógica;
- operatório-formal, de 11/12 anos em diante, fase em que a criança raciocina, deduz etc.

Para o autor, são duas as categorias de linguagem: *egocêntrica* e *socializada*. Na primeira, as conversações das crianças são egocêntricas ou centralizadas (ex.: fala consigo mesma), não têm o objetivo de comunicar nem levam em consideração a presença de um interlocutor, quando é o caso, pois, na verdade, não há função social nelas. É só na fase socializada que a criança realmente passa a interagir, por meio de perguntas, respostas, ameaças etc.

Devemos ressaltar, entretanto, que, apesar de mencionar esse aspecto social, Piaget não levou em conta o papel do outro nesse processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem infantil, pois para ele a maturação (os estágios) acontece de forma individual.

Desse modo, para dar conta desse “outro” no âmbito social e na tentativa de contrariar a teoria piagetiana de que a criança é egocêntrica e se desenvolve por estágios, surge o *interacionismo*.

2.2.2 Tal teoria baseia-se na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores. Daí o termo *sociointeracionismo* proposto por Vygotsky,<sup>27</sup> i.e., todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto *regulador/mediador*<sup>28</sup> de todas as informações que as crianças recebem do meio. Essas informações são sempre intermediadas pelos que as cercam e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual.

É desse modo que a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele (adulto) aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha. Contudo, a aquisição de habilidades depende da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), i.e., uma fase de transição entre aquilo que ela é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazê-lo com o auxílio de alguém mais experiente, como a mãe, o professor, outros adultos, colegas mais velhos etc.

Para Vygotsky – assim como para Piaget – a criança também deve passar por um processo de desenvolvimento das operações mentais e, para tanto, propõe quatro fases: natural ou primitiva (corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal), psicologia ingênua (inteligência prática), signos exteriores (fala egocêntrica) e crescimento interior (internalização das operações externas).

De acordo com o autor, os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento; essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade também que as estruturas construídas externamente pela criança são *internalizadas*<sup>29</sup> em *representações mentais*. A fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento.

—> Há muitos pontos de convergência e divergência entre as teorias de Piaget e Vygotsky e que, portanto, mereceriam ser tratados de forma mais detalhada,<sup>30</sup> no entanto, podemos dizer que ambos insistiram no aspecto cognitivo como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança. O que os diferencia é o ponto de vista: se para Piaget tratava-se de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização, em Vygotsky, a fala (egocêntrica) da criança é essencialmente social, em outras palavras, depende da reação das outras pessoas e tende a se internalizar.

Vale ressaltar a respeito do papel desse outro que, na verdade, Bruner<sup>31</sup> foi um dos pioneiros nos estudos que envolvem a interação entre a criança e seu interlocutor (em geral, a mãe). Para ele, as estruturas da ação e da atenção do homem se refletem

nas estruturas linguísticas e, à medida que a criança vai dominando gradualmente essas estruturas, a partir do processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida.

Foi ele também que introduziu, com base nas formas de interação, o papel da brincadeira no processo de aprendizagem e de aquisição da linguagem. A partir de 6 meses, criança e adulto brincam com jogos de empilhar blocos, esconder o rosto etc., brincadeiras que alternam atenção e ação. É a partir dos esquemas interacionais *enfm*, brincadeiras que desenvolvem funções linguísticas, comunicativas, primeiramente lúdicas que a criança desenvolve funções linguísticas, comunicativas (agente/paciente, gestuais e depois verbais, e pode experimentar papéis sociais reversíveis (agente/paciente, tomador de turno/interlocutor). Do mesmo modo, é por meio dos esquemas de comunicação visual, considerados por Bruner como formas pré-verbais, que a criança orientada visual, considerados por Bruner como formas pré-verbais, que a criança mostra sua capacidade de partilhar com o adulto a atenção sobre determinado objeto ou situação no espaço perceptual imediato.<sup>32</sup>

Ainda quanto ao jogo, Bruner considera seu aspecto dialógico, ressaltando a ligação entre infância (humana ou animal) e espaço de jogo, enquanto lugar de sentido. Esse aspecto dialógico atribuído ao jogo pode também se verificar na relação entre o adulto e a criança, mais especificamente no diálogo que se estabelece entre os dois e no qual o adulto assume o papel de tutor da criança no processo de aprendizagem. Nessa relação de tutela, que na espécie humana é a única a aparecer sob a forma de interação,<sup>33</sup> oferecem-se à criança todas as formas possíveis de ajuda quando esta não for capaz por si só de realizar uma tarefa, i.e., compreender e produzir enunciados.

O tutor deve ter em mente que seu discurso dependa da produção da criança e pode ser determinado pelas condutas linguísticas da mesma. Obviamente, o que se espera obter por parte dos interlocutores não são respostas/ações condicionadas, mas sim uma dinâmica dialógica que se manifesta por meio dos gêneros discursivos. Para Bruner, quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como, onde, para quem e em que circunstâncias.<sup>34</sup>

O autor diz que a tutela pode contribuir, e muito, para o desenvolvimento da competência da criança, acelerando o ritmo para desempenhar determinada tarefa, algo que ela não teria conseguido por si só, sem ajuda. Acrescenta, porém, que um iniciante nessa tutela não pode se beneficiar de tal ajuda, notadamente quando se trata de aquisição da linguagem, se não for capaz de reconhecer uma solução de uma determinada classe de problemas. Em outras palavras, a criança deve compreender a solução antes de realizar os procedimentos que a conduzem à resolução desse problema: é preciso conhecer os meios e as finalidades para que se possa aproveitar o conhecimento dos resultados.

De acordo com Bruner, a eficácia da tutela depende, sobretudo, da atenção do tutor para dois modelos teóricos: um é a teoria da tarefa ou do problema e a maneira para melhor conduzi-lo; o outro se baseia nas características da performance da criança.

Sem eles e, é claro, sem interação, o tutor não consegue criar um *feedback* e, portanto, não pode inventar situações que se adaptem à criança.

Mas levar em consideração a interação com o adulto e a tutela dele ainda não é suficiente para explicar o processo de aquisição: será que só o adulto pode exercer a função de mediador? A própria criança, que passa por essa fase de aquisição, não pode também participar desse processo?

### 3. O interacionismo social

Inspirando-se em Vygotsky, mas indo além dele, o interacionismo social propõe, então, que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro.

A base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com um outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança.

Pesquisas com dados naturalísticos da fala adulta dirigida à criança, realizadas nas décadas de 1970 e 1980 como oposição às frases gramaticais de Chomsky, apontam modificações na fala adulta: trata-se do "manhês", i.e., a fala que a mãe utiliza com a criança, valendo-se de uma entonação exagerada, reduplicações de sílabas (ex.: "au-au", "papá"), frases mais curtas etc. Desse modo, a criança é inserida num universo em que todas as emissões vocais são interpretadas pela mãe, ganham significação e, nesse sentido, ela passa a ser afetada pela fala dirigida a ela. Atribuir significado às emissões vocais, choro etc. do bebê é tratá-lo como autor, como destinatário, como um *partenário conversacional*.<sup>35</sup>

Uma das vertentes desse interacionismo social é o *sociointeracionismo*,<sup>36</sup> em que os papéis no diálogo e as categorias linguísticas se instauram por meio da interação dialógica (criança-interlocutor). Dessa interação tem-se como resultado:

- a criança e o interlocutor que se tornam sujeitos do diálogo;
- a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico;
- a criança que também opera sobre a construção de sua língua.

Não há construção unilateral, separadamente, da criança e do outro. Trata-se de um processo que envolve as duas partes, concomitantemente. É a partir de esquemas interacionais que as crianças incorporam, durante a trajetória da aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta. Observando uma situação de interação, podemos mesmo notar uma certa dependência da criança em relação ao enunciado anterior do adulto para que ela contribua com a sintaxe dialógica. À medida que ela desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, é que ela vai tornando-se independente do enunciado do outro, combinando por si só vocábulos e fragmentos de discurso.<sup>37</sup>

Diante disso, podemos dizer que o sociointeracionismo caracteriza-se pelo estudo do processo dialógico instaurado entre a mãe e a criança, no qual a primeira, sujeito constituinte da fala infantil, desempenharia o papel de mediadora entre a criança e os objetos. Alis, o que a criança exercita nesse processo dialógico, que podem vir a ser procedimentos comunicativos e cognitivos justapostos, que permitem a ela estabelecer procedimentos somente, segundo Lemos,<sup>38</sup> à medida que eles se tornam mais eficazes na coordenação somente, segundo Lemos,<sup>38</sup> a que permite à criança relacioná-los e construir subsistemas. Recentemente, a autora<sup>39</sup> fez uma revisão dessa teoria e passou a denominar ação sobre seu interlocutor, o que permite a uma revisão dessa teoria e passou a denominar apenas *intencionismo* o modo como a criança, por meio do adulto, chega à língua. O termo *interação* corresponde, aqui, à situação de comunicação “natural” em que a linguagem aparece para a criança, e onde ela se constrói como sujeito e por meio do conhecimento do mundo pela criança, e onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual da *segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro*. Desse modo, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro.<sup>41</sup>

Ao retornar o linguísta Saussure e o psicanalista Lacan, Lemos<sup>42</sup> coloca-se contra a aquisição de linguagem enquanto construção do conhecimento (“desenvolvimento linguístico”) porque, assim como o adulto, a criança se move na mesma estrutura da língua. Trata-se, portanto, de mudanças na posição da criança diante de sua língua, que podem ser reconhecidas em três diferentes momentos dessa relação:

*1ª posição:* a criança (falante) aqui é dependente da fala/interpretação do outro. A aparente correção que caracteriza esse primeiro período aparece sob a forma de incorporação, por parte da criança, de fragmentos de expressões com as quais o adulto interpreta suas ações. Existe uma dominância do pólo do outro, ou ainda, segundo a psicanálise, uma alienação na fala do outro. Embora dependente (ou alienada), há uma separação entre as duas falas, uma não-coincidência que revela algo mais que uma mera dependência: é a escuta da fala da mãe na fala da criança. A criança recorre a fala da mãe a seu modo, fazendo emergir um sujeito da relação que se estabelece entre significantes (que têm referência interna e que também apontam para um funcionamento linguístico). A fala da criança, nessa posição, parece-nos correta, uma vez que nela não encontramos erros (M. = mãe; P. = pai):

(...)

1. M.: A, você vai se machucar com esse garfo.

2. A.: Ga: salruu

3. M.: Da o garfo... dá dá, dá, você vai se machucar, filho. Não pode, não pode.

4. P.: Pega uma colher. Vou pegar uma colher pro A. Colher é bom, né, filho?

5. M.: Cuidado que você pode se machucar.

6. A.: A co:er...a coo:er...

7. P.: A colher, é. Tô a colher.  
 8. A.: ((segura a colher e a bole na mesa, e logo depois a joga na mesa de jantar))  
 A. *Cuenda a coe:er*  
 9. P.: E? É, Iana É. Iana É. Iana É. Iana É.  
 ((o pai levanta para pegar a colher na chao))  
 (...)

Nesse episódio,<sup>43</sup> em que o diálogo se desenvolve em meio a uma atividade rotineira (hora do jantar), temos, inicialmente, nos turnos 2 e 6 uma alienação da criança (A.: 1:8 ano) na fala do pai e, em seguida, um enunciado que permite ir além da semelhança, dessa dominância do pólo do outro: a criança diz “*cuenda a cuer*” (comendo com a colher). Essa produção aponta para uma não-coincidência entre a fala da mãe/pai e da criança, uma vez que não foi localizado, ao longo da seqüência, esse verbo no gerúndio na fala produzida pelos pais – houve apenas três ocorrências de “comeu” e duas de “comer”. Tem-se, assim, um sujeito (criança) emergindo de uma relação entre significantes: “comeu/comer” e “comendo”.

*2ª posição:* esta posição caracteriza-se pela maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram da fala da mãe para a fala da criança. A criança aceita as intervenções da mãe, recorre a ela quando quer saber algo, e governa, ao menos em parte, a progressão do diálogo, o que a torna menos submetida à fala imediata da mãe, mas ainda não autônoma.

O erro (erro *versus* acerto) é outra característica fundamental dessa posição e, segundo Lemos,<sup>44</sup> é a partir dele que a autora elaborou sua proposta a respeito das três posições, visto que, entre outros fatores, ele permite uma maior “visibilidade” dos dados. As leituras de Jakobson e Lacan permitiram à autora enxergar o “erro” como *índice de resignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro* – processos metafóricos e metonímicos (operação da linguagem sobre a linguagem; a criança deixa de ser interpretada para ser intérprete).

Abaixo, um exemplo de “erro” da criança (C.: 2;1 anos; B. = babá):<sup>45</sup>

(...)

1. C.: (...) cenola pá eu comê (...) o lha: ((bubundo para o prato)) eba eba

2. M.: Que paparão quero ver se/ tô quero ver se o G. vai comer tudo... o rabanete que ele gosta

3. C.: Eu gosto

4. M.: Minha mãe tempera com limão o rabanete

5. B.: É mais gostoso?

6. M.: Ele adora... não o... come direitinho... tá quente ainda... tá quente filho... tô ((oferecendo a colher))



7. C.: Eu comi?  
8. M.: (ríde) Tá quente é?  
9. C.: Tá quente (colhendo para a câmara) câmara)

(...)  
Nesse fragmento, não temos mais a escuta da mãe na fala da criança, tampouco podemos dizer que a criança reconhece a diferença entre sua fala (“comi”) e a fala do outro (“comi”), uma vez que o termo produzido não parece incomodá-la. Temos, assim, uma substituição (“-i” por “-ei”) que aponta para relações paradigmáticas entre elementos linguísticos e, assim, para uma ressignificação da fala do outro.

3ª posição: a criança (sujeito) se divide entre aquele que fala e aquele que escuta a própria fala. É capaz de retoma-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre a sua fala e a do outro. Essa posição corresponde à possibilidade de autocorreção, de interpretação da própria fala. Aqui, a criança tende a recusar a ajuda da mãe, sobretudo no momento da narração.

Temos, a seguir, um exemplo em que a criança (G.: 3;11 anos) reconhece o efeito irônico de sua produção:

1. ((G. tenta manipular a filmadora que a mãe emprestara da faculdade...))
2. M. não meve nisso que não é meu
3. G. Não é seu?
4. M. Não
5. G. E do papai?
6. M. Não
7. G. Então não é de ninguém? (risos)

G. sabe que, se a filmadora não pertence a seus pais, deve ser propriedade de outra pessoa, mas o fato de sua mãe não querer revelar o proprietário – numa espécie de jogo de poder em que ela detém uma informação que a criança não tem – impulsiona-o a uma atitude desafiadora em que o adulto passa a ser objeto de gozação.

Ainda a respeito dessas posições, parece não haver uma ordem para elas, embora estejam aparentemente ordenadas; elas representam apenas diferentes relações e podem estar subordinadas umas às outras em diferentes momentos do processo. Trata-se, assim, de uma mudança estrutural, na qual não há superação de

[...] nenhuma das 3 posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala.<sup>46</sup>

Lemos defende ainda a idéia de que a criança poderia passar da posição de interpretada a intérprete, a partir da relação que ela tivesse com a língua, assumindo sua própria fala – e não ser mais uma incorporação da fala do outro – e tendo controle de sua atividade linguística. Nesse momento, então, poder-se-ia dizer que se trata de um falante.

Com relação a essa mudança de posição, sobretudo a partir da terceira, poder-se-ia pensar em uma “autonomização linguageira”,<sup>47</sup> enquanto conjunto de ações e atividades linguísticas que contribuem efetivamente para tornar a criança capaz de construir seu próprio discurso.

Ainda no que concerne às pesquisas desenvolvidas por Lemos, vale dizer que, a partir delas, passou-se a investigar os processos dialógicos que envolvem a criança e o outro – adulto/mãe e/ou criança – e, mais recentemente, busca-se respostas na relação que o sujeito estabelece com a língua e com o discurso:

[...] o compromisso com a fala da criança exige dos estudiosos da aquisição de linguagem que o assumem uma séria reflexão sobre o custo teórico de excluir as questões textuais e discursivas de sua investigação sobre a língua. Maior é esse custo quando a essa exclusão se alia uma 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 um processo de subjetivação, ainda que voltado à heterogeneidade e à diversidade.<sup>48</sup>

## Língua, linguagem ou discurso?

Considerando, como afirma Benveniste,<sup>49</sup> que a língua tem dois domínios, um do sistema (signos) e outro do discurso (instrumento de comunicação), é possível separar o que é de ordem linguística do que é de ordem discursiva?

Desde que a oposição língua/fala, que impôs uma linguística da língua, começou a ser questionada, procurou-se compreender o fenômeno da linguagem num nível que extrapolasse essa dicotomia e que não tivesse apenas a língua como centro das atenções: o nível do discurso. É somente nessa instância que se torna possível operar a ligação entre os níveis linguístico e extralinguístico.

O discurso, enquanto modo de apreensão da linguagem que diz respeito a uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados, supõe a articulação da linguagem a parâmetros de ordem não linguística – a dimensão ideológica, por exemplo, que permite discutir a diversidade cultural e a variedade linguística – por isso não pode ser estudado apenas por meio de uma abordagem dos elementos verbais. Quando se fala de discurso, articula-se o enunciado a uma situação de enunciação<sup>50</sup> singular, i.e., ligam-se as realizações linguageiras concretas ao ato de produção dos mesmos.

A partir dessa nova perspectiva, muitas teorias passaram a tomar como seu objeto o domínio do discurso, desenvolvendo propostas para descrever esse processo linguístico. A partir dessa nova perspectiva, muitas teorias passaram a tomar como seu objeto o domínio do discurso, desenvolvendo propostas para descrever esse processo linguístico. A partir dessa nova perspectiva, muitas teorias passaram a tomar como seu objeto o domínio do discurso, desenvolvendo propostas para descrever esse processo linguístico.

Então, podemos pensar na Análise do Discurso,<sup>51</sup> na Semiótica da Escola de Paris,<sup>52</sup> por exemplo, e em outras áreas como a aquisição do discurso infantil.  
Essa palavra, quando enunciada, dependendo da ênfase que se dá a ela em uma determinada situação, assume um sentido (circulação discursiva). Os diversos modos de emprego da linguagem são resultado dos diferentes lugares sociais do sujeito e, portanto, das modificações a que foram submetidas na circulação.

De qualquer modo, todas as abordagens discursivas têm como ponto central o fato de observarem a língua a partir do discurso, tendo em vista um homem social, ao passo que a Linguística Formal tem em vista o homem biológico. Como diz Lemos, “[...] ao buscar-se o que é da língua, não se escapa do que é do discurso”.<sup>54</sup>

Assim, o que deve ser levado em consideração nos estudos atuais de aquisição de linguagem pela criança é o conjunto de seu desenvolvimento, o que acontece desde o momento em que ela nasce até o domínio da língua propriamente dita, tanto no que se refere à linguagem verbal quanto à não-verbal.<sup>55</sup>

Diante disso e observando os dados infantis que revelam que um modelo sintático-frásico é insuficiente para justificar o processo de aquisição, faz-se necessário desenvolver os processos que fazem a criança passar da palavra-frase ao enunciado – algo que, segundo Duror,<sup>56</sup> ainda não foi feito.

Bronckart,<sup>57</sup> por sua vez, aponta a necessidade de se desenvolver no campo da aquisição de linguagem uma teoria do discurso como produção semiótica articulada à ação com sentido. Trata-se de considerar a atividade discursiva – as *práticas verbais* materializadas sob as formas de discursos e signos e articuladas a diversas formas de ação humana – como objeto de estudo ao qual se aplica um procedimento de interpretação de suas formas de organização e de suas condições de funcionamento. Nas palavras do autor:

[...] a atividade discursiva aparece em primeiro lugar como a materialização de um ‘fazer comunicativo’, i.e., de um processo cuja finalidade é estabelecer um acordo mínimo entre os membros de um grupo, na base do qual o acontecimento-ação se transforma em uma ação com sentido.<sup>58</sup>

Nesse sentido, levando-se em conta a dimensão ideológica, sócio-histórica e dialógica – *interação sociotrabal*,<sup>59</sup> para usar os termos de Bakhtin<sup>60</sup> – seria possível pensar num estudo da “aquisição do discurso”.

## Exemplo de pesquisa

Assim, com base no que expusemos até o presente momento, acreditamos que seja interessante para o leitor verificar alguns desses conceitos (teorias, metodologia etc.) em uma pesquisa realizada no âmbito da Aquisição de Linguagem,<sup>61</sup> em que se privilegiou uma abordagem discursiva. Vale ressaltar que, pela restrição de espaço, realizamos um recorte no trabalho original.

O estudo transversal empreendido com 9 crianças brasileiras, entre 3 e 6 anos, em situação de interação com outras crianças (grupos de 3 crianças da mesma idade) ou individualmente (com o pesquisador), partiu da hipótese de que o humor pode ser encontrado precocemente no discurso infantil.<sup>62</sup>

O método adotado foi, portanto, primordialmente, o indutivo, visto que tem como ponto de partida dados empíricos e qualitativos, considerando que, apesar de apresentar resultados que apontem caminhos para o humor infantil, eles não são passíveis de generalizações, estão ligados a uma observação naturalista e não-controlável. A pesquisa tinha como finalidade verificar a maneira pela qual a criança é levada a produzir os enunciados que provocam o seu próprio riso ou o de seu interlocutor e, a partir dessas produções, vislumbrar os caminhos para os quais apontam o humor infantil.

Pela dificuldade de se delimitar suas fronteiras – com o riso, o cômico, a piada, os jogos etc. – o trabalho transcorre como se fizesse referência, indistintamente, ao universo do humor. Humor é aquilo que é risível – aquilo de que se ri, no âmbito discursivo –, o que é cômico para a criança e/ou adulto, esse “algo a mais”, misterioso, que não se sabe bem ao certo o que é, mas que exerce um fascínio sobre aquele que o ouve e, sobretudo, sobre aquele que o produz. Desse modo, privilegiamos o que é desencadeado por diferentes condutas de linguagem (a piada, os jogos de palavras etc.) dependendo do(s) interlocutor(es) e do contexto (sócio-histórico e político) no qual eles se inserem.

Tanto para a pesquisa individual quanto para aquela em grupo foram elaboradas duas situações diferentes, totalizando assim quatro situações, em que as crianças: a) falassem de palhaços, de circo, de coisas que as fizessem rir, a partir de um livro no qual elas deveriam preencher os rostos de palhaços com adesivos em forma de boca, olhos etc. (atividade em grupo); b) brincassem com marionetes (atividade em grupo); c) contassem uma história a partir de um livro de imagens, cujo tema era a mágica (bruxa), e nomeassem alguns monstrinhos que apareciam em outro livro (atividade individual); e, finalmente, d) definissem alguns elementos presentes em duas imagens que lhes foram mostradas (atividade individual).

A coleta dos dados, na Creche Oeste da Universidade de São Paulo, compreendeu 24 sessões – entre 15 e 30 minutos cada uma –, registradas em áudio e vídeo. Feitas as transcrições desses dados, procuramos identificar os enunciados humorísticos a partir de índices:

- *Non-verbais*, i.e., os risos e os sorrisos da criança e/ou do adulto diante de um enunciado humorístico (riso antes, riso depois, qual(is) at(s)itude(s) antes e depois), sejam eles locutores ou interlocutores, Para, só então, encontrar os elementos
  - *Verbais* (as marcas linguísticas), ou seja, aquilo sobre o que repousa o humor e leva a criança e/ou adulto a rir/sorrir: o nonsense, os jogos de linguagem, as piadas, as adivinhas, os enunciados metalinguísticos etc.
- Qualquer que sejam as condutas linguísticas utilizadas pela criança para conseguir o efeito de humor em seus enunciados, o acesso a elas parece se dar, em geral, pela relação dialógica que ela estabelece com o outro (a tutela da criança ou do adulto) e pelos movimentos discursivos que dela se originam.

Mas para observar o funcionamento desses diálogos é preciso atentar para a dinâmica que os constrói através dos encadeamentos, isto é, das relações entre dois ou mais enunciados diferentes separados por intervalos de tempo. Esses encadeamentos ressaltam não apenas a ligação explícita que existe entre os discursos (convergência, continuidade), mas também o implícito compartilhado, a diferença (divergência, sobretnido, aquilo que é objeto de divergência, descontinuidade, entre eles; e, sobretudo, aquilo que é objeto de divergência, descontinuidade, desacordo e conflito.

São esses encadeamentos discursivos, a continuidade (a convivência entre os interlocutores,<sup>65</sup> as condutas explicativas<sup>64</sup> etc.) e a descontinuidade deles (irrupções,<sup>65</sup> as rupturas<sup>66</sup> etc.), que contribuirão para a produção de enunciados humorísticos. Do mesmo modo, a situação ou o contexto em que eles se inscrevem são imprescindíveis para seu aparecimento no discurso.

Partindo do pressuposto que os modos de encadeamento discursivos só se constroem nas trocas verbais, nas situações de interação, consideramos a convergência dialógica o “engajamento” entre os interlocutores que partilham do mesmo objetivo: a construção – em conjunto – do discurso. Trata-se de sujeitos que, com suas diferenças, estão presentes no diálogo, alternam turnos, encadeiam enunciados e constroem referências, produzindo algo que é comum a eles. Para tanto, há um ajuste das perspectivas, a construção de um objeto do discurso, a concordância com relação ao tema, coincidência quanto à finalidade da atividade que está sendo desenvolvida.

Instituindo sobre o caráter central do movimento discursivo, valorizamos, aqui, a dinâmica do trabalho *linguístico* de cada criança, i.e., os movimentos do sujeito na construção de seu próprio discurso. Nesse sentido, a interpretação de fatos linguísticos, em discursos produzidos em um determinado contexto, pode contribuir efetivamente para um melhor entendimento do funcionamento da linguagem.

De acordo com Meyer,<sup>67</sup> para a linguagem natural, o sentido está no contexto de uso e deve surgir do explícito (sintaxe) do qual ele é o sentido. Falar em contexto é falar no

outro, num *eu* que capta a posição que esse outro adota a seu respeito e, conseqüentemente, no locutor. É pensando nesta pragmática e, mais particularmente, no humor e nos jogos com o implícito, entre outros, que se torna impossível separar os três níveis de linguagem – a sintaxe (gramática), a semântica (ontologia) e a pragmática (uso).<sup>68</sup> Acreditamos que é graças à interação com o outro que a construção da pessoa<sup>69</sup> torna-se possível. E muito cedo a criança se vê nessa rede de relações e reações (gestos, postura, voz etc.) que servirão de base para as relações interindividuais.

Assim, analisando os dados de um modo geral – e não apenas os que serão apresentados aqui –, levantamos um total de 360 enunciados e os identificamos da seguinte maneira:

- 1) *Humor nonsense*: é o humor que se baseia ou beira o *nonsense*, i.e., o *continuum* entre algo que tem um sentido banal e algo que é verdadeiramente incoerente para o interlocutor.
- 2) *Humor lúdico*: baseia-se em brincadeiras com a) a sonoridade das palavras (jogos de linguagem), b) os nomes (nomeação) e c) os palavrões.
- 3) *Humor temático*: baseia-se em deslocamentos de tema para o a) cotidiano (experiências vividas) e para o b) imaginário (o “fazer de conta”).
- 4) *Humor anedótico*: é o humor que se baseia em a) piadas e b) adivinhas.
- 5) *Humor ingênuo*: é o humor que se baseia no discurso espontâneo da criança, a) no seu conhecimento (infantilizado) do mundo, b) na sua sinceridade, c) no seu erro involuntário, d) na sua “autopromoção” (a criança se vangloria de algo que ela fez ou disse) e e) no seu desconhecimento das coisas.
- 6) *Humor metalinguístico*: é o humor que se baseia nas a) correções (autocorreções) e nas b) transgressões da língua.
- 7) *Humor “anômalo”*: baseia-se naquilo que é improvável, naquilo que foge da “normalidade” das coisas e dos fatos. São anormalidades/anomalias<sup>70</sup> que se referem aos aspectos a) físico, b) não-habitual, i.e., as condutas que rompem com o que a criança conhece do mundo, como a troca de papéis etc.; c) não-convenção, i.e., a infração às normas sociais, como atravessar o semáforo quando ele está vermelho etc. e d) insólito gestual, ou os gestos e posturas cômicas.
- 8) *Humor zombador*: é o humor que se baseia na zombaria, na gozação do outro.

A partir das categorias anteriormente propostas e com base nas noções apresentadas até o momento, observaremos em exemplos extraídos do *corpus* da tese alguns dos

enunciados humorísticos anteriormente descritos – seus efeitos – que foram produzidos em situações de interação da criança com o adulto e/ou com outra(s) criança(s).

Exemplo 1 – Humor metalinguístico

Desta sessão participou F. (4;5 anos)

Situação: Figuras

- (...)
- 37 P. ah... e o que que é um pato?  
 38 F. pato e ele voa (bate os braços como asas)  
 39 P. pato ele voa?  
 40 F. não voa não  
 41 P. eu não sei eu não conheço pato  
 42 F. eu vou fazer uma dica pra mim  
 43 P.uhn... dá uma dica pra mim  
 44 F. voa mas (coloca a mão na boca ao perceber que errara)... tem asa mas não voa  
 45 P. ahm (rissos)  
 46 F. advinha  
 47 P. tem asi mas não voa... pssssinho?  
 48 F. voa  
 49 P. pssssinho voa... uhn... galinha?  
 50 F. (sinaliza com a cabeça que não)

O que está em questão aqui é a descrição do signo “pato”: é possível para a criança dizer que ele voa – embora não seja um animal que se caracteriza pelo voo – porque trata-se de um momento no discurso em que é F. quem está em evidência, é ele que detém o “saber” – ou pensa deter – quem explica do que se trata, o que acontece etc.

Diante disso, a criança propõe a adivinha e se autocorrigue durante a formulação. Tal correção indica uma certa atenção da criança em relação à sua língua, ela sabe que há algo de errado e por isso reformula seu enunciado. O resultado desta produção da criança é o riso do adulto (turno 45). Mas a criança insiste, ela quer jogar e convida mais uma vez o adulto a fazer parte de seu jogo (turno 46). Ele aceita e responde. E o que se vê, no turno seguinte é, novamente, a criança mostrando ao outro que possui uma informação que o adulto desconhece, razão pela qual ela pode se colocar, mais uma vez, numa posição “superior”.

Exemplo 2 – Humor lúdico

Desta sessão participaram S. (3;7 anos), V. (3;4 anos) e M. (3;2 anos)

Situação: Fantoches

101. V.: En vou falar do tatu  
 102. P.: O que que você vai falar do tatu?  
 103. M.: Jacaré  
 104. P.: O que que você vai falar dele?  
 105. S.: O tatu picou o tatu picou o pic do Pica-pau  
 106. P.: O tatu picou o tatu picou o pic do Pica-pau  
 107. M.: (rissos)  
 108. V.: Eu sou o tatu  
 109. S.: Não o tatu tá? Não é a mesma coisa que “tatanho”?  
 110. P.: (rissos)  
 111. S.: Então canta  
 129. P.: Vaino vê vaino oiní ((P. liga o gravador para que as crianças ouçam suas vozes))... fala... agora pode falar... não assim de por a boca não ((S. coloca o gravador na boca: P. ri))... O que que o S. falou?  
 O Pica-pau como é que é?

110. S.: O Pica-pau picou o pic do Pica-pau ((fala bem perto do gravador))  
 111. P.: Vai M. que que o M. vai falar? De coisa engraçada?  
 112. M.: O Pica-pau picou o pic do picote ((gritando))  
 113. P.: O Pica-pau picou o pic do picote?

- (...)
118. P.: Pera aí deixa o V. falar ((no gravador))  
 119. V.: O tatu tá picou o tatu tá?  
 140. P.: S. e M. Não o  
 141. P.: Ele não tá que?

- ((as crianças se divertem ouvindo suas vozes no gravador e riem muito))
146. P.: Que que tá vai falar?  
 147. M.: O Pokémon pegou o pic do sí do Ash ((nome de mais um personagem do desenho Pokémon, como Pikachu))  
 148. P.: Como é que é? Perce  
 149. M.: Não... o o Pokémon pegou o pic do ((sh))  
 150. P.: O Pica-pau ou o Pokémon?  
 151. M.: Não não é ele que picou  
 152. P.: Como que ele chama?  
 153. M.: Ariari  
 154. P.: Ariari? O que que a Ariari fez?  
 155. V.: Tem uma caneta?

- (...)
210. V.: O tatu tá? Não é mesma coisa que o “tatanh”  
 211. P.: O que que você falou o “tatanh”?  
 212. M.: (rindo) Ele falou o “tatanh”  
 213. P.: Ele falou? (rindo)  
 214. M.: Agora é eu (gritando)  
 215. P.: Fala você  
 216. M.: Tatu tatanho ((fala bem perto do gravador as crianças riem))  
 217. P.: O que que é “tatu tatanho”?  
 ((M. não responde. T. mexe novamente nas coisas de P.))

Tem-se, assim, a fala de V. anunciando a palavra “tatu” e, em seguida, uma “retomada-modificação” por parte de S., originando o jogo (aliteração) – turno 105. Tal brincadeira ocasiona uma descontinuidade (interrupção) no diálogo, provocando o riso do adulto (pesquisador).

S. retoma o próprio enunciado e o modifica mais duas vezes (turnos 109 e 130), e, dessa vez, estimulado pela brincadeira, M. retoma parte do enunciado de S. e parte de seu próprio enunciado – “jacaré” – criando um novo enunciado (turno 132).

O jogo agora saiu do nível sintagmático/sintático e entrou no campo dos fonemas (repetição do som de “t” em diferentes “palavras”/sinagramas) – turnos 139, 210, 213 e 216. Trata-se de distorções de articulações ou ainda do humor fonológico, de acordo com a classificação de Shulz & Robillard.<sup>71</sup> São jogos de linguagem que rimam ou que alteram os sons ou as entonações. O tom de humor, nesse caso, pode ser criado pela utilização sistemática de uma regra de produção de fonemas.

O que se evidencia a partir dessas retomadas e jogos é a forte influência da tutela das crianças, umas em relação às outras, auxiliando o seu desenvolvimento linguístico. No caso das produções das três crianças aqui analisadas é isso o que vemos o tempo todo. Uma série de retomadas e jogos desencadeados não apenas pelos enunciados em si, como também pelo riso produzido a partir das brincadeiras. Mais uma vez o riso, enquanto elemento não-verbal, se mostra um importante sinal no reconhecimento da consciência que a criança tem da língua e de seus efeitos.

- No que se refere à conduta metalingüística dessas crianças e, mais especificamente, à posição que elas ocupam em relação à aquisição da língua, podemos dizer que elas foram capazes de retomar e reformular a fala do outro (crianças), reconhecendo a diferença entre a sua fala e a desse outro.<sup>22</sup> Com relação ao humor, parece que o único objetivo das é brincar, jogar com as palavras (humor lúdico), e mesmo que, inicialmente, não parecesse haver intenção de produzir humor, provocando o riso, diante do princípio deiteo engraçado, prazeroso, surtido, elas procuram provocar novamente esse efeito. Se a percepção dessa graça é posterior ao dito e depende da reação do(s) interlocutor(es) diante do que ele ouviu, isso apenas reforça a idéia de que, se a fala da criança nos leva ao riso, essa graça é espontânea e resultado de uma condição que o falante (criança) experimenta na sua relação com a língua no processo de aquisição. Aqui, fica clara a idéia de que aquilo que faz a criança rir não faz rir o adulto e vice-versa, e mesmo o que faz rir um grupo de crianças não faz o outro etc.

## Exemplo 3 – Humor anômalo, ingênuo e temático

Esta sessão participou a criança S. (3;8 anos)

Situação: Livros

- (...)
- 310 P. Quem é esse? (*pergunta sobre o livro do cantor que S. pegou no cantinho de livros*). Eu não conheço esse bicho?
- 311 S.: É o tatu
- 312 P. Tatu? e que faz, o tatu?
- 313 S.: Ele ele pega terra
- 314 P.: Ahm
- 315 S.: Aí
- 316 P.: Ah...
- 317 S.: Ele tá pegando terra aqui ali
- 318 P. Que legal... e pra que que ele pega terra?
- 319 S.: Ele pega terra pra pra comê
- 320 P.: Ah... (*se assusta*) Ele come terra?
- 321 S.: (*assusta que sim com a cabeça*)
- 322 P.: Tã... ah
- 323 S.: Ele não morre
- 324 P.: Não morte? Ele gosta de comer terra?
- 325 S.: (*imediatamente*)
- 326 P.: E pra você desenha... o que você quer desenha aqui?
- 327 S.: E o cavalo
- 328 P.: O cavalo então desenha o cavalo
- 329 S.: Da a folha (*imediatamente*)
- 330 S.: Não não (*gritando, P. tentava escrever o nome do desenho antes de S. desenhá-lo*)
- 331 P.: So no final?
- 332 S.: Não so no final
- 333 P.: Tá bom
- 334 P.: Quer dizer que então... o tatu come terra... e você come terra?
- 335 S.: Eii?
- 336 P.: E
- 337 S.: Eu eu coo eu como pedra
- 338 P.: Pedra? Ah... (*assustada e ao mesmo tempo rindo*)... divido que você coma pedra
- 339 S.: Eu como pedra de pei pequuninha
- 340 P.: Ah... (*assustada e rindo*) Pedra pequuninha? e ela é gostosa?
- 341 S.: (*assusta que sim com a cabeça*)
- 342 P.: E...? Tem sabor do que?
- 343 S.: De laranja
- 344 P.: De laranja? (*rindo*) Ah... e a terra que o tatu come tem gosto do quê?

- 345 S.: De de de de de de de de de de de de de de de do rabo (*suporta para um dos monstrinhos do livro*)
- 346 P.: Sabor de rabo? (*rindo*) Como que é sabor de rabo? Deve ser ruim
- 347 S.: E a mão? E a língua? (*mucho de assustado*)
- 348 P.: Olla é de viu que legal? Ele coloca a mão pra cima e mostra a língua o supinho... num é um supinho ele?
- 349 S.: Esse?
- 350 P.: E... esse aqui é o supo pereté (*rir*)

Nessa seqüência, desencadeada pelo tema "pegar/comer terra", há uma série de elementos que podem ser analisados. O primeiro deles, o enunciado da criança "ele não morre", por exemplo, parece deixar implícito que não há consequência negativa no fato de o tatu se alimentar de terra. Trata-se de uma argumentação cujo objetivo é propor uma oposição em relação à interpretação do adulto. Situamo-nos aqui em um universo sintático-semântico: o tatu come alguma coisa e aí reside o problema, não se sabe o que é, mas não é terra.

Em seguida, a criança utiliza um novo argumento, desta vez, desencadeado pela questão do adulto (turnos 334 e 337). Aqui, a anormalidade (o não-habitual) e a surpresa (o inesperado) é que são a causa do riso do adulto – turno 338. P. não esperava que a criança dissesse algo do gênero da terra, pedra, já que na pergunta há um deslocamento de mundo, do real (em que os tatus comem terra) para o imaginário (em que as crianças comem pedra).

No turno 339, S., ainda no imaginário, produz algo no âmbito do anormal (do não-habitual) e é nesse momento em que a convivência parece se confirmar e continua assim até o fim da sessão. Na verdade, essa atmosfera propícia para a brincadeira no discurso é possível graças a um encadeamento que vai sendo negociado desde o início do fragmento, mas que só se concretiza no turno 339 (momento de negociação).

No turno 343, o riso é causado pela troca – ingênua – que a criança faz de "r" por "l" (humor ingênuo – erro); de qualquer modo há um novo deslocamento, desta vez do imaginário (em que as crianças comem pedra) para o real (em que o sabor é de laranja), resultando em uma produção que se baseia na anomalia do fato (no não-habitual).

O tom de brincadeira está também no jogo de conhecimento de mundo que se traduz em enunciados estranhos como "eu como pedra" (turno 337) e "a terra tem sabor de rabo" (turno 345). É o prazer de brincar com os sabores mais inusitados: água, rabo (e aqui novamente um deslocamento do real – laranja, água – para o imaginário – sabor de rabo). Trata-se de produções que vão contra toda expectativa do ponto de vista da banalidade do nosso conhecimento; é um efeito-choque, é fazer alguma coisa que os pais proibem a criança de fazer.

Nesses deslocamentos realizados pela criança em que mudar o tema é mudar o objeto, evidencia-se o lúdico da situação, o prazer da criança que se diverte com os movimentos possíveis da língua (turnos 337 a 345).

Considerando a classificação de humor proposta e o total de enunciados humorísticos identificados na pesquisa – não apenas os apresentados aqui –, verificamos que os “ingênuos” foram os mais produzidos pelas crianças (95 ocorrências de um total de 360 enunciados), seguidos imediatamente pelo tipo anômalo (84 ocorrências), lídico (75 ocorrências), remático (60 ocorrências) e, por fim, anedótico (6 ocorrências).

(14 ocorrências), *nonverbal* (11 ocorrências) e, na maior parte das vezes, os enunciados são engraçados porque nós os denominamos enquanto tais, ou seja, não se tratou de uma “estratégia” da criança para fazer o outro ou ela própria rir, por outro lado, isso não nega a evidência de que os enunciados das crianças são passíveis de causar o riso em seu interlocutor.

Tais constatações trazem à tona, por sua vez, outras questões a serem discutidas:

- A impossibilidade de se analisar os dados infantis com conceitos “adultos”, uma vez que a relação que a criança tem com o mundo e com a linguagem, enquanto modo de decodificação da experiência, de representações, não tem a mesma exigência e os mesmos critérios de significação se comparados ao adulto. A criança sabe de algum modo, ainda que desconheça as razões, que algumas coisas que ela diz divertem o adulto. Aos poucos, a partir das reações-respostas dos adultos que orientam suas interpretações, ela começa a guardar informações que a ajudarão a compor um saber-fazer-ir.

- Das razões expostas decorre, igualmente, a impossibilidade de se atribuir o mesmo valor humorístico aos enunciados infantis e adultos, i.e., a noção de humor e do que se considera engraçado também é discutível.

- A impossibilidade de esses dados serem considerados representativos em termos quantitativos (estatísticos), uma vez que não houve a preocupação de nossa parte nesse sentido. Eles nos permitem apenas apontar uma possível tendência para o humor produzido por crianças pequenas.

- A necessidade de se interpretar os enunciados humorísticos enquanto resultado da união de dois ou mais tipos desses enunciados que causam o riso no locutor e/ou no interlocutor.

- O fato de o acesso ao discurso humorístico, seja para sua produção, seja para sua compreensão, só ser possível graças a um conjunto de fatores que, reunidos, permitirão à criança pequena fazer uso dele: os risos e os sorrisos, o *nonverbal*, os jogos de linguagem, as anomalias, os enunciados metalingüísticos, os movimentos discursivos (a convivência, as condutas explicativas, as interrupções) e o contexto em que ele se produz.

Além disso, de um modo geral, com relação a esse humor que permeia as produções lingüísticas, é interessante notar que as crianças pequenas que ainda não foram marcadas pela escola e pela sociedade entram com mais facilidade nesse “espírito”, às vezes até melhor e com mais rapidez do que o fariam alguns anos depois, mesmo sem terem sido preparadas previamente – obviamente, não estamos pensando nas crianças cujo meio sociocultural favorece a produção de humor e, portanto, se beneficiarão dele.

Encobrir a criança cedo com seriedade é como colocar uma venda em seus olhos; é lamentável, considerando que a criança, quando incentivada a ler obras que a conduzem a ver e pensar o mundo de um outro ponto de vista, torna-se mais ativa e sobretudo mais criativa, capaz de manipulação e reutilização pessoal de humor cotidiano. Tal comportamento e, portanto, a distância que se cria, evitarão que a criança seja presa fácil e crédula a certos condicionamentos e superstições, defendendo-se diante do mundo que a cerca (tendo uma atitude crítica). Porque mais que informação científica ou moralizante, o humor lhe dá armas, torna-a menos vulnerável e pode ser também fonte de reflexão para ela, o que auxilia não só sua formação intelectual como também humana.

4.4 Apesar de evidente a contribuição que um trabalho com os jogos de linguagem e com o humor, de uma maneira geral, poderia trazer para o ensino, a escola, considerada uma instituição, uma forma de socialização ou de aquisição e aprendizagem, parece ainda não se ter dado conta disso. Não se trata de transformar as aulas numa grande brincadeira, mas de fornecer um elemento “mediador” ou “facilitador” – em termos de tutela – ao processo de aprendizagem, voltado em geral para o sério e para as normas. É confrontando diferenças que se fazem novas descobertas.

Desse modo, o humor poderia não só permear as situações interativas na escola, seja na relação professor-aluno e mesmo na aluno-aluno, e, nesse caso, ele funcionaria como um elemento de motivação – instaurando um clima de prazer em aprender, de bom humor –, como também poderia auxiliar na aquisição da língua falada, no estímulo do imaginário, no desenvolvimento do senso crítico nos alunos – através das histórias em quadrinhos, por exemplo, cujo alvo são os políticos, o mundo dos negócios etc.

Segundo Feuerhahn,<sup>73</sup> a aquisição do cômico e do humor não pode ser transmitida por meio de princípios didáticos clássicos que valorizam o registro sério. Só é possível transmitir atitudes que permitem um jogo que desafia as representações sociais e culturais de uma maneira indireta; elas só podem ser aprendidas através dos funcionamentos explícito e implícito da sociedade.

## 3 Considerações finais

Esperamos ter conseguido demonstrar o quanto é fascinante e complexo o

1 mundo da linguagem infantil, embora tenhamos consciência das limitações que a  
 2 confecção de um texto desta natureza impõe.  
 3 O objetivo, aqui, foi apresentar a área da Aquisição da Linguagem por meio  
 4 das diferentes abordagens/teorias, levantando seus obstáculos e suas questões, citando  
 5 alguns exemplos. Não existem correntes teóricas melhores ou piores, há, sim, aquelas  
 6 que parecem explicar melhor os processos linguísticos que chamam nossa atenção,  
 7 como já dizia o próprio Saussure, é o ponto de vista que determina o objeto, assim,  
 8 são as nossas indagações que nos conduzirão em direção a uma ou outra maneira de  
 9 conceber a linguagem, por meio de uma teoria.

10 Infelizmente, não foi possível tratar exaustivamente de todos os aspectos  
 11 mencionados, mas acreditamos que a partir das referências dadas seja possível se aprofundar  
 12 em cada um deles. Aliás, este é o nosso intuito: despertar o interesse para as questões  
 13 linguísticas relacionadas à criança e suscitar o desenvolvimento de novas pesquisas, afinal,  
 14 há muito ainda para se desvendar e explicar nesse vasto universo linguageiro infantil.

## Notas

- 1 Saussure, 1916. Trata-se de uma obra póstuma, publicada pelos alunos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye.
- 2 W. F. Leopold, *Speech Development of a Bilingual Child: a Linguist's Record*. Evanston, Northwestern University Press, 1936; M. Lewis, *Infant speech. A Study of the Beginnings of Language*. London, Kegan Paul, Trench, Traubner & Co. Ltd., 1936.
- 3 Denomina-se longitudinal o registro realizado periodicamente, num período de tempo em que é possível analisar o desenvolvimento da linguagem da criança. No caso, esse tempo tende a variar entre 1 e 2 anos. Em geral, trabalha-se com um sujeito, no máximo dois, e são feitos registros mensais durante um ano.
- 4 Realizado em ambiente natural em que acontecem as atividades cotidianas. Esse tipo de estudo, em geral longitudinal, está voltado para a produção linguística dos locutores.
- 5 Os estudos dessa natureza são geralmente experimentais, realizados num curto período de tempo – algumas sessões – e com um número de informantes que pode variar entre três e dez.
- 6 Nesse tipo de pesquisa, fatores e variáveis são isolados, controlados e testados com o objetivo de analisar a compreensão e o processamento da linguagem da criança.
- 7 Chomsky, 1965.
- 8 Maingueneau, 1996.
- 9 A "psicolinguística" surgiu a partir da publicação *Psycholinguistics: a Survey of Theory and Research Problems* (C. E. Osgood, T. E. Schenk et al., 1954), cujo interesse voltava-se, nesse momento, para a descrição da produção (linguagem) dos usuários da linguagem.
- 10 Sarna-Cazacu, 1973.
- 11 Maia, 1985.
- 12 Chomsky, op. cit.
- 13 Maingueneau, op. cit.
- 14 Scarpa, 2003.

15 Embora a autora tenha utilizado o termo "normas" para se referir a essas crianças, preferimos adotar essa expressão que, do nosso ponto de vista, não traz um sentido pejorativo. Sobre esse tema ver também o capítulo "Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens", neste volume.

16 Ver, igualmente, o capítulo "Uma introdução aos distúrbios de linguagem oral e de comunicação na criança", neste volume.

17 Sobre a aquisição de L2, ver os capítulos "Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2" e "Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados", neste volume.

18 Ver os capítulos "Escrita e interação" e "O jogo das representações gráficas", neste volume.

19 Skinner, 1957.

20 Plunkert, 2000.

21 Chomsky, op. cit.

22 Dispositivo de Aquisição da Linguagem.

23 Esses princípios e parâmetros são geralmente estudados no curso de Síntaxe Gerativa.

24 O acento no início da frase marca a "agramaticidade".

25 Conventiou-se expressar a idade das crianças, nesta área, por meio de ponto-e-vírgula, separando número de anos, número de meses – e às vezes também número de dias.

26 Paget, 1961.

27 *Thought and Language*, de L. S. Vygotsky, obra escrita em 1934, proibida em 1936 e reeditada apenas em 1956. Suas ideias encontraram eco no Brasil, sobretudo, entre psicólogos e educadores.

28 Essa noção de mediação será recuperada, mais tarde, por Bruner, sob o nome de "túnel".

29 Internalização: reconstrução interna de uma operação externa: seu sucesso depende do *outro* (=mediador).

30 Sugere-se a leitura de L. B. Leite: "As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget", em *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia sócio-histórica*. Cadernos Cedes, 24, 1991, pp. 25-31; L. B. Leite, "Considerações sobre as perspectivas construtivistas e interacionistas em psicologia: o papel do professor", em *Alfabetização: passado, presente, futuro*. Série Ideias, 19, 1993, pp. 57-65.

31 Bruner, 1991.

32 Lemos, 1982, p. 102.

33 Bruner, op. cit.

34 Bruner, 1997, p. 67.

35 Ochs e Schieffelin, 1995.

36 Lemos, op. cit.

37 Idem, p. 110

38 Lemos, op. cit.

39 Lemos, 1992.

40 Lemos, 1996, p. 233.

41 Embora Scarpa (2003) chame a atenção para a instauração de uma polémica e para a existência de exemplos controversos, propõe, com base no (socio)interacionismo, o que poderia representar estágios para o desenvolvimento da linguagem da criança. Ao nascer, o bebê já é interpretado pela fala do outro, que por sua vez imprime significado a suas emissões vocais. Com algumas semanas de vida, o bebê já reconhece sons da fala e, a partir de 3 ou 4 meses, ele entra na fase do balbucio de sequência de sons – que são mais ou menos universais, até mesmo entre crianças surdas. Aos 10 meses, tem-se um balbucio mais padronizado, com ritmos, entonação e sílabas mais estruturados: a criança já estabelece uma distinção entre consoantes e vogais e os elementos prosódicos passam a assumir um papel fundamental. Ainda nessa fase de balbucio, segundo alguns autores, já é possível identificar processos dialógicos se instaurando: a criança gesticular e verbaliza; o adulto interpreta e a criança se vê interpretada por ele. Passada essa fase, a criança parte para a produção das primeiras palavras e frases, que podem apresentar características tais como: variação fonética, incorporação de frases inteiras de adultos, da sequência fonica e do contexto, superextensão do campo semântico – como, por exemplo, todos os animais de quatro patas, bichos de pelúcia são chamados de "au-au", entre outras. Posteriormente, as formas incorporadas podem desaparecer e reaparecer mais tarde, ou as formas variáveis podem durar vários meses. Em seguida, identifica-se um estágio de duas palavras ("papai bola") e, a partir dos 3 anos, há a produção de frases plenas.

42 Lemos, 1999.

<sup>42</sup> Esses dados fazem parte de uma pesquisa que vem sendo realizada desde julho de 2004 pelo grupo de estudos intitulado *Diversité de la socialisation langagière selon les cultures: place et rôle de l'explicitation*. Trata-se de um projeto de cooperação entre França-Brasil para refletir sobre a diversidade da socialização linguageira segundo as culturas francesa e brasileira.

<sup>43</sup> Lemos, op. cit. p. 18.

<sup>44</sup> Esses dados foram igualmente retirados da pesquisa que vem sendo empreendida pelo referido grupo de estudos sobre socialização e cultura.

<sup>45</sup> Lemos, op. cit. p. 26.

<sup>46</sup> Este tema vem sendo investigado pelo referido grupo de estudos sobre socialização e cultura.

<sup>47</sup> Lemos, 1995, p. 26-7.

<sup>48</sup> Benveniste, 1988.

<sup>49</sup> Benveniste (1988) define a enunciação como a colocação em funcionamento da língua. Maingueneau (2000, pp. 53-4) dir que ela constitui "[...] o *pré* da relação entre a língua e o mundo: ela permite representar no enunciado os fatos, mas ela constitui em si um fato, um acontecimento único, definido no tempo e no espaço."

<sup>50</sup> A Análise de Discurso é definida por Maingueneau (2000, p. 13) como a disciplina que "[...] visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social. Ela está, portanto, em relação como os gêneros do discurso trabalhados nos setores do espaço social (um café, uma escola, uma loja...) ou nos campos discursivos (político, científico...)." <sup>51</sup> Seu objeto de análise é o *sentido* (o que o texto diz), em todas as formas de manifestação discursiva (como esse texto faz para dizer o que diz, qual é o processo de produção desse sentido).

<sup>52</sup> Ducrot, 1984.

<sup>53</sup> Maingueneau, op. cit.

<sup>54</sup> Lemos, 1995, p. 9.

<sup>55</sup> Bakhtin, 1998.

<sup>56</sup> Maingueneau, op. cit.

<sup>57</sup> Ducrot, 1984.

<sup>58</sup> Bonkari, 1992.

<sup>59</sup> Idem, p. 38.

<sup>60</sup> Como o leitor já deve ter percebido, o termo "interação" assume diferentes nuances no decorrer das diversas abordagens. Paget fala em "interação ambiente-meio" para explicar a gênese e o desenvolvimento das estruturas da inteligência e, portanto, da linguagem; em Vygotsky (Bruner e Lemos), trata-se de uma "interação dialógica", comunicativa, construção conjunta e inseparável da linguagem e do diálogo, de onde surge o termo "sociointeracionismo"; em seguida, partindo da relação sujeito-lingua, Lemos fala em "interacionismo" (relação sujeito-lingua); e, finalmente, temos, em Bakhtin, a concepção de "interação sociocultural" que envolve os aspectos ideológico, dialógico e sócio-histórico.

<sup>61</sup> Bakhtin, 1988.

<sup>62</sup> Dd Ré, 2003.

<sup>63</sup> Baraud, 1983; Anuard, 1988.

<sup>64</sup> Deve-se entender o conceito de convivência, aqui, enquanto um conjunto de elementos verbais e não-verbais (como os risos, os sorrisos etc.) dos locutores e dos receptores que coexistem e marcam o implícito, a partilha de saberes, a convergência, o consenso, o alinhamento, a proximidade e o humor. Para mais detalhes, consultar artigos: A. Del Ré, "Convivência e humor nas interações criança-adulto e criança-criança", em *Affinal, já sabemos para que serve a Linguística?* IV Encontro de Alunos da Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, São Paulo: sml/FIECH/UNP, 2002, pp. 177-88.

<sup>65</sup> Os pedidos de explicação e a explicações fornecidas, observadas nas trocas/interação adulto-criança e criança-criança, aparecem, muitas vezes, desencadeando o riso na própria criança e/ou em seu interlocutor. Essa questão encontra-se discutida em A. Del Ré, "Explicação e humor na linguagem da criança", em Sílvia Dinucci Fernandes (org.), *Convívio, definição e explicação na linguagem da criança*, v. 4, Série Trilhas Linguísticas, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCL/Unesp – Araraquara, 2003, pp. 163-88.

<sup>66</sup> Intuições são deslocamentos que se associam ao que acaba de ser mencionado, ao acaso e que, portanto, não foi pré-programado, por exemplo, uma metáfora, uma brincadeira, uma piada, e que, em geral, levam ao riso (Francois, 1993); <sup>67</sup> Rupturas são deslocamentos em que não se identifica a ligação com o seu precedente (ex.: deslocamentos de tema) (Francois, 1993).

<sup>68</sup> Meyer, s. d.

<sup>69</sup> Segundo Meyer (s. d.), Morris e Carnap trataram os três níveis da linguagem como se fossem níveis independentes, e Chomsky, inicialmente, também apostou no isolamento desses níveis.

<sup>69</sup> Wallon, 1989.

<sup>70</sup> Emelina, 1996.

<sup>71</sup> Stuliz e Robillard, 1980.

<sup>72</sup> Lemos, 1996.

<sup>73</sup> Feuerhahn, s. d.

## Bibliografia

- AIMARD, P. *Les Bâtes de l'humour*. Liège-Bruelles: Pierre Mardaga, 1988.
- BAUERJOIR, A. P. *Psicolinguística*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Laubud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARAUD, F. *La Genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris: PUF, 1983.
- BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale I*. Campinas: Pontes, 1988.
- BROCKKART, J. P. El discurso como acción: por un nuevo paradigma psicolinguístico. *Anuario de Psicología*, n. 54, 1992.
- BRUNER, J. *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3. ed. Paris: PUF, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, n. 1, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Aspects of Theory of Syntax*. 1. ed. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. D. E. L. T. 4, São Paulo, v. 15, 1999.
- DEL RÉ, A. Discurso da oralidade: da teoria à prática. In: MELO, L. E. (org.). *Tópicos de Psicolinguística Aplicada*. São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 55-74.
- \_\_\_\_\_. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- DUCKROT, O. *Enunciación*. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, v. 2, pp. 368-93.
- ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- EMELINA, J. *Le Comique: essai d'interprétation générale*. Paris: SEDIS, 1996.
- FERNANDES, S. D. (org.). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/Unesp, 2003, n. 4 (Série trilhas linguísticas).
- FEUERHAHN, N. *Le comique et l'enfance*. Paris: Presse Universitaires de France, s. d.
- FRANCOIS, F. *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan, 1993.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Portugal, 1969.
- LEMONS, C. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. ABRALIN, boletim 3, pp. 97-126, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Intercionismo e aquisição de linguagem*. D. E. L. T. A., v. 2, n. 2, pp. 231-48, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Los procesos metaforicos y metonimicos como mecanismo de cambio*. *Substratum*, 1992, v. 1, n. 1, pp. 120-30.
- \_\_\_\_\_. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. *Letras de hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 30, n. 4, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Native Speaker's Intuitions and Metalinguistic Abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?*, 1996 (mimeo).



- \_\_\_\_\_. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II. Relatório científico, 1999 (mimeo.).*
- MAIA, E. A. *No reino da fala: a linguagem e seus sons.* São Paulo: Ática, 1985.
- MAINGUENEAU, D. *Aborder la linguistique.* Paris: Seuil, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MEYER, M. *Sintaxe, Semântica, Pragmática e os fundamentos da argumentação. Lógica, Linguagem e Argumentação.* Lisboa: Teorema, s. d., cap.V, pp. 110-28.
- NEGRÃO, E. V. *Competência lingüística.* In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos.* São Paulo: Contexto, 2002, pp.95-119.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. *The Impact of Language Socialisation on Grammatical.* In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *The Handbook of Child Language.* Oxford: Blackwell Publisher, 1995, pp. 73-95.
- PERRONI, M. C. *Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem. Cadernos de Estudos Lingüísticos.* Campinas, Unicamp – IEL, 1994, n. 26.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança.* Trad. Manoel de Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Estudos sociológicos.* Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de psicologia genética.* Rio de Janeiro: Abril, s. d., pp. 339-53. (Os pensadores.)
- PLUNKETT, K. *Abordagens conexionistas da aquisição da linguagem.* In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (orgs.). *Compêndio da linguagem da criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O conexionismo hoje. Letras de hoje.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, n.4, v. 35.
- SANTOS, R. *Aquisição da linguagem.* In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos.* São Paulo: Contexto, 2002, pp. 211-26.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística geral.* São Paulo: Cultrix, 1969 (1. ed. 1916).
- SCARPA, E. M. *Aquisição da linguagem.* In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à Lingüística II: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2003, pp. 203-32.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à Psicolingüística.* São Paulo: Ática, 1991.
- SHULTZ, T. R.; ROBILLARD, J. *The Development of Linguistic Humor in Children: Incongruity through Rule Violation.* In: MCGHEE, P.; CHAPMAN, A.J. (eds.). *Children's Humor.* New York: Wiley, 1980.
- SKINNER, B. F. *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SLAMA-CAZACU, T. *Introduction to psycholinguistics.* The Hague: Mouton, 1973.
- SLOBIN, D. I. *Psicolingüística.* São Paulo: Nacional, 1980.
- VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. *Les Origines de la pensée chez l'enfant.* Paris: PUF, 1989.

# **Aquisição da linguagem**

*uma abordagem psicolinguística*

**Alessandra Del Re  
Christiane Préneron  
Frédéric François  
Luci Banks-Leite  
Maria Alice Venturi  
Marie-Thérèse Vasseur  
Mônica de Araújo Fernbach  
Selma Leitão  
Sílvia Dinucci Fernandes**



**editoracontexto**

Copyright © 2006 Alessandra Del Ré  
Todos os direitos desta edição reservados à  
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

*Montagem de capa*  
Gustavo S. Vilas Boas

*Diagramação*  
Veridiana Magalhães

*Revisão*  
Daniela Marini Iwamoto  
Dayane Cristina Pal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aquisição da linguagem : uma abordagem psicolinguística /  
Alessandra Del Ré [org.]. -- São Paulo : Contexto

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 85-7244-337-1

1. Aprendizagem 2. Linguagem - Aquisição 3. Psicolinguística  
I. Ré, Alessandra Del.

06-5094

CDD-401.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicolinguística 401.9
2. Psicologia da linguagem 401.9

EDITORA CONTEXTO  
Diretor editorial: *Jaime Pinsky*  
Rua Acopiara, 199 – Alto da Lapa  
05083-110 – São Paulo – SP  
PABX: (11) 3832 5838  
contexto@editoracontexto.com.br  
www.editoracontexto.com.br

2006

Proibida a reprodução total ou parcial.  
Os infratores serão processados na forma da lei.

