

A EXPERIÊNCIA DISCURSIVA E A SINGULARIDADE: LEVANTAMENTO DE QUESTÕES NO CAMPO DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM¹

Glória Carvalho
Eva Rozental

Abstract

The present paper is an attempt to discuss the relationship between shared discursive experience and the child's singular speech, at an early stage of his/her linguistic course. The infant's unusual utterances were selected and taken as units of analysis, that is, the types of utterances which are unfamiliar to the adult, thus highlighting the singularity aspect. By confronting verbal data of a diad (mother-child), the relevance of considering the discursive experience background between the two speakers stood out within the study of the changes occurring in the subject, from his/her condition of non-speaker into a new condition of speaker. Nevertheless, there is an indication that there would be a language movement towards two poles: metaphorical and metonymical. These would act on such discursive experience, making it return, in the child's utterances as a different, singular structure.

Key words: Discursive experience; singularity; repetition with difference.

O campo da aquisição de linguagem se constitui em torno da proposta de explicar a mudança, que ocorre na criança, de uma condição de não falante para uma condição de falante de sua língua. De um tal fato, decorre, portanto, como consequência necessária para esse campo, a suposição de que o(a) investigador(a) assume um compromisso com a singularidade, isto é, com a heterogeneidade,

¹ Este artigo resultou da discussão e ampliação de um trabalho que apresentamos na 7th Pragmatics Conference, em Budapeste, tendo sido financiado pelo CNPq.

com a diferença representada pelas produções verbais do infante em seu momento de mudança. Nesse sentido, o presente trabalho pretende abordar a singularidade da fala da criança, concebendo-a como efeito de um movimento de retorno, com diferença, da história da relação discursiva entre adulto (mãe) e criança. Esse movimento, que vai ser especificado ao longo de nossa discussão, já foi concebido pelos autores que seguem a proposta de De Lemos, C. (1992) como, por exemplo, Mota (1995) que se refere a uma *repetição diferencial* ao estudar a aquisição da escrita. Entretanto, tentaremos, aqui, explicitar tal tipo de *repetição*, a fim de que possamos levantar questões que talvez nos permitam tirar algumas conseqüências para a investigação em aquisição de linguagem.

Nesse sentido, os erros – produzidos pela criança num ponto inicial de seu percurso lingüístico – trazem à tona, de modo especial, o caráter heterogêneo (diferente) do estado de mudança, em relação ao estado em que se encontra o sujeito já falante de determinada língua. No entanto, tais produções erradas, ao tornarem visível a referida heterogeneidade, ao mesmo tempo se constituiriam como um desafio para os estudos sobre o tema. Assim, numa certa época, por volta dos anos sessenta, causava inquietação, aos pesquisadores da área, o fato de que apareciam, na fala da criança, determinadas formas verbais usadas corretamente e, às vezes, durante um longo período de tempo, para depois surgirem produções erradas dessas mesmas formas. Esse fenômeno era, então, retirado do conjunto de dados e colocado na categoria de *resíduos*, justamente por não se curvar aos modelos teóricos – a Gramática Gerativa de Chomsky ou a Gramática de Casos de Fillmore – com os quais se procurava descrever a linguagem da criança.

Foi, sobretudo, a partir de autores que se situam numa vertente do construtivismo piagetiano, como Peters (1983), Bowerman (1974 e 1982) e Karmiloff-Smith (1986 e 1992), que os acertos iniciais foram tratados como *blocos*, isto é, como formas não analisadas ou não segmentadas a que se seguiam os erros. Esses últimos eram então considerados, de um modo geral, como indicadores de que estava ocorrendo um processo de análise e de reorganização das formas verbais já em uso pelo sujeito. Contudo,

apesar de existirem grandes diferenças quanto às propostas explicativas para esse processo de reorganização, pretenderam as três autoras atribuir, à produção errada, a positividade de um indício de mudanças qualitativas na linguagem da criança, tendo sido destacado o papel crucial do erro em aquisição de linguagem.

Convém, no entanto, indicar que um dos tipos de erros recortados, nesses estudos, foi justamente aquele que dava visibilidade ao fato de que a criança já estaria segmentando a substância fônica. Bowerman (1982), por exemplo, privilegiou a chamada *ultrarregularização*, como é o caso do uso (na língua portuguesa) de *fazi*, em vez de *fiz*, em que se estaria conjugando, no passado, formas irregulares de acordo com a regra de conjugação das formas regulares.

Foram, portanto, realçados os erros previsíveis, ou seja, aqueles que respondem claramente a um padrão lingüístico os quais, por se tratarem de indicadores de análise de formas antes não analisadas, estariam sinalizando para o preenchimento paulatino de uma falta de conhecimento sobre a língua constituída. Em outras palavras, no modelo construtivista, uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua.

Nesse campo de estudo, De Lemos, C. (2002) discute as referidas propostas de reorganização cognitiva, apontando para alguns impasses. Por exemplo, essa autora coloca em questão a atribuição, à fala da criança, do estatuto de manifestação de um conhecimento em construção, levando em conta que, numa mesma sessão de gravação, ocorrem tanto evidências como contra-evidências de uso – e, portanto, de conhecimento – de determinada categoria lingüística.

Acrescente-se, ainda, a essa questão, o fato de que o modelo cognitivo não conseguiria abarcar os erros imprevisíveis os quais não se relacionam, claramente, com um padrão da língua constituída. Trata-se, pois, daqueles erros que não poderiam ser explicados por uma regra de conhecimento lingüístico, como a regra de conjugação de verbos no passado.

Vale apontar, aqui, um exemplo de erro imprevisível destacado por

Bellugi, ou seja, a produção verbal de uma criança (Adam): “eu sou um não menino com não relógio” que aparece no seguinte episódio²:

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

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

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

Eu: Que tipo de menino?

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

Exemplos como esses nos davam a sensação de estar no início de uma maravilhosa descoberta. (Bellugi, citada por Lemos, M. T., 2002: 110.)

É importante indicar que Lemos, M. T. (2002) abordou o exemplo, segundo a concepção de *efeito de estranhamento* ou *efeito de enigma* provocado pela fala da criança sobre o adulto, tendo realçado

² Lemos, M. T. (2002) destaca o fato de que é impossível traduzir dados desse tipo sem perder o efeito inédito que ele produz no campo do sentido:

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

Me: I thought you said you had a watch

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

Me: What kind of a boy?

Adam: (Enunciating very clearly): A no boy with no watch

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

a perplexidade do(a) investigador(a) diante de seu caráter imprevisível. Essa abordagem tem como referência a *experiência do estranho* (segundo Freud) a qual é provocada pelo retorno de algo conhecido, mas que havia sido esquecido. Nesse sentido, o enigma produzido pela fala da criança consistiria numa possibilidade (ainda que esquecida) da língua, ou seja, decorreria de uma maneira singular de combinar significantes. Esse tipo de produção também foi constatado por Bowerman que deixou clara a inquietude provocada por seu caráter inesperado, ao afirmar:

Muitos dos erros que eu estava registrando, entretanto, me colocavam diante de algo mais como um quebra-cabeça. Não era óbvio que a criança estivesse respondendo a um padrão estrutural do inglês e, mesmo que isso parecesse provável, não era necessariamente claro como caracterizar essa regularidade [...] (Bowerman, citada por Lemos, M. T., 2002: 143.)

Portanto, os *erros* estranhos, inesperados – mais do que os erros previsíveis – dão visibilidade ao caráter singular da fala da criança, apontando ainda para a resistência que esse caráter oferece a uma explicação através do conhecimento que o infante possuiria sobre a língua. No tocante a essa resistência, De Lemos, C. destaca o papel crucial desempenhado pela relação do enunciado da criança com o do interlocutor/adulto, no sentido de que:

o movimento da língua aproximando palavras ou fragmentos que, oriundas de diferentes cadeias se cruzam e se substituem na mesma posição, ainda que imprevisível, não é aleatório. É a história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados que está aí inscrita e que lhe dá singularidade. (1995: 26)

Desse modo, seria a história da relação discursiva entre o adulto (mãe) e a criança – ou melhor, a história de uma experiência discursiva compartilhada – que o movimento da língua faria retornar, de maneira constante e diferente, nos enunciados infantis, constituindo a singularidade desses enunciados. É nessa perspectiva que se pode propor que

o singular, aqui abordado, não seria o completamente novo, mas aquilo que se repete, embora com diferença. Como coloca Leite, “longe de incluir o registro do único enquanto o que não se repete, o plano em que tomamos aqui a singularidade se circunscreve por um fato de repetição real.” (2000: 40)

Entretanto, recortaremos, primeiramente, a denominada *experiência discursiva compartilhada*, considerando-a como uma questão que merece ser discutida, antes de abordarmos sua relação com o movimento da língua e com a singularidade da fala da criança, até mesmo para podermos indagar sobre o fundamento dessa relação.

A QUESTÃO DA EXPERIÊNCIA DISCURSIVA COMPARTILHADA

Não poderíamos falar em *experiência discursiva compartilhada*, sem pormos em seu solo próprio de discussão, ou seja, a abordagem pragmática (segundo Levinson, 1983) a qual trouxe, para o centro da investigação sobre a linguagem, a relação entre os interlocutores, elegendo, como objetivo primordial, a comunicação bem sucedida. Por sua vez, de acordo com tal abordagem, para que esse objetivo seja alcançado, impõe-se, como condição básica, o conhecimento/reconhecimento mútuo de intenções comunicativas. Sobre a referida condição básica podemos dizer, contudo, que ela não é simples e nem sempre é abordada com tranqüilidade por autores da área, mas ao contrário traz, em si mesma, um caráter polêmico.

De um modo geral, teria vindo à tona a necessidade de se trazer, para o campo da aquisição de linguagem – e, especificamente, para a questão da singularidade da fala da criança – a discussão sobre o reconhecimento de intenções comunicativas em sua relação com a experiência discursiva compartilhada pelos interlocutores. Nesse campo de estudo, sob o enfoque pragmático, o outro (interlocutor/adulto), concebido como indivíduo que reconhece, na criança, intenções de comunicar uma mensagem, adquire especial relevo, durante a trajetória lingüística do sujeito. Essa concepção recebe destaque, por exemplo, na análise feita por Dore do seguinte fragmento de diálogo:

(2) Um experimentador [E] está falando com uma criança [C] de 18 meses, antes que a mãe [M] entre em cena:

C: Band-Aid.

E: Onde está seu Band-Aid?

C: Band-Aid.

E: Você tem um Band-Aid?

C: Band-Aid.

E: Você se feriu e caiu?

[A mãe entra]

C: Band-Aid.

M: Quem lhe deu o Band-Aid?

C: Enfermeira.

M: Onde ela o colocou?

C: Braço.

(Extraído de Dore, 1979: 349-350, tradução nossa.)

Ao analisar esse episódio, Dore (1979) compara a comunicação mal sucedida do experimentador com o êxito da comunicação depois que a mãe entra em cena. Explica, então, essa diferença pelo fato de que mãe e filho partilham, tanto um conhecimento anterior, como a intenção de comunicar esse conhecimento. Em outras palavras, a mãe reconhece na produção de C (“*Band-Aid*”) a intenção de comunicar um conhecimento sobre a visita ao médico.

Segundo Dore, o êxito da comunicação, nesse caso, deve-se, em suma, ao fato de que “a *mãe sabia* que questões a criança poderia responder e a *criança sabia* que questões a mãe provavelmente faria.” (1979: 350, tradução e ênfases nossas.) Em outras palavras, para esse autor, o êxito da experiência discursiva atual (no episódio citado) teria, como condição, o retorno da história discursiva (sobre a visita ao médico) – partilhada pelos dois interlocutores – a qual, por sua vez, teria como condição, tanto o conhecimento compartilhado anteriormente, como a intenção compartilhada de comunicar esse conhecimento. A partir daí, esse autor sugere que o(a) investigador(a) deve levar em conta os conhecimentos e intenções compartilhados, isto é, deve reconhecer as intenções comunicativas da criança, através da interpretação da mãe que é a pessoa que sabe dessas intenções.

Entretanto, Ochs e Schieffelin (1995) – referência significativa na abordagem pragmática em aquisição de linguagem – apontam para o fato de que, em algumas comunidades lingüísticas, não se reconhece, ou melhor, não se atribui à criança uma intenção de comunicar alguma coisa, num momento inicial de seu percurso lingüístico. Tal intenção comunicativa somente passaria a ser reconhecida/atribuída, a partir do momento em que o infante começasse a produzir formas verbais semelhantes às do falante/adulto. Essas autoras, porém, constataram, nas comunidades referidas, um tipo de história da experiência discursiva da criança com a mãe, com características bem diferentes – sobretudo em seus momentos iniciais – daquela história que tem lugar em outras comunidades. Explicando um pouco melhor, na comunidade maia falante do *kiché*, por exemplo, diferentemente do que predomina entre os ocidentais, as crianças somente são tratadas como parceiros conversacionais diretos depois que *aprendem a falar*. Antes disso, porém, os bebês *kiche* participam de *interações comunicativas* na posição de um terceiro, ou seja, na posição de ouvinte casual da conversação entre múltiplos agentes, diferentemente do que ocorre, na cultura ocidental, onde o bebê é eleito pelo adulto como parceiro conversacional direto. Em outras palavras, nesses dois tipos de modelo conversacional, o bebê estaria partilhando de uma experiência discursiva com o adulto (mãe), muito embora, em cada um dos modelos, a partilha estivesse ocorrendo sob formas, culturalmente, bem diversas. Segundo as referidas autoras, essa diferença, nos dois tipos de experiência discursiva, estaria ligada, sobretudo, à constatação de que, no segundo tipo de comunidade (a ocidental), o adulto atribui ao bebê uma intenção comunicativa, enquanto que, no primeiro tipo (maia), uma tal atribuição não ocorre. Contudo, Ochs e Schieffelin concluem que “o resultado em termos da aquisição final da competência gramatical não é substancialmente diferente nessas duas estratégias.” (1995: 74.) Dizendo com outros termos, constatou-se, empiricamente, que diferentes tipos de história da experiência discursiva entre mãe e criança – mesmo aquelas que prescindem da atribuição de intenções, como um pré-requisito – permitem ao sujeito percorrer com êxito os vários momentos de sua trajetória lingüística. Por sua vez, esse

fato é complementado por uma outra constatação empírica – apontada pelas autoras mencionadas – segundo a qual a produção de enunciados ambíguos (ou ininteligíveis) é universal, não estando seu aparecimento, portanto, na dependência de práticas discursivo-culturais específicas. Desse modo, em qualquer comunidade lingüística, a criança, durante seu percurso lingüístico, produz formas verbais singulares, heterogêneas com relação a um padrão lingüístico, mesmo que não se lhe reconheça/atribua, ou não lhe tenha sido reconhecida/atribuída, precocemente, uma intenção comunicativa. O que existiria de universal seriam, portanto, não a intenção ou seu reconhecimento/atribuição, mas sim, os dois fatos citados, ou seja, a *história da experiência discursiva* da criança com a mãe (história que é relativizada em sua atualização cultural), bem como as *produções ambíguas/singulares* do infante. Colocando de outra maneira, esses foram os fatos que, num olhar transcultural, subsistiram em sua universalidade.

É de se perguntar, então:

Por que Ochs e Schieffelin (1995) não tiraram as conseqüências de suas constatações empíricas, ou melhor, por que não colocaram em discussão os enunciados infantis ambíguos, a fim de considerá-los como uma questão que se coloca para o campo da aquisição de linguagem?

Formulando em outras palavras:

Por que aqueles fatos universais (história da experiência discursiva compartilhada e produções infantis ambíguas) não foram confrontados entre si, pelas mencionadas autoras?

Um tal confronto teria como conseqüência mais simples e direta a afirmação de que os enunciados verbais ambíguos (estranhos) estariam, em última análise, ligados à história da relação discursiva dos interlocutores, no mínimo, porque seu conteúdo somente poderia advir dessa relação discursiva anterior, segundo a própria concepção pragmática já esboçada. Por sua vez, essa conseqüência se desdobraria numa suposição/suspeita de que, *mesmo na ausência de um conhecimento ou intenção*, as experiências discursivas (culturalmente diversas) partilhadas pelos interlocutores estariam retornando, na fala da criança, sob a forma de enunciados novos/ambíguos/estranhos.

Ao que tudo indica, essa última conseqüência levaria a um confronto com um movimento que implicaria, ao mesmo tempo, repetição (de uma experiência discursiva) e mudança (nessa experiência), ou seja, um movimento que produziria uma repetição/retorno do mesmo sob uma forma diferente. Em outras palavras, um tal retorno somente seria possível a partir de um deslocamento de momentos dessa história discursiva, mas um deslocamento que modificasse tais momentos. E mais ainda, um deslocamento que seria provocado por uma condição localizada acima de características individuais, ou seja, de conhecimentos e intenções do indivíduo.

Parece que um confronto desse tipo estaria indicando um caminho para se considerar o mencionado retorno/repetição como um movimento cuja condição básica se localizaria além de um controle, supostamente, exercido pelos interlocutores. Em última análise, um tal confronto estaria apontando para um movimento da língua – segundo a proposta de De Lemos, C. (2000), a partir de uma releitura de Jakobson (1971), em aquisição de linguagem – como uma condição básica para o tipo de repetição (da experiência discursiva) aqui destacada. Um tal movimento consistiria, então, no funcionamento estrutural – metonímico (combinação) e metafórico (substituição) – da língua, ou melhor, cadeias verbais se aproximariam (metonimicamente), na fala da criança, e se cruzariam através da substituição (metafórica) entre alguns de seus significantes.

Apenas com o objetivo de ilustrar esse *retorno com diferença*, na fala singular da criança, vão ser analisados alguns episódios em que se destacam, nessa fala, produções estranhas, inesperadas.

SINGULARIDADE E REPETIÇÃO COM DIFERENÇA

Analisaremos, neste item, alguns fragmentos de episódios que foram extraídos do conjunto de produções verbais de uma díade mãe/filha, registradas em áudio, durante dois anos, em sessões semanais com um tempo médio de trinta minutos. A criança tinha um ano e dois meses, no início dos registros os quais foram retirados do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/

UNICAMP-São Paulo. A referida análise faz parte de uma das etapas do Projeto de Pesquisa (Carvalho, 2003) que desenvolvemos – com financiamento do CNPq – juntamente com outros pesquisadores, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Vejam os seguintes fragmentos de episódios onde se destaca um discurso sobre o *clima frio*, com enunciados ligados a *chover, ficar descalça antes de dormir, estar com frio*, etc.

(3) (C = criança; M = mãe)

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

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

C: É.

M: Tá se vendo.

C: Tá se vendo.

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

C: *Eu achuvia agu.*

M: Vai chover logo?

C: É.

M: Ahn.

C: Tá muito fio.

(4) (C - 2;5.23)

M: A água tá guardada nas nuvens.

C: *Tá sovendo* ele num abiu.

M: Num abriu porque num *tá chovendo*.

C: Cumasu.

No episódio 3, sugerimos que a produção de C (“*Tá se vendo*”) foi interpretada pela mãe como uma reprodução de sua cadeia anterior (“*Tá se vendo*”). Nesse sentido, M repete essa cadeia incluindo-a no enunciado completo “*Tá se vendo que você ficou descalça antes de dormir*”. Esse exemplo levantou, entretanto, a suspeita de que a interpretação da mãe em relação ao suposto caráter reprodutivo da cadeia da criança (“*Tá se vendo*”), provavelmente não coincidia com uma *intenção* da criança de repetir o mesmo enunciado ou, pelo menos, de repeti-lo com sentido idêntico àquele que lhe foi atribuído. Tal suspeita, por sua vez, somente teria surgido em virtude da produção posterior (estranha): “*Eu achuvia*”

agu”, no episódio 3, bem como da produção “*Tá sovendo*”, no episódio 4 e em vários outros momentos da sessão de gravação. Assim, foi ao deparar, posteriormente, com essas produções, que o(a) investigador(a) retroagiu à cadeia anterior de C (“*Tá se vendo*”), colocando em questão seu sentido de reprodução. Em outras palavras, levantou-se a hipótese de que o “*Tá se vendo*” do enunciado da mãe, teria convocado (por deslocamento metonímico) as expressões “*Tá chovendo*” e “*Tá sovendo*” escutadas e produzidas pela criança, em outros momentos. Isso teria permitido ao(à) investigador(a) suspender o sentido ou a intenção atribuídos pela mãe à fala da menina. Dizendo de outro modo, isso teria levado o(a) investigador(a) a suspeitar de que não poderia saber em que sentido a criança estaria usando seus significantes. Não se poderia, enfim, afirmar a existência de uma intenção, na fala da criança, através do pressuposto de que a mãe conhece tal intenção. A partir daí, a única coisa que se poderia propor, como diz De Lemos, C. (2002), seria que a intenção da criança é opaca ou, no mínimo, diferente daquela que foi reconhecida pela mãe.

Do que foi discutido anteriormente, decorreria, por sua vez, a seguinte consequência: a criança, provavelmente, estaria retomando enunciados – que fazem parte de suas experiências discursivas partilhadas com a mãe – sobretudo do ponto de vista do significante, e não do ponto de vista de um sentido preciso e predeterminado. Essa consequência fica um pouco mais clara quando se analisa o *erro* cometido pela criança: “*Eu achuvia agu*”, o que fez com que, nesse caso, o(a) investigador(a) voltasse aos dados, pois já havia deparado, várias vezes, com o enunciado da mãe: “*Eu acho que vai chover*”, como, por exemplo, no seguinte fragmento de diálogo:

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

M: Nós vamos no Ibirapuera? Achei que a gente fosse para o zoológico.

O Ibirapuera é mais perto, né? Só queria comprar um pirulito, cê compra?

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

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

C: Num dá.

Sugere-se, por meio desse exemplo, que teria havido no erro (“*Eu achuvia agu*”), a fragmentação do enunciado “*Eu acho que vai chover*”, bem como a recomposição e substituições (metafóricas) de seus significantes, de forma imprevisível. Ao que parece, esse caso estaria dando visibilidade à suposição de que uma experiência anterior compartilhada (em torno do tema da *chuva*) havia retornado, como significantes, na fala da criança. Tal retorno teria, assim, ocorrido *além* e *apesar* de conhecimentos e reconhecimentos de intenções partilhadas, muito embora tenha dado lugar a uma relação discursiva *bem sucedida* entre os interlocutores. Teria sido então a língua, em seus dois movimentos (indissociáveis) de aproximar (metonimicamente) cadeias verbais e de substituir (metaforicamente) pontos nessas cadeias, que havia feito retornar, de modo diferente, a história da experiência discursiva partilhada, entre mãe e criança, sobre a chuva.

A seguir, vamos abordar, mais rapidamente, dois outros fragmentos de episódios, com o objetivo, sobretudo, de apontar para diferentes formas de atuação do discutido movimento (na produção da singularidade), em momentos da história discursiva dos sujeitos aqui focalizados.

(6) (C - 2;1.2 - Tentando manter em pé um boneco de plástico)

C: Vamo *tilá* ele de pé.

Tila ele de pé.

Ai, eu seguro, tá encostado?

[Um pouco mais tarde]

C: *Põe/põe* minha aqui o *pêto*.

M: Que *pê*?

C: Ah, ugustado assim.

No episódio acima, parece que uma cadeia (*pôr ele em pê*) teria convocado, na fala da criança, uma outra cadeia (por exemplo: *tirar ele do lugar*), provocando o cruzamento e a segmentação dos blocos, segundo De Lemos, C., 2002. Nesse cruzamento, teria havido a substituição do termo *pôr (em)* pelo termo *tirar (de)*, o que poderia ser visualizado na produção “*Tila ele de pê*”.

- (7) (C: 2;3.0)
- M: *Onde tá* o André e a Mariana? *Tá aqui* dentro do carro.
- C: *Onde ela vamos?*
- M: Onde ela vamos? Eles vão pra fazenda.
- C: *Onde o tio Mácio?*
- M: O tio Márcio *tá aqui*.
- C: O avião?
- M: O avião num tá aí não. Aí só tem o carro.
- C: Acha avião, acha.
- M: Vamos ver, olha, achamos.
- C: *Onde ele vai?*
- M: Num sei. Tem que perguntar pro piloto. O piloto é quem sabe.
- C: *Onde, onde tá ele?*
- M: *Tá aqui* na cabine
- (...)
- C: Aa ai. Tá vendo?
- M: Tô.
- C: Qui, qui, qui, *aqui é sagado. Qui o tio Mácio?*
- M: O tio Márcio tá guiando o carro.
- C: Tá?
- M: Tá.
- C: A tia Lílian *tá qui*, guiando o carro?
- M: Não. A tia Lílian *tá* conversando com o tio Márcio
- C: *Onde ela tá? Onde, ela tá fazendo?*

No episódio 7, teriam retornado os enunciados (perguntas) *Onde tá x?* e *O que x tá fazendo?*, várias vezes produzidos, durante a história discursiva desses interlocutores. Num determinado momento, porém, essas duas expressões teriam se cruzado, na fala da criança, produzindo “*Onde, ela tá fazendo*”, sendo, portanto omitida, nesse cruzamento, a expressão *o que*.

Assim, nos vários fragmentos de episódios aqui abordados, as produções estranhas destacadas teriam se constituído como estruturas novas ou diferentes, decorrentes da atuação do funcionamento metafórico e metonímico sobre uma diversidade de experiências ao longo da história discursiva entre mãe e criança, ou seja, estruturas decorrentes

do cruzamento entre cadeias e substituições de significantes em vários pontos dessas cadeias.

Entretanto, sobressaiu-se também a diferença nas formas pelas quais esse funcionamento teria atuado sobre a experiência discursiva. Nesse sentido, no cruzamento entre cadeias, ocorreria, tanto a decomposição e recomposição de significantes de uma determinada expressão (episódio 3), como a substituição de um termo por outro numa expressão (episódio 6), ou ainda, a omissão de determinada expressão (episódio 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido nos itens anteriores, teria sido indicada a importância, ou mesmo a necessidade, para o(a) investigador(a), de se deslocar de uma proposta centrada no conhecimento, ou na falta de conhecimento, a fim de que pudesse destacar o papel crucial da experiência discursiva entre os interlocutores, no campo de estudo da linguagem. Contudo, estaria se apontando, ao mesmo tempo, para a importância de não se considerar essa experiência como um dado natural, ou melhor, como um dado evidente em si mesmo e que, nessa evidência, saltaria aos olhos do(a) observador(a). Enfim, estaria se apontando para o compromisso do(a) estudioso(a) da linguagem (e não apenas da linguagem da criança) de desnaturalizar a abordagem desse dado, colocando-o em questão e assumindo as consequências desse compromisso. Assim, uma tentativa de desnaturalização teria trazido à tona, como foi visto, a proposta de também se colocar em questão o vínculo, tradicionalmente estabelecido, entre experiência discursiva e reconhecimento de intenções.

Sobre esse ponto, no que toca mais diretamente a questão da mudança em aquisição de linguagem, uma consequência básica poderia ser formulada nos termos da seguinte indagação:

Não seria necessário, no que concerne mais especificamente ao caráter singular, heterogêneo da fala da criança, deslocar o centro da discussão, sobre a experiência discursiva compartilhada,

da questão do reconhecimento de intenções, para uma proposta situada além desse reconhecimento, isto é, para o movimento da língua?

Uma tal pergunta, por sua vez, colocaria ainda algumas questões, cuja discussão talvez pudesse trazer outras conseqüências para o nosso campo de estudo. Por exemplo, como foi visto no item anterior, com a análise ilustrativa dos fragmentos de episódios, a mesma lei metafórica e metonímica teria trazido à tona, na fala da criança, experiências discursivas diversas, sob a forma de estruturas novas, caracterizando, de um modo geral, a mudança, quer dizer, o movimento de repetição com diferença. Entretanto essa lei, embora de um modo geral seja a mesma, estaria atuando de diferentes maneiras sobre a experiência discursiva anterior, em cada um dos episódios, como foi já indicado. Nesse sentido, mais uma vez se estaria reafirmando a proposta de De Lemos, C. (2002), de que os mesmos processos metafóricos e metonímicos produzem efeitos os mais diversos, destacando a importância de se investigar essa diversidade.

No caso específico da proposta do presente artigo, indaga-se:

Não seria importante para o campo da aquisição de linguagem, investigar as diferentes maneiras pelas quais a lei estrutural da língua estaria atuando sobre a experiência discursiva compartilhada entre mãe e criança?

Explicitando melhor:

Não seria importante investigar diferentes modos em que se realizaria/se atualizaria o movimento de fazer retornar a experiência discursiva, na constituição da singularidade a qual, por sua vez, torna-se mais visível nos enunciados infantis imprevisíveis?

Antes, porém, dessa indagação, talvez devêssemos formular uma outra, nos seguintes termos:

Não seria importante também aprofundar a discussão do próprio movimento de retorno com diferença?

Em outras palavras:

Não seria necessário perseguir a produção desse movimento na Filosofia, por exemplo, em Heráclito e Nietzsche, para depois rediscuti-lo a partir das peculiaridades do campo da aquisição de linguagem?

Em decorrência de tais interrogações, não se poderia também fugir à necessidade de se colocar em questão o papel do(a) investigador(a) no que diz respeito ao reconhecimento de intenções comunicativas. Relembremos que essa necessidade já fora indicada por Dore (1976), embora numa outra direção, a partir da análise do episódio 2.

No nosso caso específico, faríamos, portanto, a seguinte pergunta:

Que sujeito/investigador é esse que poderia abordar o movimento de retorno com diferença na fala da criança? Poderia o infante ser concebido, em sua singularidade – como um sujeito submetido a um movimento de retorno com diferença – por um(a) investigador(a) que se colocasse fora desse movimento?

Em outros termos:

Não estaria também o(a) investigador(a), apesar de seus conhecimentos e intenções, submetido a esse movimento do qual poderia tirar as conseqüências para a sua investigação?

A partir daí, sugere-se, em suma, que o(a) investigador(a) somente poderia supor o movimento de *repetição com diferença*, em relação à criança, concebendo-se, ele próprio, como um sujeito submetido a esse movimento o qual estaria ocorrendo além (e apesar) de suas características individuais. Dizendo ainda de outro modo, em relação ao discutido movimento, estaria sendo colocada em questão a concepção de investigador como sujeito

que exerceria um controle sobre o retorno da experiência discursiva, do mesmo modo que se teria colocado em questão esse controle, quer fosse ele exercido pelo infante, ou pelo adulto (mãe).

Para exemplificar essa questão, especificamente no que diz respeito ao(ã) investigador(a), podemos retomar o exemplo de análise dos episódios 3, 4 e 5.

Ao que parece, tanto a produção estranha, de C: “*Eu achuvia agu*”, como a interpretação de M: “*Vai chover logo?*” teriam convocado, na memória do(a) investigador(a), o enunciado produzido pela mãe “*eu acho que vai chover*”. Esse enunciado, por sua vez, teria retroagido para a combinação “*Eu achuvia agu*”, atribuindo-lhe o estatuto de um bloco que se fragmentou em significantes os quais se recombinaram de forma imprevisível, o que colocaria, portanto, em questão a identidade de sentido entre tal produção da criança e a interpretação da mãe: “*Vai chover logo?*”. Sugere-se, então, que teria sido o submetimento do(a) investigador(a) ao movimento de retorno (com diferença) da experiência discursiva compartilhada (pelos sujeitos: mãe e filha) sobre a *chuva*, que lhe teria permitido abordar o submetimento da criança a esse movimento, ou melhor, teria lhe permitido atingir a singularidade da fala da criança. Pode-se dizer que, nesse momento, as várias cadeias se aproximaram, cruzaram-se e se substituíram, na memória do(a) investigador(a), desfazendo as relações de sentido entre as produções estranhas e outras cadeias produzidas tanto pela mãe como pela criança, relações essas que foram refeitas no nível do significante, ou seja, como combinações de significantes. É nesse sentido que se pode sugerir que a singularidade do infante, em sua falta de controle³, somente teria sido abordada através de uma falta de controle (embora momentânea) do(a) próprio(a) investigador(a).

Desse modo, uma consequência, que se poderia tirar da referida sugestão, diz respeito à necessidade de se pôr em discussão a questão do método, ou melhor, o problema da relação entre o(a) investigador(a) e o dado, no campo da aquisição de linguagem.

³ A expressão falta de controle está sendo usada no sentido de que as aproximações e cruzamentos de cadeias verbais – na fala da criança ou na memória do investigador – não estariam na dependência de uma intenção, ou melhor, de uma tomada de decisão desses

No que concerne à falta de controle (momentânea) do interlocutor adulto, e relembando ainda a análise do episódio 3, apontamos para a necessidade de se pôr em discussão o estatuto da interpretação da mãe. (Sobre esse tema, ver Pereira de Castro, 1998.) Nesse enfoque, perguntamos se a *repetição com diferença* não estaria, em última análise, produzindo essa interpretação *além e apesar* das intenções comunicativas compartilhadas, cuja opacidade viria à tona em alguns casos.

Queremos propor também que o *estrutural* atuaria sobre uma *experiência*, produzindo o *singular*. Em outras palavras, no tocante às produções verbais exemplificadas, os processos metafóricos e metonímicos teriam produzido efeitos sobre uma experiência específica da criança, em sua relação discursiva com a mãe, dando lugar ao singular, ao imprevisível.

Nesse ponto, seria preciso então admitir que estaria sendo quebrada uma oposição, ou mesmo uma exclusão, entre o singular, a lei (universal) e a experiência, considerados do ponto de vista estrutural. Assim, o funcionamento metafórico e metonímico estaria se atualizando, na fala da criança, sob as mais diferentes formas, mostrando o quanto o estrutural estaria imbricado com a singularidade. Não faria sentido, portanto, uma separação exclusiva entre termos como, *singularidade, estrutura e experiência discursiva*, na tentativa do(a) investigador(a) de fazer face ao seu compromisso com a mudança que ocorre na fala da criança e que constitui a razão de existir do campo da aquisição de linguagem.

Para finalizar, diríamos que essa discussão parece trazer alguma conseqüência no que diz respeito à própria noção de experiência discursiva partilhada entre os interlocutores, ao se tentar colocar em questão o lugar, tradicionalmente, ocupado pelas características individuais.

Nesse sentido, poderíamos sugerir – com fundamento em Mey (2001), embora numa perspectiva diferente – que a referida experiência conteria um texto concebido como uma formação pré-estabelecida que, entretanto, não seria fixa. Nesse texto, por sua vez, estariam inscritos papéis, portanto, atividades sociais, ou melhor, estaria inscrito “um conjunto de laços e relações através dos quais os indivíduos estariam ligados.” (Mey, 2001: 20.) Indagaríamos, então, se o *retorno com diferença*, através do funcionamento estrutural da língua, não poderia, em última análise,

ser concebido como uma condição do texto e, ao mesmo tempo, da sua realização, isto é, da sua mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bowerman, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: E. Wanner & L. R. Gleitman (orgs.) *Language acquisition*. The state of the art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 319-345.

Carvalho, G. M. M. A exclusão da singularidade em questão: o erro como diferença em aquisição de linguagem. *Relatório de atividades*, CNPq. Brasília, DF, 2003.

De Lemos, C. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, 1: 121-135, 1992.

—. Língua e discurso na teorização da linguagem. *Letras de Hoje*, 30: 9-28, 1995.

—. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*. SAGE Publications, New Delhi, v. 6, 2: 169-182, 2000.

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

Dore, J. Conversational acts and the acquisition of language. In: E. Ochs & B. Schieffelin (orgs.) *Developmental pragmatics*. Nova York: Academic Press, INC, 1979, p. 339-362.

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

Karmiloff-Smith, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23: 95-147, 1986.

Karmiloff-Smith, A. *Beyond modularity*. A developmental perspective. Cambridge: MIT, 1992.

Leite, N. V. A. Sobre a singularidade. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 38: 39-51, 2000.

Lemos, M. T. *A Língua que me falta*. Uma análise dos estudos em aquisição

da linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Levinson, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Mey, J. L. *As vozes da sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Mota, S. *O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de doutorado não publicada. Curso de Doutorado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

Ochs, E. & Schieffelin, B. The impact of language socialization on grammatical development. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (orgs.) *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell, 1995, p. 73-94.

Pereira De Castro, M. F. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *Letras de Hoje*, 33: 81-87, 1998.

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