

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**ERRO DE PESSOA:
LEVANTAMENTO DE QUESTÕES SOBRE O EQUÍVOCO
EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Glória Maria Monteiro de Carvalho

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por *Glória Maria*

Monteiro de Carvalho

e aprovada pela Comissão Julgadora em

27, 07, 95.

Prof. Dr. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos



1995

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Glória Maria Monteiro de Carvalho

Orientador: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos

**ERRO DE PESSOA:
LEVANTAMENTO DE QUESTÕES SOBRE O EQUÍVOCO
EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em Ciências.

Campinas, junho de 1995.

1874/95/1

Para

José Otávio, Felipe & Tiago

*que, com amor e paciência de esperar,
fizeram presença de minha sofrida
ausência do convívio familiar.*

A meus pais, em memória.

Agradecimentos

A Cláudia Lemos, mais que uma orientadora, que por sua ética, sensibilidade e competência soube fazer da orientação de tese uma experiência singular, e a quem devo a realização deste trabalho.

A Alba Guerra, pela participação ativa e imprescindível em todos os momentos desta trajetória.

A Maria Cristina Pereira, Telma Avelar, Verônica Magalhães e Angela Neves, um agradecimento muito especial pela fala de Mariana, de Juliana, de Rafael, de Vitor e de Mila.

Ao Departamento de Psicologia da UFPE, e aos Programas de Pós-graduação em Linguística da UFPE e do IEL-UNICAMP em particular às professoras amigas Fausta Pereira e Ester Scarpa que souberam marcar certos instantes do percurso com um gesto de acolhimento.

A Antonio Marcuschi pelo papel desempenhado no momento inicial desta caminhada.

A Rosa Figueira e Kanavillil Rajagopalan pela valiosa discussão.

A Sônia Mota pela constante troca e aos amigos que, de algum modo, se fizeram presentes.

A Dulce Monteiro e Eduardo Ramirez, Maria Tereza Poças e Alexandre Poças, pelo apoio afetivo.

Resumo

Propõe-se, neste trabalho, colocar em questão a naturalidade com que o erro tem sido tratado em Aquisição da Linguagem. Não se poderia contudo chegar a tal proposta sem um confronto com a questão de um saber atribuído ao sujeito cujo fundamento, segundo Pêcheux, se localiza na noção idealista pela qual a subjetividade é concebida como ponto de partida. Nessa posição clássica, o erro tem sido considerado como "falha" num saber prévio e esta, por sua vez, remete a questões mais amplas como à verdade e incompletude lógicas e, ainda, à dicotomia possível vs impossível linguístico.

Na teoria Chomskiana, o possível ocupa um lugar central colocando-se como o eixo em torno do qual se constituiu o saber totalizante da Gramática Gerativa. Foi em relação a esse todo que teve lugar a discussão de posições teóricas em Aquisição da linguagem. Essa discussão retomou a questão da incompletude a qual é redefinida por Milner, no âmbito da linguística, em termos de um incessante retorno do equívoco sobre o todo da língua, desfazendo seus estratos, como acontece com o pronome *eu* que desfaz a divisão entre menção e uso, entre som e sentido.

Na perspectiva aqui adotada, o erro é focalizado a partir da noção de "efeito de estranhamento" ou "efeito de enigma" provocado pela fala da criança, noção que é proposta por Teresa Lemos. A análise de alguns desses efeitos, percorrendo o caminho do significante, segundo a concepção de Cláudia Lemos, aponta para relações entre a "produção estranha" - "cadeia manifesta" - e "cadeias latentes" pertencentes a outros discursos, sendo levantadas, em tal percurso, questões que suspendem a univocidade de sentido atribuída à produção da criança pelo adulto (mãe ou investigador). Este estudo aponta, então, para a abordagem do erro em termos de um impasse o qual se localiza, inevitavelmente, no cruzamento entre saber e falta e que pode ser formulado nos seguintes termos: se de um lado, o não saber - isto, é o equívoco que se faz presente na fala da criança - somente pode ser apreendido por seus efeitos num saber, de outro lado é o próprio equívoco que suspende este saber.

Orientador: *Cláudia Thereza Guimarães de Lemos*

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	01
1. QUESTÕES PRELIMINARES.....	01
2. VERDADEIRO VS FALSO: O PROBLEMA LOGICO DA INCOMPLETUDE	08
3. SOBRE A POSSIBILIDADE MATERIAL E A POSSIBILIDADE LINGUÍSTICA	19
4. POSSÍVEL VS IMPOSSÍVEL NA TEORIA LINGUÍSTICA	24
4.1. Chomsky e o lugar do impossível linguístico na Teoria.....	24
4.2. Chomsky e a Norma.....	43
II. A FALA DA CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA LINGUÍSTICA	49
1. O APAGAMENTO DO RESTO (RESÍDUO).....	50
2. A TRANSFORMAÇÃO DO RESTO.....	56
2.1. Do Erro como questão.....	56
2.2. Aprendizagem: onde o sujeito faz signo?.....	63
2.3. O Erro em Bowerman e em Figueira	72
3. O CONFRONTO COM O RESTO	82
3.1. Questões levantadas pela variação e pela singularidade.....	82
3.2. Enfrentando os efeitos do resto sobre a Teoria Linguística: a proposta da "Especularidade" de Cláudia Lemos	91
3.3. Jakobson: pelos caminhos da paranomásia.....	101
III. O CRUZAMENTO ENTRE SABER E NÃO SABER	108
1. SEGUINDO A TRILHA DO IMPASSE	108
2. ERROS DE SABER VS ERROS DE NÃO SABER: UMA TIPOLOGIA?	118
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	150

I. INTRODUÇÃO

1. QUESTÕES PRELIMINARES

Pretende-se discutir uma proposta de suspender a naturalidade no tratamento do erro em aquisição da linguagem, ou seja, uma tentativa de não o conceber como um dado reconhecível em si mesmo, como um dado que salta aos olhos de quem quer que esteja atento para descobri-lo. Parece, entretanto, que não se poderia iniciar essa discussão sem se confrontar com a questão de um **saber**, ou de uma **falta de saber** atribuídos ao sujeito.

Pêcheux (1988) aborda a questão como um acobertamento idealista que encontra seu fundamento no sujeito enquanto efeito ideológico pelo qual a subjetividade aparece como fonte ou ponto de partida.

"Ora, como acabamos de ver, essas interpretações e acobertamentos idealistas encontram seu fundamento num terceiro ponto, a saber, o efeito ideológico sujeito pelo qual a subjetividade aparece como fonte, ponto de partida ou ponto de aplicação" (Pêcheux, op. cit.: 131).

Trata-se, antes de tudo, da concepção de sujeito detentor de um saber o qual, qualquer que seja sua natureza, é caracterizado por ser dado previamente.

Tocamos, agora, num ponto nodal que é a noção de erro aprisionado a um sujeito que sabe (ou que deve saber) e que, no entanto, "falha" ou se "desvia" deste objetivo.

Vale destacar, aqui, que se trata de saber e não de conhecimento ou representação. A esse respeito, coloca Lacan (1992):

"O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 a um outro significante S_2 ."

E prossegue:

*"É em tal relação, no entanto, e justamente na medida em que ela não se sabe, que reside a base do que se sabe, do que se articula tranquilamente como um senhorzinho, como um dândi, como eu, como aquele que sabe um bocado sobre o assunto" (Lacan, *op. cit.*: 28).*

As relações entre significantes constituem para o autor, um lugar de não saber, ou melhor, um lugar onde "o saber vai bem mais além do que o sujeito pode enunciar como tal", ou ainda, como diz Cláudia Lemos (1991), onde se entra em contato com um saber da própria língua. Assim, o saber que tudo sabe, isto é, o todo, seria um efeito imaginário do saber que não se sabe, isto é, do não todo.

Nesse sentido, numa concepção idealista de sujeito, o saber totalizante deixa de ocupar um lugar de efeito, para assumir uma posição (clássica) de ponto de partida, de origem.

Deve-se destacar que, no campo de estudo da linguagem, a relação entre **saber** (todo) e **não saber** (não todo) que, de um modo geral, como já foi apontado, não é simples nem unívoca, torna-se ainda mais complexa, pois se situa tanto no âmbito do falante/sujeito do estudo, quanto no âmbito do falante/investigador. Trata-se, pois, de uma relação que diz respeito, segundo a concepção de Cláudia Lemos (*op. cit.*), ao "saber a língua" e ao "saber sobre a língua" - o qual abarca também o saber totalizante da teoria. Melhor dizendo,

trata-se de uma relação que, na investigação, se localiza em um ponto de cruzamento entre esses dois "saberes", trazendo questões peculiares quando essa investigação tem lugar em aquisição da linguagem.

Deve-se, ainda, apontar que, em geral, neste campo de investigação, e apesar das diferenças entre as teorias que abordaram o erro, a atribuição, ao sujeito, de um saber totalizante, implica, de algum modo, uma posição finalista: se a criança, num determinado momento, ainda não sabe, ela vai chegar a saber o que, em última análise, implica, de um modo ou de outro, que ela vai aprender¹. Pode-se dizer, contudo, que se está diante de um problema epistemológico mais amplo, que relaciona o tema em foco a outras questões, tradicionalmente discutidas, como a questão da Identidade de uma classe de elementos a si mesma, intimamente, ligada ao problema clássico da Verdade.

Essa questão encontra seu fundamento no princípio lógico da **identidade** que se liga a dois outros: o da **não contradição** e o do **terceiro excluído**, os quais são interdependentes e constituem os princípios básicos de demonstração da verdade do enunciado, formando, juntos, os alicerces da lógica clássica. Nesse sentido, o requisito de que um elemento seja idêntico a si mesmo permite dizer que tal elemento não pode, simultaneamente, ser ele mesmo e sua negação $\sim(A \text{ e } \tilde{A})$, sendo impedido também que, entre sua afirmação e sua negação, se inscreva uma terceira possibilidade $\sim(A \text{ ou } \tilde{A})$. Embora estes alicerces, desde Aristóteles, já tenham percorrido uma longa história, durante a qual foram, seriamente, colocados em questão, ou tiveram seu alcance restringido (ver, sobre o tema, Da Costa, 1980) - dando lugar, tanto a modificações na lógica clássica, quanto a outros tipos de lógica - eles continuam a se projetar, de um modo ou de outro, nos parâmetros de julgamento de um saber "racional". Atendendo a esses princípios são formuladas dicotomias, ou melhor, oposições complementares em que um dos termos não é concebido sem o outro. Do ponto

de vista epistemológico, a **identidade** e, em decorrência, a noção clássica de **verdade**, já foram seriamente abaladas por vários autores, como por exemplo Nietzsche e, mais recentemente, Lacan.

Nietzsche (1873/1987) colocando a questão da identidade no interior do racionalismo, erige uma crítica à razão cujo "preconceito", segundo ele, nos coage a impor unidade, duração, substância, causa, coisicidade, no diverso.

Nesse sentido, afirma:

"Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse "folha", uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial" (Nietzsche, op. cit.: 34).

A posição de Nietzsche relativamente à identidade das coisas ou das classes de coisas se estende à identidade do próprio sujeito, na medida em que o "eu como ser" ou o "eu como substância" são atribuídos a uma crença do sujeito a qual é por este projetada sobre todas as coisas, criando o conceito de coisa. Nesta perspectiva, a impossibilidade de conhecer a coisa em sua identidade põe seriamente em questão a noção de Verdade deslocando-a para uma outra posição, isto é, para o âmbito da palavra.

"O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e

retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas" (Nietzsche, *op. cit.*: 34).

Entretanto vale destacar que tal deslocamento, em Nietzsche, não tem um sentido de situar a verdade na palavra, mas antes visa a dissolver a dicotomia verdade vs mentira. Mais ainda, o autor dissolve a própria verdade, enquanto questão autêntica: ao caracterizá-la como vontade de verdade que, por sua vez é expressão de uma vontade de potência, desloca, irremediavelmente, sua discussão para o âmbito dos valores morais.

Em Lacan (1966) aparece claramente a mudança de perspectiva do problema da verdade, mudança que é decorrente da negação de um sujeito e de um objeto como unidades idênticas a si mesmas. Colocando esta posição no âmbito especificamente da linguagem, Lacan, diferentemente de Nietzsche, aponta a verdade na palavra (ou a verdade da palavra), afirmando que "*O significante não tem sentido senão em sua relação com outro significante*" e acrescentando, mais adiante, que "*(...) a verdade é aquilo que se instaura na cadeia significante*" (Lacan, *op. cit.*: 107). Tal concepção é destacada, por exemplo, quando o autor aponta, como sendo um "viés", o tratamento da Verdade sob o enfoque do Saber e, ao falar do Sintoma afirma "*um retorno da verdade como tal na falha de um saber*". (Lacan, *op. cit.*: 107). O que se pode inferir daí, é que a questão da **verdade**, segundo tal concepção, está fora do campo racionalista que a engendrou - na qual o erro é "**a falha de um saber**" - e se desloca para o âmbito do **sentido**, ou melhor de um movimento próprio do

processo de significação, em que a verdade seria a falha de um saber pré-estabelecido.

Numa outra passagem Lacan mostra, mais claramente, o abalo na concepção clássica, quando afirma que:

"Mesmo se ele não comunica nada, o discurso representa a existência da comunicação; mesmo se ele nega a evidência ele afirma que a palavra constitui a verdade; mesmo se ele é destinado a enganar, ele especula sobre a fé no testemunho" (Lacan, *op. cit.*: 128, tradução e grifo meus).

Assim, a questão da **verdade** foi deslocada do campo da expressão de uma evidência para o campo da palavra. A expressão de uma evidência pressuporia, necessariamente, uma unidade com suas características de identidade, estabilidade, finitude, e submetidos a uma captação, a um reconhecimento, enfim, a um saber prévio. Tais características, portanto se vêm, seriamente, colocadas em questão, pela transferência da verdade para a própria palavra a qual é, para o autor, um lugar de não saber.

Podemos estender essa discussão sobre a noção clássica de verdade para o problema do **erro**, pois ambos encontram no **saber** o mesmo fundamento idealista. Podemos mesmo dizer que as dicotomias **verdade vs falsidade** e **acerto vs erro** dão lugar a questões que mantêm entre si estreita relação - desde que se desenvolvem sobre um mesmo pano de fundo - e que uma reflexão sobre as interrogações colocadas pela primeira no campo da lógica se faz necessária para um melhor entendimento das questões levantadas pela segunda no âmbito da teoria linguística. Entretanto, apesar de sua estreita relação, as duas dicotomias não se recobrem, trazendo à tona questões que não se podem confundir.

Vejamos, por exemplo, o juízo lógico segundo o qual, numa mesma proposição, "duas negações se anulam reciprocamente, constituindo uma

afirmação". Nesse sentido, por um caminho dedutivo, a premissa de que existem duas negações conduz, necessariamente, à conclusão de que se trata de uma afirmação, ou melhor, admitindo-se que a premissa seja verdadeira a conclusão é, necessariamente, também verdadeira. Assim, do ponto de vista estritamente lógico, se alguém diz, por exemplo, que "não veio ninguém" está querendo dizer que "vieram todos". No entanto, se as palavras negativas vêm antes do verbo, somente aparece uma delas - "ninguém veio" - o que não acontece quando uma das palavras negativas vem depois do verbo - "não veio ninguém" - sendo as duas construções equivalentes, ou seja, a segunda também constitui uma negação².

Desse modo, do ponto de vista lógico, há uma inconsistência em se admitir que, sendo verdadeira a premissa "há duas negações", pode não ser verdadeira a conclusão "elas constituem uma afirmação". Entretanto, há casos que caem nesse tipo de inconsistência e, do ponto de vista linguístico, não configuram qualquer incorreção. Trata-se, então, de um exemplo, dentre tantos outros em que a possibilidade linguística suspende a inconsistência lógica³. Nesse sentido, o certo vs errado ou o correto vs incorreto ou, melhor dizendo, o possível vs impossível linguístico (seja que nome dermos à dicotomia em questão) tem a ver com um juízo de conformidade a um determinado sistema linguístico, ou mais especificamente, a um sistema de regras gramaticais, enquanto que a verdade vs falsidade tem a ver com um juízo de correspondência lógica, o qual engloba noções como as de **consistência, completude e decidibilidade**.

Nesse sentido, para haver um deslocamento do erro de seu lugar de naturalidade, é preciso abordar algumas questões colocadas pela correspondência lógica, bem como pela conformidade linguística, melhor dizendo, pela dicotomia **possível vs impossível** do ponto de vista de uma teoria linguística, no caso, a Gramática Gerativa Transformacional. Tanto num campo como no outro não se

tem, portanto, a pretensão de abordar a teoria em extensão, mas se espera apenas conseguir delinear essas questões.

2. VERDADEIRO VS FALSO: O PROBLEMA LÓGICO DA INCOMPLETUDE

A verdade vs falsidade tem na semântica lógica seu lugar próprio de discussão. Segundo Da Costa (1980), trata-se de uma noção semântica típica e, por sua natureza mesma, somente poderia significar "*verdade concebida como correspondência*". Situa-se, portanto, no âmbito da lógica clássica onde se definem as noções da teoria da correspondência como, por exemplo, a de sentença verdadeira segundo uma determinada interpretação, a de completude, consistência, consequência lógica, fórmula válida, etc. Entretanto, deve-se destacar, a partir de Da Costa (*op. cit.*), que a lógica clássica percorreu todo um complexo caminho de modificações, o que deu lugar, inclusive a outros tipos de lógicas - as chamadas lógicas heterodoxas - caminho este que não nos cabe aqui considerar⁴.

A teoria da correspondência é, portanto a teoria clássica da verdade e remonta a Aristóteles: "*A sentença é verdadeira se corresponde a um estado de coisas real; falsa em caso contrário*".

A esse respeito, Lyons (1977) coloca, em termos de lógica moderna, que "*se a proposição $f(x)$ se referir a uma entidade x , e lhe atribuir uma determinada propriedade, f , a proposição é verdadeira se e apenas se x existir e tiver a propriedade f* " (*op. cit.*: 140)⁵. Para entendermos essa correspondência sem cairmos no empirismo que a definição sugere, temos que nos restringir ao âmbito do **formalismo**, isto é, da teoria formal ou formalizável. Diferentemente da teoria formal cujo formalismo constitui a natureza mesma de seu objeto, a

formalização (F) diz respeito à edificação de um sistema formal que reflete uma teoria (T). Desse modo, a formalização (F) de uma teoria deve refleti-la, atendendo, assim como a teoria formal, a alguns requisitos como **consistência, completude, consequência lógica, decidibilidade**.

Tem-se apontado a formalização como necessária para se estabelecer, com a maior certeza possível, propriedades da teoria - por exemplo, sua completude - sempre que isto seja possível. Nesse sentido, tem que haver um método axiomático para decidir se um dado elemento pertence ou não à teoria ou é uma consequência desta e, ainda, se o próprio conjunto axiomático constitui ou não uma demonstração. A decidibilidade é portanto, um critério fundamental, levando a uma caracterização da Teoria como lugar de certeza, de controle e de previsibilidade.

Em relação à **verdade**, nesse quadro, uma sentença de F é verdadeira (V) ou falsa (F), de acordo com alguma interpretação (I) ou seja, de acordo com uma atribuição de correspondência entre esta sentença e um domínio não vazio - universo de discurso⁶ - sendo este o cerne do critério lógico-semântico de correspondência. Com respeito à formalização (F) de uma teoria (T), dizer que I satisfaz F, significa dizer que todas as sentenças (s) em T são verdadeiras segundo I, atendendo ao requisito de completude, e que uma sentença (s) não pode ser, ao mesmo tempo verdadeira e falsa segundo I, atendendo, portanto ao requisito de consistência.

Dizendo em outras palavras, a formalização de determinada teoria é consistente e completa se, e somente se, podemos atribuir um, e apenas um valor de verdade a todas as sentenças de F segundo uma interpretação I. Por sua vez uma sentença (s) é consequência de um conjunto de sentenças de F se, e somente se, não há nenhuma interpretação segundo a qual todas as sentenças de F sejam

verdadeiras e (s) falsa. Desse modo, a noção de **todo** e de suas consequências estaria garantindo o controle e a estrita previsibilidade da teoria.

Entretanto, surge, aqui, um primeiro obstáculo em relação a essa completude, tão almejada no campo lógico-matemático, que é o confronto com os **paradoxos**, muitos dos quais não apresentam solução com as ferramentas de que os lógicos dispõem. O paradoxo do mentiroso⁷, por exemplo, já conhecido dos povos antigos, leva à seguinte formulação: se A for verdadeira, ela é falsa; se for falsa é verdadeira. Logo A é verdadeira se e somente se for falsa, o que constitui um absurdo lógico. Várias saídas foram tentadas, dentre elas a proposta de Russell de uma "*hierarquia de ordens e tipos*", no sentido de recompor o arcabouço lógico-matemático comprometido pela ferida provocada pelos vários paradoxos descobertos. Tal hierarquia, entretanto, acarretou novos problemas para o sistema.

"Sempre que se falar com sentido, deve-se respeitar a hierarquia dos tipos e das ordens. Porém, como se pode discorrer, como fizeram Whitehead e Russell, sobre a própria hierarquia, pois, se, para isso, devemos nos situar fora dela?" (Da Costa, 1980: 74).

A pergunta de Da Costa mostra bem que a tentativa de escapar ao paradoxo através de uma hierarquização dá lugar, como consequência, a um novo paradoxo.

Entretanto, surge aqui uma questão já detectada pelo próprio Russell em seu "*Principia Matemática*": os paradoxos decorrem de um círculo vicioso que caracteriza o fechamento de uma linguagem formal sobre si mesma, ou seja, que caracteriza o requisito de completude. Em outras palavras, a completude implica um círculo vicioso o qual decorre da suposição de que os componentes de uma coleção de proposições contêm uma proposição afirmando que "todas as

proposições são verdadeiras ou falsas". Entretanto, tal afirmação não é legítima, a não ser que se suponha um sistema prévio completo, o que não é possível pois as afirmações relativas a "todas as proposições" não são membros do todo. Desse ponto de vista, tudo o que envolve uma totalidade, já afirmava Russell (*Apud Da Costa, op. cit.*), não pode ser membro dessa totalidade. Admitindo-se que uma coleção tem totalidade, resulta desse fato que ela possui elementos definíveis somente em termos dessa totalidade. Então, a coleção não pode ter totalidade.

Assim, essas colocações, numa época bastante inicial das investigações em lógica matemática, já prenunciam um impasse que podemos chamar o **impasse do todo: A (suposta) totalidade de um conjunto é gerada por proposições sobre essa totalidade; entretanto, tais proposições, ao mesmo tempo, negam a própria totalidade.** Está incluída, nesse impasse, uma outra formulação: **A totalidade é necessária para a apreensão do não todo e, ao mesmo tempo, é negada por este.** Deve-se destacar, já neste momento, a grande importância de que se reveste o **impasse do todo** para o deslocamento do erro.

Posteriormente, Godel formalizou a impossibilidade lógica da completude, através dos dois teoremas da incompletude:

1. Qualquer sistema formal F, caso consistente, é simplesmente incompleto, isto é, F encerra sentenças (fórmulas fechadas) tais que nem elas nem suas negações são teoremas de F.
2. Como corolário do 1, se F for consistente, a sentença que exprime sua consistência não é demonstrável em F. Desse modo, somente se pode provar a consistência de F com auxílio de meios inexpressáveis neste sistema, isto é, com formalismos, de algum modo, mais potentes do que o próprio F.

Nesse sentido, a **verdade** que depende dessa completude seria ilusória, como reconhece Da Costa:

"Dentre as ilações de natureza filosófica dos teoremas de Godel, insistiremos apenas na que tem interesse imediato para nossa indagação: a noção de verdade lógica, supondo-se que tal expressão seja dotada de algum sentido, não se deixa codificar, sistematizar, de maneira sensata, quando se vai além da lógica elementar. Tal noção com referência à grande lógica, afigura-se dúbia e difusa, não se sabendo como a delimitar. Logo, ela é para nós, pelo menos no estado atual da evolução da lógica, um tanto ilusória" (op. cit.: 94).

Por sua vez, essa negação de completude traz à tona a **indecidibilidade**: em relação a certas proposições não se pode decidir se elas são verdadeiras ou falsas dentro de uma mesma linguagem a não ser que se lance mão de uma metalinguagem o que acarreta problemas suplementares que vamos ver mais adiante.

Do que foi colocado, deve-se destacar que a incompletude suspende a pretensão de uma ferramenta lógico-matemática que atribua ao todo teórico uma certeza, bem como uma garantia de estrito controle e previsibilidade.

É Tarsky quem, no âmbito da semântica lógica, redescreve, posteriormente, o teorema da incompletude, mais especificamente no que tange ao conceito de sentença verdadeira: supondo-se F consistente, não há nenhuma fórmula que expresse a noção de sentença verdadeira de F (em determinada interpretação), no próprio sistema F . Tarsky (1956) enuncia seu teorema (denominado Teorema de Tarsky), nos seguintes termos: *"Como em uma teoria T não se pode formular uma definição de verdade para ela própria, desde que condições muito gerais sejam satisfeitas, sempre que em outra teoria T' isto seja possível, deduz-se que T' é, sob certos aspectos, mais forte do que T " (Tarsky, op. cit., apud Da Costa, 1980).*

Nessa proposta, em dadas circunstâncias, torna-se imprescindível e conveniente introduzir o conceito de verdade, referente à linguagem L, em sua metalinguagem L' e, desse modo, a semântica de L, em geral se estrutura axiomáticamente em L'. Por sua vez, para que uma metalinguagem L' possa definir a verdade para as sentenças de L, ela deve ser essencialmente mais forte do que esta. Assim, a hierarquia de linguagens compostas por L, L' (metalinguagem de L), L'' (metalinguagem de L'), etc, cada linguagem mais forte do que a outra, se propõe a eliminar o impasse decorrente da impossibilidade lógica de completude da teoria e, conseqüentemente, a recuperar/assegurar seu controle e previsibilidade.

Deve-se destacar que Tarsky reconheceu o impasse do todo, curvou-se diante da incompletude, no que diz respeito à noção semântica de verdade. No entanto, buscou numa hierarquia de linguagens um meio de fugir do impasse, suturando o todo, assim como Russell (*Apud* Da Costa, 1980) lançou mão de um tipo de hierarquia para recuperar a totalidade lógico-matemática comprometida pelos paradoxos, e Godel enunciou a dependência de F a um formalismo mais potente.

Em outras palavras, Tarsky se confrontou com o inevitável da incompletude, mas, paradoxalmente quis salvar a completude e recuperar o controle sobre L, ou melhor, quis evitar, através de uma hierarquia de metalinguagens, a presença, em L, de um incontrolável, de um imprevisível. Entretanto, em sua teoria, a hierarquia, aquilo que parece evitar o impasse e resolver a falta de controle resultante da incompletude, apenas o encobre, deixando restos desse impasse que retornam à teoria sob a forma, por exemplo, de uma redução ao infinito: fica sempre por buscar uma linguagem mais poderosa do que a última linguagem em que a verdade foi formulada.

Três pontos devem ser ainda destacados, a partir da discussão sobre a verdade:

Uma das qualificações a que os teoremas de incompletude se acham sujeitos é a de que "*é preciso que a teoria formalizada seja suficientemente forte*" (Da Costa, *op. cit.*: 184). Desse modo, a apreensão de uma incompletude em T não decorre da apreensão de uma falha no próprio sistema "aparentemente completo", pois um dos requisitos para esta apreensão é que se tenha um sistema "suficientemente forte". Para esta apreensão de incompletude, faz-se necessário, então, que algo em não T - isto é em um outro lugar que não o lugar do sistema - produza efeitos sobre T, ou melhor produza efeitos de incompletude impondo-lhe restrições.

Entretanto, como já foi visto, o não todo é condição do próprio todo. Neste sentido, esse outro lugar que é o lugar de restrição do todo, não está fora do sistema, mas sim, em seu interior mesmo, configurando-se como aquilo que, não cabendo em seus moldes, é condenado ao estatuto de restos ou resíduos e, portanto, submetido a um apagamento, a um "esquecimento". Não seria esta localização no interior do sistema uma ameaça iminente, que poderia levar a tentativas de hierarquizações ou de transformação de pontos de restrição quer em elementos do sistema quer em suas consequências lógicas?

Vale destacar que essas restrições, longe de possuírem um caráter negativo, produziriam efeitos bastante significativos, dando lugar, inclusive, a novos tipos de abordagens, como coloca Da Costa:

"Os teoremas de incompletude, impondo restrições aos sistemas formais e, em geral, ao método axiomático, têm grande significação. Particularmente os teoremas de Godel, os quais iniciaram o dilúvio de resultados limitativos hoje conhecidos. (...) Esta descoberta veio como um choque,

mudando inteiramente a perspectiva que se tinha enraizado entre lógicos e matemáticos" (op. cit.: 185).

"E, na realidade, os resultados de Godel constituem um dos mais notáveis progressos alcançados em lógica e fundamentos da matemática" (op. cit.: 94).

Não seria, então, um sistema teórico forte necessário para sua própria restrição? E não decorreria dessa restrição a possibilidade de desenvolvimento/constituição de outros campos de estudo?

Através de um movimento de hierarquização no sentido de recuperar a força da teoria, algumas propostas, no campo da lógica, mostraram que a incompletude, ao acionar meios para a recuperação do todo, deixa de cumprir seu importante papel restritivo, como é o caso do trabalho de Tarsky cuja importância para esse campo é, entretanto, inegável.

Deve-se questionar ainda: por que, num campo marcado pelo núcleo duro do euclidianismo matemático⁸, a indecidibilidade apareceu com tanta força, como condição inevitável do saber (todo), nele produzindo grandes abalos?

E ainda: por que, num formalismo tão rigoroso, se pôde apontar que a verdade - ou melhor a ilusão de verdade implicada na totalidade - somente existe pelo esquecimento daquilo mesmo que a constitui?

Talvez se possa dizer que, no meio das exigências de um formalismo forte, o não todo irrompeu, fazendo-se ver com alguma nitidez, justamente porque ali também se pode ver, com alguma nitidez, que esse não todo precisa ser "esquecido" para que o formalismo seja forte.

Podemos buscar as noções de esquecimento n.1 e n.2 de Pêcheux, no tocante ao discurso⁹. O esquecimento n.1 é aquele que constitui a ilusão de sujeito constituído, a ilusão de sujeito como fonte originária de sentido. O esquecimento

n.2 diz respeito à operação pela qual se constitui a zona do "dito" e a do que é rejeitado. *"Trata-se de um processo de ocultação do que é recusado e da constituição da ilusão de um 'universo de discurso'"* (Nina Leite, 1994: 145). Trata-se, enfim, daquela operação que é necessária para excluir o não todo e, portanto, para constituir a totalidade, melhor dizendo, para constituir a ilusão de verdade do todo.

Um outro ponto a ser destacado consiste em que a teoria formal ou formalizável implica a existência de um "sujeito da ciência" cuja posição é também formal. Esta noção se constitui como um lugar de permanência, de identidade ou, como diz Pêcheux (1988), de "re-fechamento" do todo. Trata-se, portanto, de uma "forma-sujeito", para usar a expressão de Pêcheux, que exclui qualquer tomada de posição, a qual interferiria no ideal de totalidade da formalização, ou, em outras palavras, o sujeito está ausente sob este ideal. Mas é justamente por sua ausência que ele se faz necessário para a constituição de um formalismo, ou como diz Henry (1992), *"ele está presente na ausência"*. Entretanto, há momentos na história de uma ciência, em que o sujeito se mostra através de uma tomada de posição em favor da incompletude, como aconteceu, por exemplo, com Russell, Godel e Tarsky, e, nessa presença, estão comprometidas sua identidade e sua permanência. Trata-se de um sujeito não mais idêntico a si mesmo e sim atravessado pelo impasse: se, de um lado, ele se curva diante da incompletude, de outro lado, não se curva menos diante do requisito de totalidade. E, nesse impasse, aqueles autores, como foi discutido acima, logo se fizeram, novamente, ausentes nas tentativas de refechamento.

Esses três pontos serão retomados, constantemente, ao longo do trabalho.

Vale ainda destacar, nesse momento, que, sob o enfoque lógico da verdade, a constituição do todo teórico pressupõe a questão da identidade, em

relação à própria proposição. Em outras palavras, o pressuposto de que uma proposição P seja idêntica a si mesma é necessário para que se possa decidir se ela é verdadeira ou falsa, o que - como já tivemos oportunidade de ver - assegura ao conjunto que a contém os requisitos de completude e consistência.

Do ponto de vista da teoria linguística, é também necessário o pressuposto de identidade/univocidade de uma locução verbal para que se possa emitir um julgamento de gramaticalidade, ou melhor, para que haja uma decidibilidade no que toca a partição **possível vs impossível, correto vs incorreto**, o que garante a completude e a consistência do conjunto teórico.

No âmbito da linguística a discussão de Milner (1987) ressignificou o problema lógico da incompletude. Coloca esse autor:

"A gramática representa a língua, mas não por uma escrita simbólica. Em vez disso ela constrói uma imagem: a exigência de completude toma, então, uma coloração imaginária e se transpõe em termos de totalidade: totalidade qualitativa, isto é, perfeição - por isso toda gramática é, ao mesmo tempo um elogio da língua escrita - totalidade quantitativa - é por isso que só concebemos uma gramática se ela for completa" (op. cit.: 26).

E mais adiante:

"Quanto à consistência, ela é aquela que se requer das escrituras: que as sequências não sejam aí contraditórias" (op. cit.: 27).

Completude e consistência, por sua vez, se apoiam no fato de que a língua possui estratos, de que existem oposições complementares, como **som vs sentido, menção vs uso** que, ao mesmo tempo, se limitam e se suspendem uns aos outros, formando todos. Assim, os fonemas articulam os grupos e os grupos, as

frases, e "*Por esta operação, introduzem-se tipos e ordens de uma maneira tão parecida com o método russelliano que se acreditaria ser este último uma simples repetição do que as gramáticas sempre souberam (...)*" (*op. cit.*: 13).

Por sua vez, os vários todos da língua, em conjunto, são limitados e suspensos pelo não todo. Para que o todo da língua se possa dizer, é preciso então um não todo que, suspendendo-o, garanta-o como todo.

Explicitando mais a questão da incompletude no campo da linguística, Milner (*op. cit.*) fala em "*ponto de cessação*" ou "*ponto de poesia*". Trata-se de um ponto de cessação do todo linguístico, de seus estratos e da divisão entre certo e errado. Esse ponto é localizado no **equivoco**, isto é, na possibilidade de uma locução verbal ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra, o que significa, em última análise, a suspensão de sua identidade.

Assim, do mesmo modo que os paradoxos parecem dispersar os tipos e ordens lógicos, o equivoco parece desfazer os estratos linguísticos, sendo também característico deste campo um permanente movimento de recuperação, refechamento. Nesse sentido, a poesia é destacada por Milner (*op. cit.*) como um "*incessante retorno do equivoco*".

Perguntamos, então, se a fala da criança, preservada a distância em relação à produção poética, não se constitui também como um lugar onde o equivoco retorna constantemente ao todo e suspende a decidibilidade no que toca a partição possível vs impossível, certo vs errado.

Vale a pena indicar também, com base em Milner (*op. cit.*) que o não todo lógico - cuja manifestação mais evidente são os paradoxos - é formado com o material da linguagem cotidiana a qual constitui proposições do tipo "todas as proposições de um conjunto X...", suspendendo, assim, o todo das linguagens lógicas. De outro lado, a linguística trata da própria linguagem cotidiana com seu estatuto de equivoco. Desse modo, apesar da estrita relação que se pode

encontrar, sobre o tema da incompletude, num campo e noutro, deve-se levar em conta que o não todo lógico é exterior ao todo, enquanto o não todo linguístico é interior ao próprio todo.

3. SOBRE A POSSIBILIDADE MATERIAL E A POSSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Em todas as reflexões sobre a linguagem, se faz presente uma bipartição entre o possível e o impossível - ou o correto e o incorreto, o certo e o errado, o adequado e o inadequado, etc. Desse modo, tais reflexões sempre lidam com o possível, podendo-se dizer que, se há um lugar onde a questão do erro é forte, esse lugar é o da linguagem. Se quisermos, então, atribuir à noção de erro um estatuto teórico, devemos fazê-lo a partir da teoria linguística e, para isto, precisamos abordar, resumidamente, a concepção de teoria, no campo da ciência empírica. Tal abordagem será feita a partir do estudo realizado por Milner sobre a **Linguística como Ciência** (Milner, 1989), do qual foram selecionados alguns pontos, justamente aqueles que se ligam, de um modo ou de outro, à questão do possível.

A linguística possui o estatuto de ciência empírica, isto é, de uma configuração discursiva que é matematizável e possui proposições de caráter empírico. Após Galileu, a ciência deve atender ao requisito de matematização. Desse modo, somente existe ciência do matematizável, não no sentido restrito de quantificação, mas no sentido amplo do que Milner (*op. cit.*) denomina literalidade "*que se usem símbolos que se possam e se devam ater à letra, sem considerar aquilo que eventualmente designam*" (*op. cit.*: 24, tradução minha).

Está localizada neste caráter literal da matemática a garantia de reprodutibilidade (repetibilidade) das demonstrações. Explicando melhor, os

símbolos são usados em função, apenas, de suas regras próprias - o que caracteriza um funcionamento cego - e, nesse sentido, qualquer pessoa informada sobre as regras de utilização das "letras" poderá utilizá-las da mesma maneira, ficando assegurada, por esta explicitação, sua transmissibilidade integral.

Por sua vez, as proposições de caráter empírico significam aquelas que atendem ao requisito popperiano de falseabilidade: elas devem ser "falseáveis por configurações representáveis no espaço e no tempo". Tais configurações constituem, então, as condições materiais observáveis que tornam uma proposição falsa, podendo ser chamadas simplesmente de "dados"¹⁰.

Como já foi visto, uma proposição atende ao requisito lógico de bipolaridade, ou seja, tem que permitir uma decisão entre os valores verdadeiro ou falso. No caso das proposições empíricas, tal decisão somente pode ocorrer em confronto com os dados, daí se tratar de hipóteses a serem validados, ou mais genericamente, hipóteses testáveis. Milner (*op. cit.*) levanta um ponto de discussão: os dados não existem em estado bruto, pois não se pode saber, de antemão, se as circunstâncias falsificadoras são ou não realizáveis, falando-se, então, a esse respeito, da predição como característica básica da hipótese. Desse modo, por se tratar de uma construção, os dados supõem uma teoria mínima (axiomas ou termos primitivos), isto é, um conjunto de hipóteses - que não precisam, elas próprias, se submeter ao requisito de falseabilidade¹¹ - da qual decorrem, às vezes por dedução, outros tipos de hipóteses, dentre elas as proposições falseáveis, formando um conjunto teórico. Deve-se, contudo, destacar que esta é uma situação ideal, no que diz respeito à concepção de Teoria, e que por isto mesmo nem sempre se realiza.

Quanto à formalização de uma teoria, no campo da ciência empírica, aos requisitos lógicos que dizem respeito ao rigor na configuração do todo teórico

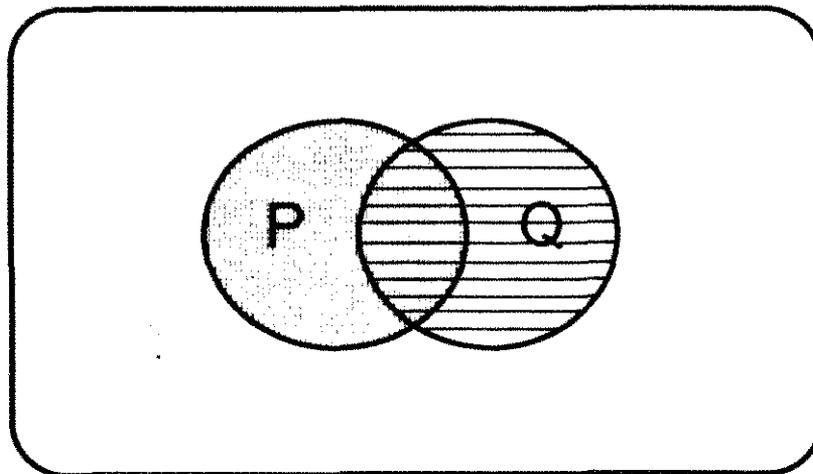
- discutidos na seção anterior - vem se associar a exigência de literalização do empírico.

Trazendo o critério popperiano, mais especificamente para a teoria linguística, pode-se dizer que uma proposição falseável em Linguística consiste numa proposição tal que uma série de exemplos atestados (os dados linguísticos) a falsearia. Aqui se situa a essência de noções como predição, contra-exemplo e teste. Por atestados, entretanto, não se entende apenas o constatado mas o representável no tempo e no espaço, significando que o exemplo pode ser efetivamente pronunciado, ainda que não esteja nos fatos. O exemplo pode ser fabricado, sendo inclusive este o tipo de que Chomsky lança mão. Entretanto ele deve ser repetível, para atender ao requisito de literalidade da ciência galileana.

Milner (*op. cit.*) destaca ainda que essa falseabilidade requer um julgamento diferencial que o sujeito realiza sobre sua própria língua e, nesse sentido, tal julgamento é, em essência gramatical. Como "nem tudo pode ser dito" em uma língua, é a gramática que assegura à teoria linguística o estatuto de teoria falseável, justamente porque ela (gramática) não consiste em registrar os dados de uma língua, mas em emitir sobre estes dados um julgamento diferencial: "isto se diz" em oposição a "isto não se deve dizer". Assim o julgamento gramatical, de um modo geral, consiste numa oposição e assume um caráter prescritivo sem com isto se estar atribuindo qualquer conotação axiológica. Desse modo, o diferencial gramatical consiste naquilo que opõe **possível de língua e impossível de língua**, mas, como destaca Milner (*op. cit.*), ele é geralmente apresentado em outros termos sob a forma de uma oposição **correto/incorrecto, certo/errado ou aceitável/inaceitável**, etc. O essencial da falseabilidade em teoria linguística consiste portanto no seguinte: para estabelecer que uma proposição falseável P da teoria não é falsa, convém construir a priori o tipo de dado que constituirá um contra-exemplo para esta proposição. Se P afirma que tal tipo de dado é possível,

seu contra-exemplo será que este tipo de dado é impossível; se P afirma que tal tipo de dado é impossível o contra-exemplo será que ele é, ao contrário, possível. Nesse sentido, Chomsky usa o impossível linguístico para mostrar o possível linguístico.

Tocamos agora num ponto fundamental da discussão: o problema da decidibilidade entre o possível e o impossível linguístico. Como já vimos, na seção anterior, a decidibilidade é um requisito fundamental para a formalização da teoria, permitindo que esta se constitua como totalidade e atenda às exigências de controle, certeza e previsibilidade. Nesse sentido a formalização de uma teoria linguística deve girar em torno das relações entre o possível e o impossível de Língua. Milner (*op. cit.*) focaliza muito bem este tema, destacando a importância de se discutirem as relações entre o **possível material**, que é o dado linguístico, o enunciado efetivamente realizado ou realizável, e o **possível linguístico**, aquele que pode/deve ser proferido, os quais em suas várias combinações, podemos representar através do diagrama de Euler.



P = Possível Material

Q = Possível Linguístico

P e Q = Possível Material e Possível Linguístico

P e ~Q = Possível Material e Impossível Linguístico

~P e Q = Impossível Material e Possível Linguístico

~P e ~Q = Impossível Material e Impossível Linguístico

Milner destaca que o possível material e o possível linguístico não são assimiláveis, o que inclusive justifica a existência da gramática e, portanto da teoria linguística, enquanto teoria falseável, como já foi visto. Se todos os dados linguísticos recaíssem exclusivamente na intersecção P e Q, a Linguística seria uma documentação, limitando-se a registrá-los. No tocante às várias combinações, o $\sim P$ e $\sim Q$ não interessa á teoria linguística, o $\sim P$ e Q é bastante raro, podendo ser citados casos de ficção em que ocorre um possível linguístico mas impossível material. A intersecção P e Q, por sua vez, não oferece problema, sendo, então, a combinação P e $\sim Q$ a que justifica a existência da gramática, ou seja, aqueles dados que, apesar de realizados ou realizáveis, constituem impossíveis de língua. É, então, no **possível material** (P) que se localiza a essência da teoria linguística, enquanto teoria falseável, pois é aí que se localiza o problema da decidibilidade: é preciso decidir se o possível material constitui ou não também um possível linguístico.

Desse modo, a teoria linguística se constitui como uma configuração (representação) da divisão do possível material (P) em possível linguístico (Q) ou impossível linguístico ($\sim Q$), sendo, então, sobre este conjunto ou melhor sobre as relações entre P e (Q ou $\sim Q$) que recai o problema de sua completude.

Deve-se também destacar que essa completude, como se pode inferir, não comporta um possível material fora da oposição Q vs $\sim Q$. Nesse sentido, no âmbito do próprio sistema teórico, o P que não for Q deve ser, necessariamente $\sim Q$, não sendo admitida a equação $P = \sim(Q \text{ ou } \sim Q)$, a qual deve, então, ser considerada como resto e, portanto sujeita a um apagamento ou a um esquecimento, para que não se comprometa a completude.

Chomsky¹², por exemplo, lança mão do P e $\sim Q$ para demonstrar Q; desse modo, a possibilidade material é concebida - e usada - estritamente em função da oposição possível vs impossível linguístico. Por sua vez, esta oposição

configura um julgamento de gramaticalidade das sentenças, isto é, uma decisão entre sequências bem formadas e que, portanto, são sentenças de uma língua, e sequências mal formadas que não são sentenças dessa língua. O sistema teórico, como coloca Lyons (1977), "*se coloca o objetivo de dividir todas as sequências de formas em dois subconjuntos complementares, um identificado como o conjunto de sentenças e o outro como o conjunto de não sentenças*" (op. cit.: 380, tradução minha).

Retomando o teorema da incompletude, lembremos que o movimento de esquecimento faz parte da constituição de uma totalidade, a qual por sua vez é necessária para a apreensão da incompletude.

Também se deve destacar que somente interessa à teoria linguística o enunciado enquanto desconectado das condições singulares de sua enunciação. De um lado, tal interesse atende à exigência mesma de repetibilidade: a enunciação consiste naquilo que, na proferição de um enunciado, não se repetirá jamais e, como foi visto, o caráter científico da teoria linguística se sustenta, justamente, naquilo que se repete de proferição em proferição. De outro lado, a exclusão, pela teoria, de qualquer elemento de enunciação atende ao requisito lógico de completude a qual se veria, seriamente, ameaçada por tais elementos.

4. POSSÍVEL VS IMPOSSÍVEL NA TEORIA LINGUÍSTICA

4.1. Chomsky e o lugar do impossível linguístico na Teoria

O possível vs impossível linguístico tem, na teoria chomskiana, seu lugar próprio de discussão, sendo essa bipolaridade o eixo em torno do qual

ocorrem suas várias reformulações, no sentido de que se configure um formalismo cada vez mais forte. Como vai ser apontado ao longo da discussão, o próprio Chomsky deixa clara a posição central que ocupa o possível linguístico na constituição de sua teoria. A partir dessa posição, queremos destacar o caminho seguido pelo autor, caminho este que consiste num incansável movimento de detectar furos, no corpo teórico, e de corrigi-los, refazendo, constantemente, o todo.

Vamos ver como esse movimento pode ser exemplificado na Gramática Gerativa Transformacional (GGT), dentro do âmbito da oposição **possível vs impossível**, ou mais especificamente, do ponto de vista da discordância entre possível material e possível linguístico. Não se tem, portanto, a pretensão de entrar na complexidade do debate conceitual da teoria de Chomsky, nem tão pouco de abarcar as mudanças ocorridas durante o percurso histórico de sua obra¹³, mas apenas, se quer discutir alguns pontos de sua formalização, não indo além de questões ligadas, de algum modo, ao **possível** e ao requisito de **completude**.

O critério popperiano, pela própria essência da falseabilidade, implica a construção de uma teoria, em princípio revisável, ou melhor o contínuo movimento de modificações, as quais, no entanto, devem sempre ocorrer no sentido da consistência e da completude. Segundo Pêcheux e Gadet (1981), Chomsky foi um "popperiano consistente", não se podendo deixar de apontar o apoio epistemológico que representou, para ele, o trabalho de Karl Popper, no tocante a alguns aspectos da constituição de seu modelo gramatical. Destaca-se, nesse apoio, a crítica de Popper a duas noções fundamentais da corrente neopositivista de Rudolf Carnap: a noção de observável e a de indução as quais estão intimamente relacionadas.

Muito embora, como dizem Pêcheux e Gadet (*op. cit.*) essa crítica não saia do quadro de referência neopositivista e, na verdade, apenas o reconfigure, dela decorrem sérias consequências no que diz respeito a uma mudança na concepção de empirismo subjacente à posição carnapiana. Assim, a verificação empírica de uma teoria, longe de ser a reunião de dados acessíveis aos sentidos - os quais seriam generalizados por um processo de indução - passa a configurar uma falseabilidade, como já foi colocada anteriormente.

Usando as palavras de Pêcheux e Gadet (*op. cit.*: 139), "(...) *não podemos ter a pretensão de um domínio total e minucioso dos fenômenos do mundo*", para, a partir daí, realizarmos uma generalização indutiva, ou em outros termos, o essencial da validação de um corpo teórico não se poderia ater à observação dos fenômenos.

Essa posição é afim das colocações anti-behavioristas de Chomsky (1959 *apud* Pêcheux e Gadet, *op. cit.*), dentre as quais está a concepção de que o linguista não atinge o essencial da língua pelo exame dos dados imediatos, através de uma generalização indutiva destes dados.

Partindo da distinção, clássica no campo da teoria do conhecimento, entre descrição e explicação, Chomsky coloca nesta última o objetivo de sua teoria, acusando de "concepção taxonômica" a descrição dos enunciados linguísticos pretendida em outras abordagens. Por sua vez, dizem Pêcheux e Gadet (1981), liga-se ao objetivo de **explicação**, em Chomsky, a necessidade de **abstração**, de eliminar de um objeto os fatores não pertinentes; explicação e abstração se reencontram a partir do abandono do caráter imediato da observação.

Assim, o **possível e o constante refazer do todo**, na obra chomskiana, estão indissolivelmente ligados a sua concepção anti-empirista a qual tem como

consequência uma oposição ao indutivismo e ao descritivismo, no que diz respeito aos enunciados da língua.

No início da obra, as regras de estrutura frasal ou regras de reescritura, colocadas por Chomsky, em **The Logical Structure of Linguistic Theory** de 1955, já apontam para esses aspectos.

Partindo-se de um axioma inicial (S), vão sendo aplicadas, sucessivamente, regras que vão gerando sequências de categorias do tipo:

$S = SN V$

$SN = \text{Det. N etc.}$,

até se chegar a uma sequência terminal. No sistema de reescritura, formado por regras do tipo $a \rightarrow b$, em que se lê "reescreva a como b", somente se pode atribuir uma e apenas uma descrição estrutural a cada sentença.

Nesse momento, Chomsky coloca que a tarefa do linguista consiste em formular "um conjunto finito de regras capaz de gerar um conjunto infinito de sentenças". Nesse sentido, o ponto central das reflexões sobre a linguagem se desloca do lugar da sentença, ou melhor, de seu modo de manifestação - já que não se pode descrever todas as sentenças - para as regras, isto é, para seu poder gerativo.

Uma vez que se está lidando com um conjunto infinito - cuja descrição, em sua totalidade, não é, portanto, viável - o **possível** assume o lugar de vigamestra da teoria. A essência da regra é então sua capacidade de gerar todas as sentenças **possíveis** na língua e de não gerar as sentenças **impossíveis**. A esse respeito, diz Chomsky, mais tarde, em **Aspectos da Teoria da Sintaxe** (1965/1975):

"Uma gramática totalmente adequada deve atribuir, a cada uma das sentenças de um conjunto infinito, uma descrição

estrutural que indique como é que essa frase é compreendida pelo falante-ouvinte ideal" (op. cit.: 84).

Nessa formalização, o tratamento da língua tem como base, não o constatado, o manifesto, mas a **possibilidade**. Assim, a totalidade linguística deveria se dividir em dois subconjuntos, exaustivos e mutuamente excludentes: de um lado o possível, o bem formado, enfim, o que é de uma língua e, de outro lado, o impossível, o que não é de uma língua.

Nesse quadro, o julgamento intuitivo de gramaticalidade do falante nativo é fundamental, já que é necessário haver um critério de decidibilidade, a fim de separar o que é de uma determinada língua daquilo que não é dessa língua.

Por sua vez, em relação às regras, existe, em Chomsky, a exigência de um poder de previsibilidade cada vez maior, ao mesmo tempo em que elas estão submetidas a uma preocupação constante de explicitação, atendendo assim ao requisito de literalidade da ciência. Entretanto, à medida em que as sentenças ou as relações entre elas vão se tornando mais complexas, o autor se confronta com a insuficiência das regras de reescritura.

Por exemplo, esse tipo de regra não oferece meios de determinar a relação entre uma sentença e sua forma na voz passiva ou sua forma na interrogativa, como também não descreve o imperativo e nem resolve certos casos de ambiguidade.

Quanto ao exemplo clássico, "João pediu a Pedro para sair", não se pode saber se o verbo **sair** se refere a João ou a Pedro, pois não há meios de se gerarem, com esse tipo de regras, duas descrições estruturais diferentes para uma mesma sentença.

No caso da forma passiva, pelo fato de se atribuir apenas uma representação estrutural a cada sentença, não há meios de relacioná-la à forma ativa que lhe corresponde.

Por sua vez, a aplicação do sistema de regras pode também gerar, de modo igualmente simples, um conjunto de sentenças mal formadas e que, portanto, não fazem parte de uma língua.

Para se constituir como um formalismo forte, esse sistema deveria ser capaz de gerar a totalidade das sentenças gramaticais em L, e somente sentenças gramaticais, e ainda deveria ser capaz de associar a cada uma das sentenças que gera, uma descrição estrutural, isto é, uma explicitação.

Assim, nos casos mencionados, não havia regra explícita para decidir se uma sentença de L é ou não gramatical - não atendendo ao requisito de completude - e também uma regra podia gerar tanto sentenças gramaticais, como não gramaticais - não atendendo ao requisito de consistência.

Em outras palavras, havia inúmeros casos que recaíam no possível material e que, embora não constituíssem um impossível de língua, não eram abarcados por uma regra que pudesse prevê-los como possibilidade linguística. A ausência de uma regra explícita que fundamentasse a decisão era inadmissível num formalismo que se pretendia forte o suficiente para atender ao requisito de completude, como também era inadmissível a existência de regras que gerassem sentenças não gramaticais, ferindo, assim o requisito de consistência. É em relação à completude e à consistência que os furos são detectados na teoria, sendo também em torno desses requisitos que o todo se refaz.

Era preciso, então, superar esta fragilidade da regra, ou seja, do corpo teórico, para atribuir maior força ao projeto de formalização, o que conduz à proposta de diferentes níveis de representação linguística. No caso, por exemplo da voz passiva havia necessidade de um mecanismo que relacionasse as duas

descrições, ou melhor, que permitisse mostrar que as duas são manifestações diferentes - a partir de transformações - de uma mesma estrutura mais abstrata, a estrutura profunda.

Chega-se, então, à proposta de três níveis de representação: o nível mais profundo e também o mais abstrato é formado pela estrutura profunda que representa, claramente, relações do ponto de vista semântico entre os elementos de uma sentença; o nível superficial que descreve a estrutura da sequência que corresponde à forma fonética da frase e as regras de transformação, entre um nível e outro, relacionando as várias estruturas.

As regras de reescritura são necessárias para gerar a estrutura profunda - constituindo, então as regras de base ou o componente básico - e no nível superficial (morfofonêmico) as regras possuem as mesmas características das de reescritura.

Por sua vez, as regras de transformação operam sobre uma estrutura de base - a qual já foi formada - a fim de derivar a estrutura superficial. No entanto, muitas vezes, é necessária a aplicação de várias regras transformacionais, gerando, sucessivamente, estruturas intermediárias, até chegar ao nível final.

A grande força da teoria, nesse momento, é atribuída então ao poder das regras de transformação que abarcam, com grande alcance, a complexidade de sentenças, através de operações, como adição, apagamento, permuta, deslocamento, substituição, etc. Esse corpo formalizado, que tem como cerne as transformações, foi se aperfeiçoando e se sofisticando, cada vez mais, com **Aspectos da Teoria da Sintaxe** (1965/1975) e ao longo dos cinco anos que se seguiram a essa obra (ver Moino, 1994, para esta referência histórica).

Durante esse período, foi introduzido o componente semântico, bem como foram explicitados e reelaborados conceitos, como por exemplo, competência e desempenho, estrutura profunda e superficial, os quais, como

coloca Moino (*op. cit.*), já estavam de algum modo, presentes desde o início, revelando, assim, a consistência no próprio caminho seguido pela teoria.

O anti-empirismo de Chomsky e a importância atribuída ao possível estão, inevitavelmente, por trás de partições, como estrutura profunda vs estrutura superficial, competência vs desempenho. Como colocam Pêcheux e Gadet (1981), é a recusa do caráter imediato da observação que conduz à hipótese da estrutura profunda, pois, a partir dessa recusa, não poderia haver uma formalização da superfície isto é, do aspecto manifesto das produções linguísticas. Este aspecto manifesto configura o desempenho como lugar do incompleto, do falho, daquilo que é perturbado por vários fatores como memória, atenção, e, portanto, daquilo que não interessa à teoria. O interesse se volta, portanto, para a competência, isto é, para a capacidade do falante de produzir e compreender, instantaneamente, sentenças novas que não são similares àquelas que ele ouviu previamente. É, neste momento, entretanto, que o possível passa a não se referir mais a uma determinada língua particular. O autor se coloca, então, como objetivo, formular uma gramática universal formada por regras gerais comuns a todas as línguas. Desse modo, o todo se refaz em torno da universalidade da regra, o que destaca, na teoria, seu caráter de homogeneidade e sua opção pelo previsível.

O alvo primordial da formalização de Chomsky eram, portanto - e desde o início - as regras e representações e, nesse sentido, uma questão básica toma vulto: como têm lugar, na mente do indivíduo, as regras e representações? Esta questão diz respeito, em última análise, à proposta chomskiana do inatismo, constituindo assim, uma questão de aquisição da linguagem.

A esse respeito, afirma Chomsky, em **Aspectos da Teoria da Sintaxe**:

"Como tarefa a longo prazo para a linguística geral, poderíamos propor o problema de desenvolver uma

explicação desta teoria linguística inata que fornece a base para a aprendizagem da linguagem" (op. cit.: 108).

Nesse quadro, o autor propõe a existência de um dispositivo inato de aquisição da linguagem - LAD (Language Acquisition Device) que, ao entrar em contato com os dados linguísticos, é encarregado de selecionar aquilo que é possível numa determinada língua, a partir da Gramática Universal representada biologicamente.

"Considerações acerca da natureza da gramática que é adquirida, da qualidade inferior e da extensão extremamente limitada dos dados à disposição do sujeito, da uniformidade surpreendente das gramáticas resultantes, e da sua independência relativamente à inteligência, à motivação, e à situação emocional, sobre grandes extensões de variação possível, essas considerações não permitem pensar que uma grande parte da estrutura da linguagem possa ser aprendida por um organismo não informado inicialmente sobre a sua natureza geral" (1965/1975: 141).

Esta citação mostra o estatuto teórico da criança na teoria chomskiana. A criança não tem realidade empírica, mas antes, segundo Moino (1994), seu estatuto é epistemológico, ou, segundo Cláudia Lemos (1995), metafórico. Pode-se dizer, então que, metaforicamente, a criança, em Chomsky, significa a afirmação de um conhecimento dado previamente e de forma inata, ou melhor, ela representa a negação de um **não saber inicial**. Em consequência, essa metáfora representa também a hipótese de uma aquisição instantânea da linguagem a qual rejeita a concepção de aprendizagem da linguagem e sobretudo de aprendizagem por etapas sucessivas no tempo, o que acarreta a total rejeição de um paradigma desenvolvimentista.

Enfim, a metáfora da criança configura, na teoria chomskiana, o lugar de rejeição de uma abordagem empirista e de qualquer procedimento indutivo nela implicado. Falando ainda sobre aquisição da linguagem, Chomsky (1965/1975) coloca que as informações que se tem sobre a natureza das gramáticas gerativas

"mostram claramente que as concepções taxinômicas da estrutura linguística são inadequadas e que não se pode chegar ao conhecimento da estrutura gramatical pela aplicação de qualquer tipo de operações indutivas graduais (segmentação, classificação, processos de substituição, preenchimento de casas vazias em quadros estruturais, associação, etc.) que tenham sido desenvolvidas até agora em linguística, psicologia ou filosofia" (op. cit.: 141).

Por sua vez, fica também claro a partir daí, o estatuto atribuído ao desempenho, como o lugar do incompleto, do falho, do heterogêneo, enfim do imprevisível e que, portanto, não tem interesse para o conhecimento da estrutura linguística. O controle da teoria é garantido pela força preditiva das regras sendo necessário, para que o todo se constitua, excluir o desempenho com seu caráter imprevisível, o que significa, portanto, uma exclusão do indivíduo, como discute Cláudia Lemos, 1995.

As regras de transformação, entretanto, também deixaram aparecer sua insuficiência para a formalização pretendida. Assim, ao analisar, por exemplo, a transformação de apagamento, Chomsky (1968/1971) aponta suas falhas, em alguns casos.

Essa regra foi vista, então, como solução parcial, provisória, à espera de uma proposta que levasse a uma solução geral, ou seja, uma regra mais geral que pudesse corrigir as falhas, englobando os desvios:

"Sem levar o assunto mais longe, podemos ver que, embora a regra de apagamento tenha muito que a recomende e esteja de algum modo implicada na solução correta desta rede de problemas, há muitos dados ainda a serem explicados. Como nos outros casos mencionados, há uma variedade de problemas referentes às condições que determinam a aplicabilidade das transformações, problemas que ainda resistem a qualquer solução definitiva, embora algumas interessantes e esclarecedoras propostas possam ser feitas, as quais parecem conduzir em parte a uma solução geral" (Chomsky, op. cit.: 79).

Chomsky também procura reduzir ao mínimo necessário as transformações de adição, colocando-as, na grande maioria das vezes, na própria estrutura profunda. É o caso, por exemplo, da voz passiva, em que o auxiliar *ser*, o particípio passado e a preposição *os* quais, em *Syntactic Structures* (1957), eram adicionadas, passaram em *Aspectos* a fazer parte da estrutura profunda, permanecendo apenas a transformação por permutação. O autor manifesta ainda sua insatisfação em relação às permutações as quais *"podem ser eliminadas do conjunto das transformações elementares, em favor de substituições, apagamentos e de adjunções"* (1965/1975: 234).

Pergunta-se, entretanto: não seria a própria natureza das regras transformacionais que colocam o problema? Ao se pretender mantê-las, sem uma mudança na formalização, não se estaria admitindo inevitavelmente uma fenda na teoria?

Uma regra de transformação teria que ser constantemente complementada ou substituída por outras mais fortes e, assim, indefinidamente, chegando a uma saturação inadmissível na formalização.

Nesse sentido, haveria sempre um possível material requisitando a formulação de sua possibilidade linguística, o que coloca em questão a

completude. De outro lado, as regras de transformações também possuem um grande poder de geração, uma vez que dão lugar a sentenças mal formadas, o que coloca em questão a consistência. Daí a necessidade de vários tipos de filtros para limitar esse poder gerativo, o que, do mesmo modo, saturavam o modelo. Assim, o movimento da GGT sempre foi e tem sido o de restringir, tanto no sentido de limitar o número de, como o poder de geração de. Era preciso, então, um formalismo que desse conta da saturação no que diz respeito às regras de transformação, o que seria proposto dentro do modelo de modularidade mental. Nesse momento, é retomada, com toda a força a questão do inatismo que é discutida em **Reflexões sobre a Linguagem** (1975/1980) e em **Regras e Representações** (1980/1981).

Neste sentido, Chomsky coloca em *Reflexões sobre a Linguagem*:

"Uma versão mais completa da 'hipótese do inatismo' para os seres humanos especificará os vários domínios pertencentes à capacidade cognitiva, a faculdade mental TA (HL) para cada um desses domínios D, as relações entre tais faculdades, seus modos de maturação e as interações entre elas através do tempo" (op. cit.: 32).

O autor propõe que o funcionamento da faculdade de linguagem é governado por princípios específicos a esse domínio, embora interaja com os demais domínios.

"A faculdade de linguagem é um elemento da capacidade cognitiva particularmente interessante. Poderíamos investigar sua natureza (especificamente, o estudo da GU), sua relação com outros domínios e sua singularidade" (op. cit.: 35).

Vale destacar que Chomsky atribui a especificidade apenas à faculdade de linguagem e não ao sistema de conhecimento.

No tocante à GU (Gramática Universal), o autor a define, nesse momento, como o sistema de princípios, condições e regras que são propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade isto é, "necessidade biológica e não lógica".

Em **Regras e Representações**, afirma que, no caso das faculdades cognitivas, se tem partido de um inatismo pobre, ou seja, se tem, geralmente, aceito que o desenvolvimento ocorre de modo uniforme, em diversos domínios, e que as propriedades intrínsecas do estado inicial são homogêneas e não diferenciadas. Diz o autor que a concepção piagetiana e o behaviorismo se aproximam nesse ponto - apesar das diferenças marcantes entre as duas posições - uma vez que ambas admitem um inatismo pobre. Como consequência dessa posição, o que deveria se desenvolver, na mente do indivíduo, seria um sistema homogêneo formado pela aplicação à experiência de princípios comuns que constituem a base inata, e a diferenciação constatada seria um reflexo da diferenciação do meio ambiente. Nessa perspectiva, os indivíduos seriam, de modo inevitável, como as amebas, muito diferentes umas das outras, diferença essa que seria um simples reflexo do ambiente empobrecido em que se desenvolvem. Isso contrasta, grandemente, com a riqueza e diversidade dos sistemas cognitivos que os seres humanos conseguem alcançar. A saída para este impasse seria admitir que a estrutura intrínseca é rica e bem diversificada. Desse modo, aceitar um inatismo rico tem como consequência afirmar a modularidade.

Está implicado nessa questão o problema de Platão, formulado por Russell, nos seguintes termos: "*De que modo os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, conseguem, apesar de tudo, chegar a saber tanto quanto sabem?*" (Ver, a propósito, Cláudia Lemos, 1991).

Assim, somente a riqueza do inatismo e a modularidade nela implicada evitaria, segundo Chomsky, um certo empirismo embutido em teorias da aprendizagem, ou mesmo em teorias do desenvolvimento cognitivo. Posteriormente, a modularidade foi estendida à própria gramática.

Nesse quadro, as regras de transformação foram reduzidas ao máximo, ficando limitadas à aplicação múltipla da regra de deslocamento.

"Temos, portanto, mais ou menos o seguinte quadro de uma gramática: regras de base condicionadas pela teoria X fornecem estruturas P que são projetadas em estruturas S pela aplicação possivelmente repetida da regra "Desloque α ", sendo uma categoria arbitrária (...)" (1980/1981: 113).

Chomsky explicita aqui, a distinção entre a estrutura S e sua forma fonética (estrutura superficial), sendo aquela mais abstrata do que esta. A estrutura P (profunda) é projetada, através de regra de deslocamento, para a estrutura S, a qual é projetada para a estrutura superficial, através de outras regras de deslocamento e outros tipos de regras.

Apesar das grandes modificações que foram introduzidas, neste momento, o ponto central continua a ser as regras e representações.

Por sua vez, coloca-se, em relação à regra de deslocamento, a questão de seu poder excessivo.

A esse respeito, pode-se apontar, em primeiro lugar, o grande número de restrições que, como destaca Chomsky (1980), ocorrem ao nível da estrutura S. Vejamos o seguinte caso analisado pelo autor: "*I didn't have a good time in France or England*" ("Eu não me diverti na França nem na Inglaterra"). Aplicando-se "Desloque α ", onde α é um sintagma preposicionado, temos "*In France or England, I didn't have a good time*" ("Na França ou na Inglaterra, eu não me diverti"), o que significa, agora, que eu não me recordo em qual dos dois

países eu não me diverti. A razão para isto é o fato de que são as propriedades da estrutura S que determinam a interação entre negação e disjunção.

Poderíamos continuar citando uma enorme quantidade de exemplos, semelhantes a esse, em que **filtros de superfície** limitam a aplicação da regra geral de deslocamento. Entretanto, se de um lado pode parecer que o efeito filtrador dessas restrições, ao nível da estrutura S, terminaria, de algum modo, levando também a uma saturação do modelo, de outro lado, Chomsky refere-se a princípios gerais que interagem com o deslocamento - o qual projeta P em S - para restringir-lhe a liberdade.

"É verdade que tal regra (Desloque α) tem um poder gerativo excessivo e desordenado, porém existem vários princípios poderosos que interagem com ela para superar esse problema de um modo aparentemente natural" (op. cit.: 111).

Mais adiante, Chomsky (1980/1981) destaca a grande importância de se determinarem os princípios gerais abstratos da faculdade de linguagem e os parâmetros que ficam em aberto e permitem diferentes escolhas.

"Ao procedermos à formulação dos princípios unificadores que interagem para produzir consequências específicas e para identificar os parâmetros e as escolhas que eles permitem, começamos a nos aproximar de uma teoria do esquema inato que subjaz às línguas humanas (...)" (op. cit.: 137).

Desse modo, seria necessário eliminar uma falta de controle da regra, pois é justamente com seu poder preditivo que ela deve servir à teoria. Entretanto, talvez haja um limite para este poder preditivo, limite que seria inerente à própria regra. Nesse sentido, qualquer que seja sua natureza, por mais geral que ela seja,

ou melhor, qualquer que seja o alcance da formalização em que ela se encontra, mesmo assim, a regra parece apontar para um certo **como fazer**, não ultrapassando, portanto, um certo grau de abstração. A esse respeito, Milner (1986) afirma que "*quando se exprime em termos de regras a gramática não propõe uma teoria geral da linguagem, propõe somente elementos de um saber fazer*" (*op. cit.*: 86, tradução minha).

Pode-se dizer que, para garantir a completude da teoria linguística, a relação entre possível material e possível linguístico não poderia ter como base qualquer aspecto programático de um como fazer.

Por sua vez, um inatismo rico, em si mesmo, parece não resolver a questão da aquisição da linguagem. Dizer que o ser humano chega a saber tanto com tão pouca experiência, estando a explicação para isto num inatismo rico, não basta. Fica por determinar no que seu conteúdo é suficientemente específico para servir de ponte entre a experiência e os sistemas cognitivos alcançados. A esse respeito o próprio Chomsky coloca em 1986:

"O problema, então, é determinar a dotação inata que serve para preencher o espaço entre experiência e conhecimento atingido ou sistemas cognitivos atingidos (...)" (*op. cit.*: 26, tradução minha).

Nesse sentido, modificações são realizadas na Teoria, dentre as quais destacamos o deslocamento da prioridade de estudo das regras e representações para a faculdade de linguagem - como um dos componentes da mente/cérebro - chegando, portanto, a uma total biologização do modelo ou, como coloca Moino: "*Chomsky já não tem mais a preocupação de falar em representação de um sistema na mente humana*" (*op. cit.*, 128).

Chomsky (1986) propõe que o sistema de conhecimento é, em larga escala, pré-formado, como uma parte de nossa dotação biológica, assim como é a organização geral de nosso corpo. Deve-se destacar que essa noção de linguagem como órgão já aparece em **Reflexões sobre a Linguagem** (1975/1980).

A própria regra perde a importância que possuía até então. Para o autor, adquirir um conhecimento da linguagem L consiste em passar de um estágio *S₀* para um certo estágio *S_L* da faculdade de linguagem - um dos componentes da mente/cérebro - sendo a gramática dessa linguagem formada por dois componentes: o núcleo e a periferia.

Chomsky (1986) afirma que "*Há um estado fixo inicial *S₀* da faculdade de linguagem consistindo de um sistema de princípios associados com certos parâmetros de variação e um sistema marcado com seus vários componentes*" (*op. cit.*: 221, tradução minha).

A linguagem L é, então uma realização particular dos princípios de *S₀* com a fixação de valores de parâmetros (núcleo) acrescida de uma periferia. Assim, ao colocar na mente/cérebro ("mind/brain") do indivíduo, uma gramática universal (GU), que ele chama agora de Linguagem Interna (LI) - formada por princípios invariáveis e por parâmetros em aberto que são fixados, de modos diferentes, numa das possibilidades pré-determinadas - a ênfase da gramática se desloca, em Chomsky, da regra para o nível mais abstrato do princípio, e o possível linguístico se faz presente com toda sua força. Como afirma Moino (1994), os princípios e parâmetros são geneticamente determinados, bem como os mecanismos de aquisição da linguagem, e nesse sentido "*a aquisição da linguagem passa a ser vista como a formatação da faculdade da linguagem através da fixação dos valores dos parâmetros abertos em GU*" (*op. cit.*: 127).

Desse modo, no todo teórico, a questão da aquisição da linguagem se resolve através de uma supervalorização da dotação biológica - a qual já era

priorizada em obras anteriores - e a relação entre possível material e possível linguístico se resolve numa completude, através do alto nível de abstração do princípio. Nesse momento, aqueles aspectos que vêm dirigindo, consistentemente, as modificações na teoria chomskiana, se deixam aparecer em toda sua força.

A metáfora da criança se mostra mais poderosa com a total biologização do conhecimento dado previamente. Não há mais como admitir um não saber inicial, bem como não há mais como estabelecer limites para uma aquisição instantânea da linguagem.

Nesse quadro, também perde seu sentido a busca de argumento contra um empirismo, isto é, qualquer procedimento de observação/descrição da produção linguística, ou quaisquer operações indutivas utilizadas não levariam a lugar nenhum, na medida em que seriam incapazes de atingir uma linguagem interna, biologicamente dada ou "cerebrizada".

Pode-se ver, então, com mais clareza, o lugar central ocupado pelo possível, na constituição do todo teórico ou em seu contínuo refechamento.

Não é demais lembrar que o maior problema que se colocou para esse refechamento consistiu em restringir a grande quantidade de regras e categorias as quais configuram - e desde o início já configuravam - um ponto problemático para a teoria, pelo risco de proliferação que representam.

Como pôde ser visto, o todo da teoria chomskiana foi se fortalecendo paulatinamente, em seu percurso, atendendo ao requisitos ideais de formalização e, nesse sentido, vem cumprindo o papel de constituir um todo suficientemente forte.

A esse respeito, deve-se destacar que a divisão entre possível e impossível linguístico que decorre do julgamento de gramaticalidade é formada, como diz Milner (1987) do material do próprio todo: o "*todo não pode ser dito*"

(Milner, *op. cit.*) é parte mesma do todo; o "*deve ser p*" já prevê (ou escreve) o "*não pode ser ~p*". Nesse sentido, pode-se dizer que o "saber da gramática" traz em si mesmo sua sutura prévia.

Assim, qualquer proposta de restrição à teoria chomskiana que parta do todo (do saber) não seria imposta pela diferença, mas pela homogeneidade, pelo previsível. Uma tal proposta em nada abalaria a homogeneidade do saber, muito pelo contrário, já que faz parte dela. Nesse sentido, a restrição viria de um lugar diferente da regra (ou do princípio), ou seja, de um lugar do não todo, como por exemplo, da fala da criança. Dito de outro modo qualquer interrogação que restringisse a teoria teria que vir de um lugar diferente da posição de quem sabe, isto é, teria que vir da diferença que se situa na posição de um não saber.

Deve-se apontar que, a partir do todo da teoria chomskiana, interrogações lhe têm sido feitas de outros lugares. A esse respeito, Pêcheux e Gadet (1981) citam vários exemplos, como os estudos dos "shifters", das blasfêmias e insultos, da oposição "savoir que/savoir si", de verbos como "sembler que P" significando "il me semble que P", e tantos outros, os quais possuem uma característica comum: mostram a impossibilidade do linguista de recorrer apenas ao sujeito falante para descrever certos tipos de enunciados, ao mesmo tempo em que apontam para a obrigação de ver, em tais enunciados, a presença de um sujeito da enunciação "*capaz de desejo e não simetrizável*" (expressão de Milner, 1978, *apud* Pêcheux, *op. cit.*: 159).

O interesse dessa questão estaria, então, não no que ela representa de falha na teoria, mas na **subversão** que poderia provocar no sistema. No entanto, a questão foi tratada como uma falha e, nessa direção, soluções foram propostas por vários autores (discutidos em Pêcheux e Gadet, *op. cit.*) no sentido de introduzir esse sujeito no modelo gerativo transformacional. Essas soluções, de um modo geral (apesar das diferenças nas várias abordagens), introduzem a

enunciação num núcleo superior à sentença e que a domina, ou melhor uma "hipersentença". Por exemplo, para Ross (*apud* Pêcheux e Gadet, *op. cit.*), toda sentença é dominada por uma sentença do tipo: "Eu declaro que..." "Eu ordeno que...", a qual possui, como objeto direto, a própria sentença enunciada. Nesse sentido, devem-se lembrar as tentativas de refechamento no campo da lógica clássica as quais, como as citadas por Pêcheux, apelam para a construção de uma hierarquia, a fim de evitar a incompletude e dominar o imprevisível, dando lugar, entretanto a outras formas de comprometimento do todo, como por exemplo, a redução ao infinito. A esse respeito, Pêcheux e Gadet (*op. cit.*) colocam que a presença da enunciação num núcleo superior à sentença não faz mais do que oferecer um **jogo de escrita**.

Pergunta-se também: nesse refechamento, o investigador, isto é, o sujeito formal da ciência, não se teria deixado aparecer num lugar de apreensão de um resto - a enunciação - para logo se ausentar sob uma hierarquização - a hipersentença?

4.2. Chomsky e a Norma

Deve-se ainda focar a teoria chomskiana no que diz respeito à concepção de Norma cuja discussão é importante para o deslocamento do erro. O próprio Chomsky coloca em **Knowledge of Language** (1986) que "*Estas regras não são como as regras normativas de ética, por exemplo. (...) E a questão da norma em alguma comunidade é irrelevante por razões já discutidas*" (*op. cit.*: 241, tradução minha).

Nessa discussão, para podermos situar a questão da norma, vamos usar a concepção de Coseriu que realizou estudos sobre o tema, devendo-se,

entretanto, destacar que tais estudos não tiveram repercussão no campo da linguística.

A gramática cujo julgamento entre o possível e o impossível linguístico se baseia na concepção de norma é a chamada gramática normativa. Para Coseriu (1980), a norma contém tudo o que, no falar, é fato tradicional, comum e constante, ainda que não necessariamente funcional: todo fato que se diz e se entende "*dessa maneira e não de outra*".

"Em outras palavras, a norma abrange fatos linguísticos efetivamente realizados e existentes na tradição, ao passo que o sistema é uma técnica abstrata que abrange virtualmente também os fatos ainda não realizados, mas possíveis de acordo com as mesmas oposições distintivas e as regras de combinação que governam o seu uso" (op. cit.: 123).

Assim, o possível linguístico se subdivide naquilo que é da norma, é comum, isto é, faz parte da tradição de uma comunidade e coage os membros dessa comunidade, e o que não é da norma mas que é possível de acordo com as regras de combinação de um determinado sistema linguístico. Neste possível linguístico e que não é da norma, Coseriu (*op. cit.*) aponta as combinações que reconhecemos como sendo de nossa Língua, e não de uma Língua estrangeira e, portanto, a compreendemos, muito embora não façam parte da tradição de nossa comunidade, como os derivados de algumas palavras, por ex. pedalejar, repedalejar, repedalejamento, repedalejador, etc.

Trata-se, aqui, segundo o autor, "*da possibilidade mesma de formação que oferece o sistema, independentemente da eventual realização*". Nesse sentido, nós reconhecemos aqueles derivados como sendo palavras "portuguesas" e não "alemãs", "francesas" ou "inglesas".

Desse modo, assim como a Gramática Gerativa Transformacional, uma gramática normativa se fundamenta na divisão do possível material (P) em possível linguístico (Q) ou impossível linguístico (\sim Q). Entretanto nesta última gramática, a intersecção P e Q contém uma subdivisão necessária entre **o que é** e **o que não é da norma**.

Uma diferença entre a GGT e a Gramática normativa está, como não poderia deixar de ser, na combinação P e \sim Q. Chomsky fabrica o impossível linguístico para mostrar o possível linguístico. Para a Gramática normativa, o possível material e impossível linguístico (P e \sim Q) se restringe à decisão sobre o que não pode ser reconhecido como pertencente a uma determinada língua, podendo pertencer a uma outra língua. Deve-se destacar, entretanto, que nos dois tipos de enfoque esta decisão entre o que é e o que não é de uma Língua não coincide, pois o que é da norma pode, algumas vezes, ser uma sequência mal formada, indo de encontro a um princípio gramatical. Lyons (1977) cita exemplo de sequências mal formadas, como "It's me" (ao invés de "It's I") e "I ain't seen him" (ao invés de "I haven't seen him") as quais constituem uma norma numa determinada comunidade. Por sua vez, consistiriam também num possível linguístico e que não são da norma os erros produzidos pela criança, como a ultrarregularização. Quando a criança diz **fazi**, ela está regularizando, no passado, uma forma irregular. Assim, ao se falar em erro em aquisição da linguagem, trata-se de uma combinação prevista pela estrutura da língua, mas que escapa ou se desvia da norma. Em outras palavras, a oposição possível vs impossível, ou melhor, o bem formado vs o mal formado da Gramática Gerativa Transformacional não recobre o possível vs impossível do enfoque normativo.

Desse modo, o quadro da GGT não comporta o tratamento da norma e conseqüentemente o do erro, considerado como um desvio da norma, até porque essas concepções escapam a seus pressupostos de formalização, ou melhor, elas

supõem uma relação entre possível material e possível linguístico que não é assimilável à teoria chomskiana.

Entretanto, deve-se apontar, aqui, que a noção de gramaticalidade, a qual sempre foi básica em toda a obra de Chomsky, não é uma noção tranquila: trata-se de um julgamento intuitivo sobre a gramaticalidade (ou agramaticalidade) de sentenças, destacando-se o aspecto de controvérsia que o termo "intuição" carrega.

Lyons (1987) deixa claro as dificuldades existentes em torno do conceito de gramaticalidade, quando coloca:

"Qual a diferença entre uma cadeia gramatical e uma agramatical? A resposta é simples, mas em si pouco acrescenta. Uma cadeia agramatical de palavras é aquela em cuja formação não se respeitam as regras gramaticais do sistema linguístico" (Lyons, op. cit.: 106).

Por sua vez, o julgamento de gramaticalidade toca de algum modo no normativo, desde que toca no problema da aceitabilidade. Para Chomsky (1965/1975), *"a noção de 'aceitável' não deve ser confundida com a de 'gramatical'"*, citando vários exemplos de sentenças gramaticais, mas que não são julgadas aceitáveis pelo falante nativo. No entanto, admite o autor que *"As frases mais aceitáveis são aquelas que têm maiores probabilidades de serem produzidas, as que são mais facilmente compreendidas, as que são menos grosseiras e, num certo sentido, as que são mais naturais"* (Chomsky, op. cit.: 92, grifo meu).

Desse modo, em termos de gramática, trata-se, tão somente, de sentenças que podem ser geradas sem qualquer caráter normativo. Contudo, seria a intuição do falante que, em última análise, determina o que deve ser gerado.

Notas:

- 1 Dai, a importância de se colocar também em discussão, no capítulo II, a abordagem da aprendizagem.
- 2 Trata-se aqui de uma adaptação para o português de um exemplo dado por Coseriu (1982), ao mencionar essa questão na língua espanhola: "nadie venio" e "no venio nadie".
- 3 No exame de qualificação, a professora Rosa Figueira sugeriu que fosse ainda colocado, em relação a essa questão, que não há sinonímia nem antonímia perfeitas, como também o tratamento de alguns fatos linguísticos exige às vezes que não se usem categorias polares, mas que se fale em graus.
- 4 Da Costa fala em extensões da Lógica Clássica, as quais não entram em conflito com esta, e em Lógicas heterodoxas que entram em conflito com princípios clássicos fundamentais. Dentre as primeiras, estão a Lógica Modal que incorpora o possível e o necessário e a Lógica Deontica que incorpora o permitido e o obrigatório. Dentre as segundas, estão as Lógicas Paraconsistentes que negam o princípio da não contradição e as Paracompletas que negam o princípio do terceiro excluído. Entretanto, somente, vão ser abordadas, neste trabalho, noções gerais da Lógica Clássica, onde o problema da verdade se colocou, originariamente, constituindo o campo próprio de discussão desse problema.
- 5 Lyons destaca que Tarsky (1935) incorpora uma noção de verdade estritamente formal, evitando cair na questão empírica de determinar se um estado de coisas *vs* ocorre ou não, no Mundo. Entretanto, para isto, Tarsky estabeleceu uma distinção entre Metalingua e Língua-Objeto: o predicado "verdadeiro" pertence à Metalingua e a proposição a respeito da qual é predicado, faz parte da Língua objeto.
- 6 Alguns autores, como Loparic e Vaudene, operam uma distinção entre domínio e universo de discurso, à qual Nina Leite (1994) em seu livro **Psicanálise e Análise do Discurso**, faz "*corresponder, respectivamente, a topologia de um espaço fechado (esfera) e de um espaço aberto, sem demarcação de fronteiras, onde o exterior e o interior se interpenetram*" (p. 193).
- 7 O paradoxo do mentiroso pode ser assim enunciado: "*Epiménides, que é cretense, afirma que todos os cretenses mentem*".
Os autores dividem os paradoxos em dois tipos: os semânticos - aqueles que envolvem noções semânticas (verdade, denotação, definibilidade) e nos quais se inclui o do mentiroso, e os Lógicos - aqueles que não envolvem tal tipo de noções.
- 8 O euclidianismo matemático se refere a um conjunto rigorosamente lógico de geometria que foi, durante muitos anos, o modelo de ensino da matemática.
- 9 É importante destacar que Nina Leite (1994) discute esse tema e o vincula a Freud.
- 10 Como destaca Milner, foi a escola de Cambridge (Chomsky e seus seguidores) que aclimatou o popperianismo na linguística.

- 11 O requisito de falseabilidade aplicado aos termos primitivos de uma teoria levaria a uma redução ao infinito.
- 12 Vejamos o seguinte exemplo extraído de Pêcheux (1981: 143).
Sejam as sentenças:
 - (1) Pedro reencontrará Maria.
 - (2) Quem Pedro reencontrará?
 - (3) A razão pela qual Pedro reencontrará Maria é um segredo.
 - (4) Quem a razão pela qual Pedro reencontrará é um segredo para?A impossibilidade linguística da sentença (4) veio mostrar que a extração do objeto na questão "Quem....?" somente é possível em (2), isto é, somente é possível na frase simples. Desse modo, no estabelecimento de uma regra, a verificação empírica faz uso de um impossível-na-Língua.
- 13 Os aspectos históricos da formalização da GGT, estão muito bem colocados no texto de Moino (1994): **Chomsky em Tempos de Cólera**.
- 14 Teresa Lemos (1994) se refere a estatuto simbólico.

II. A FALA DA CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA LINGUÍSTICA

Vale lembrar que o modo pelo qual Chomsky tratou o problema da aquisição da linguagem teve como implicação o fato de que a fala da criança não se constituiu como questão para o autor e, por isso mesmo, não foi tratada no corpo teórico da GGT, configurando, assim um não todo em relação a essa teoria (ver Teresa Lemos, 1994).

Lembremos também que é da posição do não todo que poderia ocorrer algum efeito de restrição sobre o todo, dando lugar a novas direções na investigação - como foi destacado por Da Costa (1980), no campo da lógica matemática (ver Introdução). Não seria, então, a partir do enfrentamento desse efeito de restrição produzido pela fala da criança sobre uma homogeneidade, que esta fala poderia ser abordada em seu estatuto de heterogeneidade?

Desse modo, enquanto não todo, a fala da criança necessita do todo para ser investigada. Entretanto, pode-se dizer que o caminho seguido pelo investigador depende de seu modo de apreender a relação entre todo e diferença. Daí a importância de se perguntar como essa relação tem sido apreendida por alguns autores no âmbito da aquisição da linguagem.

A esse respeito, podemos propor a existência de três tipos de abordagens: aquelas que excluem a fala da criança, tratando-a como um resíduo que precisa ser apagado ou "higienizado", aquelas que transformam o resíduo a fim de recompor uma totalidade e aquelas que enfrentam o resíduo.

Passaremos, rapidamente, pelo primeiro tipo para entrarmos, de modo mais aprofundado, no segundo e no terceiro tipos os quais nos interessam mais de perto.

1. O APAGAMENTO DO RESTO (RESÍDUO)

Com base na discussão realizada por Cláudia Lemos (1984 e 1986), podemos apontar duas preocupações predominantes na maioria dos autores no campo da aquisição da linguagem. A primeira diz respeito à tentativa de descrever, categorialmente, as produções iniciais da criança, enquanto que a segunda se refere à tentativa de apresentar essas descrições num quadro desenvolvimentista de ordenação temporal, segundo graus de complexidade crescente.

A esse respeito, coloca Cláudia Lemos em **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**:

"É com efeito raro encontrar trabalhos sobre aquisição da linguagem, mesmo entre os que têm por objeto seus períodos iniciais, em que a produção linguística da criança não seja descrita como instancias de categorias como Nome e Verbo, Agente e Objeto, traços semânticos e regras sintáticas" (1984: 3).

Em **A Sintaxe no Espelho**, afirma:

"Parte-se de um fato considerado empiricamente indiscutível: a criança inicia sua produção linguística só por volta de um ano e com enunciados de um vocábulo, passando depois a enunciados de dois a três elementos. Ao sucessivamente maior número de elementos vão correspondendo graus mais altos de complexidade estrutural e categorial" (1986: 7).

No que concerne às duas preocupações, é exemplar um estudo de Brown e Bellugi (1964), onde os autores, dentre outras coisas, revelam um esforço no sentido de formular regras, através das quais as crianças geram

sentenças, ao mesmo tempo em que procuram apresentá-las em termos de complexidade crescente.

Através de estudo observacional longitudinal, duas crianças: Adam (1;3) e Eve (1;6) foram acompanhadas durante dois anos, tendo sido registrada uma enorme quantidade de produções verbais, das quais foram selecionados alguns tipos para exemplificar a evolução de Sintagmas Nominais, na fala da criança. Foi reunido, primeiramente, um grupo de enunciados de duas palavras do tipo "a coat" e "the top" e, a partir da análise dessas produções, os autores induziram a seguinte regra: *"A fim de formar um sintagma nominal deste tipo, selecione primeiro uma palavra da classe pequena de modificadores e selecione, segundo, uma palavra da classe mais ampla de substantivos"* (op. cit.: 314, tradução minha).

Essa "regra gerativa" (sic) oferece, então, um modelo de mecanismo mental pelo qual Adam e Eve teriam gerado aquelas sentenças.

Vale destacar que a categoria M (modificadores) não pode, neste caso ser assimilada a qualquer categoria do adulto, desde que abarcam todos os modificadores que precedem um substantivo. Assim, a criança constrói Sintagmas Nominais (NP), segundo os autores, colocando antes do substantivo, de modo indiscriminado, um modificador (M), seja ele um pronome, um adjetivo, um artigo, etc, o que pode gerar sentenças não gramaticais do tipo "a celery" e "more nut".

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

Por sua vez, o uso inicial muito indiscriminado de palavras da categoria (M) vai sofrendo uma progressiva diferenciação de privilégios de uso¹, o que significa uma subdivisão de (M) em classes menores ou sub-classes como, por exemplo, artigos, pronomes e uma categoria residual dos modificadores. Para os autores, no tocante, por exemplo, aos artigos "a" e "the", sua posição, nesse momento, sempre no início da sentença, constitui evidência desse "privilégio de ocorrência", o que justifica uma separação da categoria de artigos.

Como se pode notar, pela colocação bem resumida desse estudo, Brown e Bellugi (*op. cit.*) pretenderam adaptar o emergente enfoque transformacional à investigação da gramática da criança. Pode-se dizer, contudo, que essa pretendida adaptação, longe de alcançar a fala da criança, enquanto diferença, deu lugar a distorções na GGT. Em outras palavras, a relação entre a teoria linguística e a diferença que a fala da criança representa, se resolve, em estudos desse tipo, em termos de um impasse central: ao mesmo tempo em que se pretende usar categorias e regras da GGT para investigar a gramática da criança, este uso faz com que não se possa mais falar em GGT, uma vez que desvirtua os pressupostos básicos, as vigas-mestra dessa proposta teórica.

Lembremos que a questão das categorias sempre se fez presente na elaboração da teoria chomskiana, sobretudo, pelo risco de proliferação que elas representam. O que se verifica, entretanto, é que estudos do tipo aqui analisado se assentam nesse lugar de proliferação categorial. Ao se pretender que noções de GGT dêem conta de produções linguísticas iniciais, foi preciso estender estas noções, o que implicou a criação/modificação de categorias e regras com o objetivo de fazê-las alcançarem a fala da criança para que pudessem descrevê-la. Assim essas tentativas de descrição da fala da criança configuram um movimento radicalmente **oposto** àquele que sempre se fez presente, de modo marcante, ao

longo da constituição do todo teórico, que foi o movimento de **restringir** categorias, regras e filtros.

Mais sério, no entanto, é o objetivo descritivista, ele próprio: reunir partes da produção linguística observada, compará-las uma a uma, para daí chegar, por generalização indutiva, a uma regra, desvirtua, completamente, o sentido da proposta chomskiana.

Mais ainda: essa **atividade indutiva do investigador** é projetada sobre a atividade linguística da criança, na medida em que se atribui a essa criança uma **operação indutiva**, ou melhor, na medida em que se supõe que ela ouve, sucessivamente, várias sentenças, e daí induz uma regra.

Nesse sentido, a essência da investigação é colocada na observação do manifesto e na decorrente generalização indutiva, destacando-se um movimento de empirização o qual é inadmissível, em GGT, dentre outras coisas, pelo lugar central que o possível linguístico ocupa no modelo (ver a respeito Cláudia Lemos, 1995).

Nada resta também do estatuto metafórico da criança a qual passa a ocupar, nesses estudos, um lugar de empirização da teoria, ou seja, um lugar onde se pode descrever a aquisição progressiva de um saber.

A metáfora chomskiana da criança também não permite, como já foi visto, que se usem categorias e regras em favor de uma proposta desenvolvimentista de ordenação temporal, na medida em que essa metáfora representa, justamente, a hipótese de aquisição instantânea da linguagem.

Dizendo com outras palavras, nesse tipo de estudo, a criança está a serviço de dois pontos fundamentais: a empirização da teoria e a ausência inicial de saber. Lembremos que é da negação desses pontos que, desde o início, se colocam os pilares de sustentação da elaboração chomskiana.

Esse movimento de empirização é muito marcante no estudo de Brown e Bellugi (*op. cit.*), como pode ser ilustrado também pelo processo de diferenciação proposto para explicar a evolução de categorias e regras, na gramática da criança. Como evidência da divisão em subcategorias da categoria, inicialmente, indiferenciada (M), os autores lançam mão de um critério distribucional, de posição, por exemplo, do "a" e do "the", nos enunciados de três palavras. Nesse momento, os artigos vêm sempre na posição inicial, seguidos por um membro da categoria (M) que não é artigo, enquanto que nenhum outro modificador ocorre nessa primeira posição.

Por sua vez, dizem os autores, "*com o tempo os sintagmas nominais aumentavam, eram mais frequentemente usados e eram usados numa abrangência maior de posições*" (*op. cit.*: 317, tradução minha).

Assim, Brown e Bellugi (*op. cit.*) relacionam diferenciação de categorias a um processo que chamam de integrativo e cujos indicadores de ocorrência são: a frequência com que os sintagmas nominais (NP) são produzidas, o aumento em sua extensão e o aumento na variedade de posições em que são usadas. Trata-se, portanto, de indicadores vinculados a uma teoria da aprendizagem.

Embora esses autores neguem que a complexidade dos processos simultâneos de diferenciação e integração possam configurar "*a aquisição de um reflexo condicionado*" (*op. cit.*: 318), paradoxalmente, lançam mão de critérios da teoria da aprendizagem para dar conta de tais processos¹⁴.

A esse quadro geral, se acrescenta a opção, feita por alguns autores, no sentido de adaptar um modelo de semântica gerativa para descrever a produção linguística da criança. Antes de constituir uma opção, pode-se dizer, com Cláudia Lemos (1986), que se trata de uma questão que se colocavam pesquisadores, no início dos anos 70: "*qual dos modelos de descrição linguística existentes é*

adequado para representar o conhecimento subjacente à produção linguística da criança no período de enunciados de dois vocábulos ou Estágio I?" (op. cit.: 4).

Muito embora, como destaca a autora (Cláudia Lemos, *op. cit.*), as tentativas de solucionar esta questão tenham aberto novas áreas de discussão na literatura mais recente, permaneciam, de um modo ou de outro, naquela época - e apesar das diferenças entre as várias abordagens - os objetivos descritivistas acima mencionados.

Com base no que foi discutido, podemos propor que a realização de um certo número de investigações, no campo da aquisição da linguagem, deturpou o todo da teoria chomskiana e, nessa deturpação, a fala da criança foi excluída como resto, ou resíduo, os quais, por sua vez, foram submetidos a um processo de "higienização" - usando uma palavra de Cláudia Lemos (1984). Um dos resíduos que foram higienizados consiste na produção errônea de formas como **fazi**, depois que a forma correta **fiz** foi produzida.

*"É interessante notar que, ainda que alguns investigadores tenham interpretado como não-analisadas as formas aparentemente corretas como, por exemplo, **fiz**, **sei**, **came**, **went** que, no processo de aquisição da linguagem precedem o aparecimento de **fazi**, **sabo**, **comed**, **goed** esse fenômeno não interferiu na formulação de mini-gramáticas e de representações semânticas dos enunciados em que essas formas são categorizadas, sem ressalvas, como verbos" (1984: 6).*

Esta higienização está exemplificada por Brown e Bellugi (1964), no que concerne ao próprio erro. Esses autores detectaram o erro de **ultrageneralização**, como a produção de Adam: "digged", atribuíram-no também a um procedimento indutivo e destacaram sua importância. No entanto este tipo

de produção não teve qualquer influência, como vimos, em sua proposta evolutiva das categorias e regras da gramática da criança, até porque "*ultrageneralizações ao nível de sintaxe (ou de construção de sentenças) são mais difíceis de se identificar*" (*op. cit.*: 314, tradução minha).

2. A TRANSFORMAÇÃO DO RESTO

2.1. Do Erro como questão

Nessa abordagem, vamos priorizar o tratamento dado a um determinado tipo de resíduo: o aparecimento de erros na produção da criança em relação a certas formas que, antes, já haviam sido, por várias vezes proferidas corretamente. Nesse sentido, o erro adquire especial interesse em aquisição da linguagem e sobre ele vamos tecer algumas considerações bem gerais, antes de entrarmos propriamente na discussão de propostas teóricas neste campo de estudo.

Houve momentos, no tocante à investigação da linguagem da criança, em que os "*erros eram afastados ou relegados a segundo plano como atípicos ao desenvolvimento normal da criança*" como coloca Figueira (1991). Quando passaram a ser considerados, apesar das diferenças entre as abordagens, carregavam a marca negativa de uma falha no saber a qual precisava ser superada, como vai ser discutido nas seções seguintes. Daí, concepções como a de "*segmentações falhas*", em Peters, quando, por exemplo, uma criança, citada por essa autora separa o verbo "to behave" em duas partes: "to be" e "have"; ou mesmo o uso de expressões como "*produtividade parcial*" por Bowerman.

Pergunta-se então se a persistente consideração do erro como falha, isto é, do erro sob o ponto de vista de sua oposição clássica ao acerto, nesse campo de pesquisa, não se deveria ao acobertamento idealista, como foi colocado no início deste trabalho?

Nesse sentido, deve-se chamar a atenção para o fato de que, com fundamento em Bowerman, pretendeu-se não mais tratar o erro sob o ângulo do **desvio** de uma norma que o adulto parece representar e sim como indícios de reorganização. Entretanto, se, de um lado, o estudo desses indícios de reorganização têm grande importância em aquisição da linguagem, pois foi a partir daí que se pôde ver o movimento da língua para além de suas bordas, de outro lado, também não se pode deixar de apontar algumas questões que a abordagem de tais formas levanta.

Lembremos que, sob esse enfoque, os autores pretendem evitar um tratamento do erro como desvio da norma. Porém, trata-se de privilegiar aquela produção, como **fazi** que, embora seja prevista por uma regra de combinação da Língua, isto é, embora seja um possível linguístico, não é conforme à norma. Como evitar, então, esse tratamento negativo do erro como desvio da norma? Não se está dando primazia ao estudo de um possível linguístico que escapa ou se desvia da norma?

Questiona-se também se não estaria neste caráter de regularização um ponto onde se reproduz o acobertamento idealista, através da noção de saber atribuído à criança. Como foi destacado, não se trata de formas novas quaisquer, **casualmente** produzidas, mas daquelas que indicam um certo conhecimento de uma regra, uma certa produtividade, cujo caso típico é o erro regularizador, também chamado ultrageneralização, tão estudada pelos autores que abordaram o erro. Por exemplo, num determinado momento, a criança flexiona formas irregulares como se fossem regulares: a criança usa **fazi** e não **fiz**. Por sua vez,

esse tipo de erro indica uma certa unidade, uma certa organização, ou melhor, revela um movimento organizador ou, poderíamos mesmo dizer, uma "intenção organizadora" do investigador projetada sobre a criança. Como diz Pêcheux (1988), ao discutir a repetição, em Husserl, do mito idealista da interioridade: "*Diremos que o coração desse mito se apóia na noção de consciência como poder sintético unificador, centro e ponto ativo de organização das representações que determinam seu encadeamento*" (*op. cit.*: 172).

A dicotomia acerto *vs* erro parece então, se manifestar sob uma nova roupagem, isto é: erro que indica um saber *vs* erro que não indica um saber. É o segundo que pode ser remetido ao equívoco, no sentido dado por Lacan (1986) e Pêcheux (1990).

Indaga-se: não estaria o erro que não indica um saber, sendo agora excluído dos estudos da linguagem na criança? Ou seja, usando palavras de Cláudia Lemos (1984): não se estaria procedendo a uma "*higienização dos corpora estudados, relegando à classe de resíduos*" os dados que vão de encontro à hipótese de regularização?

Feito o questionamento, duas perguntas bem mais sérias emergem: Como a abordagem do equívoco (erro não regularizador) em primeiro plano poderia abalar a posição clássica relativamente ao erro? Como poderia esta abordagem se fazer presente nas investigações sobre a linguagem da criança?

O que já foi discutido, na Introdução, leva, como consequência, à proposta de que qualquer abalo sério na dicotomia acerto *vs* erro - ou erro regularizador *vs* erro não regularizador - deveria atingir suas bases idealistas e, neste sentido, vão ser buscadas em Nietzsche, Lacan e Pêcheux indicações para esta proposta.

Segundo Nietzsche, comentado em Machado (1987), a ordem é uma categoria humana e, portanto, uma ilusão, pois o mundo não tem leis ou

finalidades. O abalo na nova roupagem da dicotomia em questão aparece mais claramente quando o autor argumenta que por trás de uma concepção ontológica de sistematicidade está um juízo moral, considerando um preconceito moral pensar que:

"a ordem, a clareza, tudo o que é sistemático seja necessariamente inerente à essência verdadeira das coisas; e que inversamente o que é desordenado, caótico, imprevisível só aparece no seio de um mundo de falsidade ou reconhecido como inacabado - em suma, seja um erro"
(Nietzsche 1885, apud Machado, *op. cit.*: 117).

Por sua vez, Nietzsche (1881/1987) torna sem sentido a própria dicotomia intencionalidade vs não intencionalidade ao discutir o par acaso/repetição. Argumenta o autor que se o acaso, como por exemplo no jogo de dados, produzisse sempre o novo, teria que se admitir, forçosamente, a interferência de uma ação intencional que, para ele, deveria ser uma interferência divina. Nesse sentido, o caráter de não intencionalidade do acaso se justificaria pela ocorrência de repetição a qual não poderia, portanto, ela própria ser produto de uma ação intencional. Tratando desse modo a repetição no quadro mais amplo de acaso, Nietzsche lança a questão do regular para além da dicotomia intencionalidade vs não intencionalidade, atingindo profundamente o núcleo de saber dessa questão.

Outro golpe no mesmo sentido aparece com nitidez em Lacan (1986). Ao discutir o equivoco ou, em seus termos, a "equivocação", da qual o lapso é um exemplo, ele afirma que nela "*pode-se ver a verdade pegar o erro por trás*". Desse modo, a verdade aparece no erro que está desprevenido, isto é, sem a proteção de um saber, no que ele, o erro, desafia a intenção organizadora, lógica

do sujeito, já que ocorre no ponto mesmo onde essa organização é impropriamente chamada de "falha".

O abalo na posição clássica relativamente ao erro através de um **não saber** está em Pêcheux (1990) inserida no discurso através da noção de **deriva**. Nesse sentido, Pêcheux concebe que o equívoco faz parte do discurso pelo próprio caráter da interpretação, fundamentando tal proposta no que ele chama de deriva do enunciado. Segundo o autor, enunciados se encontram inscritos em formações discursivas, mas tais inscrições (ou filiações) não são estáveis. A estabilidade seria portanto ilusória. A interpretação seria uma identificação dessas filiações, mas, para Pêcheux não há identificação plenamente bem sucedida, uma vez que todo discurso possui como potencial uma agitação nessas filiações. *"na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamentos no seu espaço (...)"* (op. cit.: 56).

Sob esse ponto de vista, "todo enunciado está exposto ao equívoco da língua" como argumenta o autor:

"(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação" (Pêcheux, op. cit.: 53).

E, mais adiante, deixa claro que é essa noção de deriva (a qual abriga o equívoco) que caracteriza um não saber do sujeito, colocando-se em questão sua ilusão idealista.

"O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc), as 'coisas a saber' coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de 'saber do que se fala', porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem (...) O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis negar esse equívoco dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala (...)" (Pêcheux, op. cit.: 55).

Propõe-se que, no caso do adulto, a ilusão de estabilidade do discurso parece impor um apagamento, ou um "esquecimento" da deriva; no caso da criança, contudo, esta deriva se mostra mais claramente nas combinações pouco comuns de suas produções linguísticas. Ao invés de "pouco comuns" poderia se falar em "desviantes" no tocante a uma estabilidade ilusória dos enunciados do adulto, ou melhor, se poderia falar em "desvios" com relação apenas a um apagamento da deriva. Deve-se destacar, então, que o apagamento da deriva diz respeito à ilusão do adulto. Nesse sentido, no estudo da linguagem na criança, o "desvio" deveria se tornar o ponto central, ao ser tratado no que ele tem de equívoco, de deriva. O desafio passaria a ser, portanto, o esforço contínuo de evitar que ele seja anulado pelo adulto/investigador, ou melhor, evitar que ele seja apagado como resíduo, através de um privilégio atribuído pelo investigador à regularização, a qual numa análise progressiva acena sempre para um fim como ponto de referência.

Usando a posição de Nietzsche, pode-se dizer que o casual, o não teleológico (os pontos de deriva, de falha numa organização prévia) serviriam de quadro para o regular (a regularização) e não o inverso.

O grande desafio, portanto, em aquisição da linguagem seria identificar, nas produções da criança, as marcas de suas "filiações discursivas" bem como de seus deslocamentos, e não negá-las ancorando-as numa intenção organizadora fundada na ordem de um saber. Esses deslocamentos de filiações discursivas e interferências mútuas entre elas são o que Cláudia Lemos tem chamado, a partir de Saussure, o funcionamento da língua, e vêm sendo por ela estudados em aquisição da linguagem.

Nessa perspectiva, diferentemente de uma priorização do erro regularizador, está o destaque atribuído às produções chamadas "estranhas" (segundo a concepção de Teresa Lemos), como por ex, aquela de Michel: "A Cuca fez a Ana Renata". A análise deste tipo de produção vai ser realizada em seções posteriores, contudo é importante destacar, agora, sua posição de heterogeneidade.

Considerando o todo da GGT, já vimos que a noção de **possível linguístico** não é compatível com o tratamento da fala da criança, a qual não se constitui como questão para a teoria. Em outras palavras, não poderíamos abordar esta fala a partir da divisão entre **possível e impossível** e isto ganha visibilidade no caso, por exemplo, da produção de Michel. Se forçássemos uma análise desta fala à luz da proposta chomskiana, seríamos levados a dizer que se trata de um possível material que não é possível linguístico mas que também não configura um impossível da língua - desde que não aponta para qualquer possível da língua - o que constitui, portanto uma redução ao absurdo de acordo com a linha diretriz do modelo chomskiano.

Por sua vez, se considerássemos uma gramática normativa, esse tipo não constituiria um possível linguístico, ou melhor, nem seria da norma e nem poderia ser previsto por uma regra de combinação da língua portuguesa. Entretanto, também não se poderia dizer que se trata de um impossível linguístico, pois o apreendemos como sendo de nossa língua e não de uma outra língua. Assim, a língua, em sua materialidade, isto é, em sua combinatória de significantes, ou ainda, em seu funcionamento, produz também aquilo que resiste à elaboração de uma unidade e que assume, então, o estatuto de resíduo, como ocorre, por exemplo em aquisição da linguagem. Nesse sentido, pode-se dizer que se trata de um possível material que é também possível de Língua, mas que deve ser esquecido ou transformado em favor de um saber.

Vão ser discutidas, a seguir, posições teóricas que trataram o erro no quadro de um saber, ou de uma falta de saber, atribuídos ao sujeito, ao mesmo tempo em que se pretende exemplificar a transformação do resíduo pela teoria no sentido de recompor uma totalidade.

2.2. Aprendizagem: onde o sujeito faz signo?

No tocante às teorias da aprendizagem, a questão do saber é abordada em sua possibilidade de transmissão. Trata-se, então, de um saber que se pode transmitir, em sua exterioridade, a partir de uma "montagem", englobando este termo as várias situações em que se pode "detectar" a ocorrência de alguma mudança de comportamento caracterizada, previamente, como aprendizagem.

Nesse caso, a questão do saber se estende para a do ensinar e aprender, sendo a falta constituída por um saber que falta no aprendiz, uma **falta de saber**. Embora correndo o risco de uma simplificação excessiva, será tomado como modelo a aprendizagem por ensaio e erro² e, dentro desta, o modelo de Tolman,

ressaltando-se as diferenças que existem entre as múltiplas vertentes do enfoque da aprendizagem.

O ensaio e erro, que possuem como base o exercício, são tradicionalmente localizados na teoria da aprendizagem de Thorndike. A lei do exercício refere-se, segundo a concepção inicial deste autor (Thorndike, 1913, *apud* Hilgard, 1973), ao fortalecimento de conexões entre impressões do sentido e impulsos para a ação (formação de hábitos) e a prática (lei do uso) e ao enfraquecimento de tais conexões (rompimento de hábitos) com a descontinuidade da prática (lei do desuso).

Nesse quadro, o aprendiz se encontra diante de uma situação-problema, onde tem que alcançar um objetivo, quer seja a fuga de uma caixa problema ou a obtenção de alimento. O aparato experimental básico consistia numa caixa equipada com um mecanismo escondido posto em ação por um trinco. Se o animal, principalmente gatos, manipula corretamente o trinco, a porta se abre e ele tem acesso ao alimento colocado fora da caixa. Nos primeiros ensaios, o comportamento do gato se caracteriza por respostas erradas, isto é, grande número de mordidas e arranhões nas grades, até que ele chega à resposta correta (abrir o trinco) em período de tempo longo. Nos ensaios seguintes, os erros vão diminuindo, lenta e irregularmente e, desse modo o animal aprende gravando as respostas corretas e eliminando as incorretas. A probabilidade de fortalecimento de conexões é maior quanto mais a resposta se repetir (frequência) e quando esta repetição ocorrer imediatamente (recentidade).

Todavia, o caráter ingênuo dessa formulação primitiva da lei do exercício levou Thorndike à observação de que a prática muitas vezes não conduz, pura e simplesmente, a uma diminuição dos erros, o que fez esse autor dar ênfase à noção de efeito que de início ocupava um lugar secundário no aparato.

Tolman (1932), ao criticar a lei do exercício, menciona vários experimentos em que a frequência da prática, sua recentidade ou a exclusividade da prática de respostas corretas em detrimento da prática de respostas incorretas, não são suficientes para explicar a ocorrência de aprendizagem.

"Os grupos de experimentos acima tomados juntos indicam, sem dúvida, que a lei do exercício - no sentido de repetições diferencialmente mais frequentes ou recentes de uma das respostas alternativas em detrimento de qualquer outra - como causa da aprendizagem desempenha pouco ou quase nenhum papel" (Tolman, op. cit.: 362, tradução minha).

E mais adiante, coloca:

"Há o fato trazido por todos os experimentos sobre a lei do exercício (no sentido diferencial), que indica que a escolha exclusiva ou excessiva do caminho correto em detrimento dos caminhos incorretos não causa tal aprendizagem. Algumas e talvez consideráveis escolhas de caminho incorreto também são necessárias" (Tolman, op. cit.: 364, tradução minha).

Para Thorndike, a lei do efeito é suplementar à do exercício e se refere ao fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão como um resultado de suas consequências ou efeitos diferenciais (satisfatórios ou insatisfatórios).

Entretanto, Tolman (*op. cit.*) ataca também a lei do efeito, apontando muitas situações em que a aprendizagem aconteceu sem efeitos diferenciais ou com um mínimo de tais efeitos.

O experimento típico desse autor, para fundamentar suas críticas, utiliza grupos de ratos (famintos) e uma montagem de caixa/labirinto em que o objetivo consiste em resolver o problema de encontrar a saída. Um grupo de ratos

(grupo experimental) percorreu o labirinto durante dez dias sem alimento na saída, sendo alimentado umas duas horas após a resolução do problema. Somente no décimo primeiro dia o alimento foi introduzido na saída da caixa/labirinto. Dois outros grupos serviram de controle, percorrendo o labirinto nas mesmas condições do grupo experimental, exceto nos pontos seguintes: um deles (A) não encontrou alimento na saída durante todo o experimento, sendo sempre alimentado duas horas mais tarde, enquanto que o outro (B) recebeu alimento na saída desde o início do experimento. No tocante ao grupo experimental, observou-se que seu escore de acertos e erros foi de início semelhante ao do grupo controle A, mas no dia seguinte à introdução do alimento, houve uma queda, tanto dos erros quanto dos tempos, para um nível inferior ao do grupo controle B (aquele com efeito diferencial contínuo).

Para Tolman, um experimento desse tipo indicou, definitivamente, que a aprendizagem - a qual ele passou a denominar de "aprendizagem latente" - ocorreu sem efeito diferencial. Entretanto, para que a aprendizagem latente se manifestasse, foi necessário que esse efeito diferencial tivesse sido introduzido.

"Os efeitos diferenciais são necessários para o desempenho seletivo, mas não são necessários, ou no máximo apenas o são em bem menor grau, para a aprendizagem pela aprendizagem a qual está subjacente a tal performance"
(Tolman, *op. cit.*: 364, tradução minha).

Desse modo, lançou-se mão de algumas dicotomias, como aprendizagem vs desempenho e efeito diferencial contínuo vs tardio para fundamentar a noção de aprendizagem latente, noção esta que vai redefinir o ensaio e erro. Agora, a aprendizagem por ensaio e erro consiste numa construção ou refinamento de gestalts de sinais diferenciais. Em virtude de tentar tanto a resposta correta quanto respostas incorretas, o organismo descobre suas

respectivas consequências e, de acordo com isso, constrói ou refina sinais apropriadamente diferenciados. Nesse sentido, os objetos-estímulo envolvidos no caminho que constitui a resposta correta, e aqueles envolvidos nos caminhos que constituem as respostas erradas, tornam-se sinais para os tipos de significados a serem esperados ("expectativa") tanto da resposta correta como das respostas erradas. A respeito da frequência e recentidade do exercício, Tolman argumenta:

"A formação de qualquer gestalt de sinal será favorecida na medida em que a sequência de sinal-objeto-meio-fim-relação-significado envolvido numa dada resposta tenha tido a vantagem de frequência, recentidade ou primazia"
(Tolman, *op. cit.*: 365, tradução minha).

Finalmente, o organismo executa a atividade, de um modo ou de outro, em virtude dessas relações de sinais acrescidas das condições de "apetite" ou "aversão" do momento.

De acordo com o que foi colocado, a falta de saber se constituiria, em princípio, como um vazio que poderia ser preenchido por um mestre que detém o saber e pretende transmiti-lo. O número de ensaios e erros, no tocante a determinada meta, se constitui como indicação desta falta. Quando sua taxa diminui o bastante, isto indica a ocorrência da aprendizagem.

Entretanto, com relação a esta possibilidade de transmissão, pode ser levantada uma questão bastante intrigante com base na discussão desenvolvida por Lacan (1985), de experimentos realizados com ratos, em montagens de labirinto.

Contrapondo-se à idéia de que há transmissão nesses experimentos, o autor aponta uma impossibilidade. Quem realmente sabe, no procedimento, é o experimentador que inventa a montagem, para atingir um objetivo, montagem

esta que já está instrumentalizada pela palavra. Neste quadro, o rato apenas faria signo de sua presença na montagem.

"Ora, esse experimentador, é ele que nessa operação, sabe alguma coisa e é com o que ele sabe que inventa a montagem do labirinto, dos botões e dos trincos. Se ele não fosse alguém cuja relação ao saber está fundada numa relação à língua, na habitação de alíngua, ou coabitação com, não haveria essa montagem. Tudo o que a unidade ratoeira aprende nessa ocasião é a dar um sinal um signo de sua presença de unidade" (Lacan, op. cit.: 182).

Trata-se, assim, na melhor das hipóteses, de um saber essencialmente incompleto. Pergunta-se, então: ao escrever sua hipótese, não estaria o experimentador colocando uma verdade no lugar mesmo onde ela será inevitavelmente encontrada?

No caso acima, está em discussão o saber de um aprendiz que não dispõe da fala. Indaga-se, contudo: será que um questionamento semelhante não poderia ser feito em relação ao ser falante?

Ficam, portanto em aberto as seguintes questões, na abordagem do ensino/aprendizagem: como um saber se relaciona com a aprendizagem? E mesmo uma questão anterior: como o signo de uma presença se transforma em sinal de que uma falta foi preenchida?

Cláudia Lemos (1992) já havia chegado a essa questão quando, ao discutir a mediação que a escola estabelece entre o sujeito aprendiz e os objetos de conhecimento, aponta que o aprendiz já está de antemão inscrito nestes objetos os quais já se encontram, eles mesmos, previamente construídos. Desse modo, a montagem - isto é, os métodos e técnicas de que a escola lança mão para transmitir o conhecimento - constituem o sujeito como um de seus elementos

componentes, devendo apenas haver, nela, uma confirmação, a marca de uma presença.

"O que a reflexão acima pode iluminar é a natureza da mediação que a escola estabelece entre o sujeito-aprendiz e objetos de conhecimento. A escola como instituição se apresenta como lugar a que se tem acesso a objetos de conhecimento previamente construídos. Por isso, talvez, a direção de sua atividade mediadora tenha sido, em geral, do objeto para o sujeito-aprendiz. Métodos e técnicas parecem-me cristalizações desse tipo de mediação, na medida em que se destinam a um sujeito construído a partir de uma das descrições possíveis das propriedades do objeto" (Cláudia Lemos, op. cit.: 152).

Mais adiante, a autora admite que seria possível *"pensar outras direções, como, por exemplo, aquela em que a relação do aprendiz com o objeto de conhecimento pudesse gerar perturbações e novas relações entre a escola e o conhecimento de que ela, como instituição que se manifesta no ato de ensinar - e não no de aprender -, se julga provedora"* (Cláudia Lemos, op. cit.: 152).

Ora, acontece que aquele tipo de mediação não admite perturbações, pois estas desmontariam o aparato que constitui a essência mesma da "aprendizagem" (melhor dizendo, "ensino"). Nesse sentido, a "aprendizagem" ocorre justamente porque a montagem permanece intacta e, se algo ameaça perturbá-la, deve ser logo por ela transformado (cf. Milner, 1987), ou seja, digerido, homogeneizado.

No ensaio e erro, essa operação pode ser indicada pela introdução mesma do conceito de "aprendizagem latente" na montagem do exercício. Como já foi visto, houve inicialmente uma ameaça de perturbação na relação do aprendiz com a montagem, uma vez que os elementos básicos desta - a

frequência e a recentidade - não levaram necessariamente a uma diminuição significativa dos erros do sujeito. Pergunta-se se essa ausência de um resultado previsível nas condições estabelecidas pela hipótese e cristalizadas no aparato experimental, não seria o desvio relativamente ao padrão do exercício, a falta no próprio saber do experimentador a qual poderia dar lugar a perturbações na unidade da montagem?

Porém essa falta, aquilo que ameaça suspender o saber do experimentador, a unidade (cf. Milner, *op. cit.*), logo dá lugar a transformações sucessivas na montagem da lei do exercício, de modo que, ao invés de ser revogada, essa lei teria sido, numa perspectiva inversa, confirmada, e até mesmo fortalecida.

A noção de aprendizagem latente equipou a montagem com signos adicionais - como aprendizagem vs desempenho, construção de sinais, expectativa, etc - que a tornaram mais complexa, portanto, mais resistente. Pergunta-se, então, se a perplexidade do experimentador diante da ausência de uma "aprendizagem" prevista (em condições de acentuação dos elementos do exercício) não teria sido digerida pela montagem, através desses signos, deixando a montagem, pode-se mesmo dizer, "intacta" e mais forte, ou melhor, mais difícil ainda de ser perturbada?

Pergunta-se ainda se a "crítica" pretendida por Tolman à concepção tradicional de ensaio e erro, ao invés de destacar-lhe a falta observada - podendo provocar, realmente, uma transformação - não tratou de apagá-la acentuando, portanto, no exercício, seu aspecto de estabilização?

É neste sentido que os elementos básicos do exercício (frequência e recentidade) continuam a desempenhar seu papel de causa da aprendizagem, na figura, agora, de uma latência ou de uma gestalt de sinais.

A esse respeito, diz Tolman:

"Em outras palavras, para o desenvolvimento de cada expectativa de gestalt de sinal individual envolvida em ensaio e erro, as condições favoráveis são indubitavelmente as mesmas que aquelas que descobrimos no último capítulo para a causa de reflexos condicionados. Será a experiência remota, frequente ou recente do todo correspondente (sinal-objeto, meio-fim, relação, objeto significado) que causa a aprendizagem das respectivas expectativas de gestalt de sinal" (Tolman, op. cit.: 365, tradução minha).

Indaga-se também até que ponto vai o poder dessa noção de aprendizagem latente, no sentido de uma homogeneização, isto é, de uma absorção do desvio, do heterogêneo, podendo, a esse respeito, ser apontada a colocação de Hillgard (1973):

"Há uma longa história de experimentação sobre "aprendizagem acidental" nos sujeitos humanos, isto é, sobre a aprendizagem de algo tangencialmente relacionado a uma tarefa em curso sobre a qual a atenção é dirigida. Esses experimentos foram recentemente incorporados à aprendizagem latente, pois são apropriadamente classificados como aprendizagem sob graus baixos de motivação relevante, sendo tal aprendizagem seguida por teste mais direto" (Hillgard, op. cit.: 267).

Desse modo, o sujeito continuou a fazer signo de sua presença na montagem de ensaio e erro também através de uma latência da aprendizagem e de tantas outras noções implicadas pela produção dessa latência.

2.3. O Erro em Bowerman e em Figueira

Na abordagem construtivista em Aquisição da Linguagem, destaca-se o trabalho de Bowerman (1974 e 1982) do qual se aproxima Figueira (1985, 1991 e 1994), sendo ressaltado, no erro, seu caráter positivo como sintoma de reorganização.

Para Bowerman (1982), a construção dos significados linguísticos requer o uso anterior de formas que são indeterminadas, no sentido de que não possuem ainda identidade categorial. As produções iniciais de formas linguísticas superficialmente idênticas às do adulto são formas não-analisadas e que mantêm entre si uma independência. Depois que a criança começa a integrá-las em um sistema de regras, as formas, antes usadas "corretamente", algumas vezes durante um longo tempo, apresentam erros que a autora chama de "erros reorganizacionais".

"Antes que a reorganização em qualquer domínio particular tenha lugar, as crianças devem ser capazes de produzir elementos deste domínio bastante fluentemente. Entretanto, o conhecimento que as torna capazes de fazê-lo deve ser em muitos casos relativamente superficial, consistindo de regras fragmentárias e informação não integrada para lidar com diferentes tipos de palavras, padrões de sentença e situações. Só gradualmente as crianças começam a discernir regularidades entre formas linguísticas que elas não tinham previamente reconhecido como relacionadas, e a integrar estas formas em sistemas padronizados mais abstratos" (Bowerman, op. cit.: 320, tradução minha).

São os sistemas abstratos aqueles que têm o poder de abrigar as exceções. A esse respeito, Bowerman coloca, ao abordar os erros de ultrageneralização:

"Nesta época, as formas irregulares que a criança usava antes, dissolvem-se em favor de formas ultrageneralizadas. Quando as formas irregulares se reafirmam posteriormente, elas têm um novo estatuto: Elas não estão mais isoladas operando independentemente de suas contrapartes não flexionadas e de formas regulares flexionadas; antes, elas são integradas em um sistema, como exceções a ele" (Bowerman, op. cit.: 321, tradução minha).

São vários os itens da língua (tanto lexicais, como morfológicos ou sintáticos) em relação aos quais a autora aprofunda a investigação dos erros reorganizacionais, mas se destacam os casos de ultrageneralização os quais vão ser ilustrados através do prefixo "un", em inglês gerando verbos com sentido de reversão.

Por exemplo, a criança que, de início, usou verbos como "unfasten", "uncover" em contextos semanticamente apropriados, num outro momento, começou a generalizar o "un" para novos verbos, o que indica que as palavras originais foram analisadas em seus componentes morfêmicos, apresentando vários tipos de erros reorganizacionais.

Assim, a ruptura/segmentação da "forma não analisada" atribui ao erro um estatuto de índice de descongelamento/análise.

Por sua vez, a reorganização não se estende da mesma maneira a todos os itens da língua e nem apresenta homogeneidade entre sujeitos.

Nesse sentido, no caso da ultrageneralização, do exemplo citado, após a análise da forma não analisada, uma etapa seguinte se fez necessária para limitar a liberdade com que os componentes são combinados.

Em outro caso, por exemplo em relação a certas cadeias do tipo "pull in", "pull out/up/down" e tantas outras, verificou-se, de início, o inverso do processo mencionado acima. A criança segmentou os morfemas e parece conhecer alguma coisa sobre como combiná-los e recombiná-los. Mas sua produtividade é limitada a certas combinações mais usuais, faltando-lhe a compreensão da liberdade ou flexibilidade do potencial combinatório desses morfemas.

Nesse ponto, Bowerman toca na questão do limite do processo. O que a criança tem que adquirir é a restrição, mas, às vezes, ela tem que fazer uso do processo que vai além dos limites de aplicação e assim esse limite fica em aberto, não se podendo saber como se completa. Nesse sentido, o sistema abstrato, em Bowerman (diferentemente do modelo de grupo matemático de Piaget), não comporta uma completude e sua noção de saber é, então, menos estática.

Destaca-se neste ponto, que o construtivismo de Bowerman é bem diferente do de Piaget, sobretudo no que diz respeito à abordagem das produções erradas da criança.

No enfoque piagetiano, os erros delimitam um estágio de desenvolvimento, ao se caracterizarem por uma certa homogeneidade. Colocando de outro modo, a partir dos erros se pode inferir uma estrutura de ação ou de pensamento que se estenderia (apesar de algumas decalagens) às diversas produções da criança, numa determinada etapa - o que permite, por isso mesmo delinear estágios sucessivos.

Por sua vez e de acordo com o que foi discutido acima, os erros reorganizacionais investigados por Bowerman, não permitiriam delinear estágios

na linguagem da criança, em virtude da ruptura de homogeneidade neles implicada.

Como destaca Figueira (1994), a autora coloca em questão tanto uma "trajetória uniforme na aquisição de subsistemas linguísticos por todas as crianças" como a existência de um limite de idade. Nesse sentido, reconhece que a reorganização ocorre em crianças mais velhas (e mesmo no adulto) em relação a determinadas estruturas, não existindo, pois, um ponto final.

"Estudos de adultos e criança mais velhas indicam que há importante variação entre falantes tanto na profundidade com que aspectos particulares da estrutura da linguagem têm sido processados (...) quanto nos detalhes de como regularidades particulares são mentalmente representadas (...)" (Bowerman, 1982: 345).

Figueira (1994) também investiga casos de ultrageneralização com verbos que indicam ação reversa, tendo analisado produções erradas envolvendo o prefixo DES - em Português - as quais são análogas aos erros estudados por Bowerman com relação aos verbos prefixados por "UN".

Primeiramente Figueira (*op. cit.*) detectou, em um de seus sujeitos, um uso indiferenciado de alguns itens que expressam retorno a um estado anterior - por exemplo, a criança usa **ligar**, tanto para "ligar" quanto para "desligar" e **desenrola** para "enrolar" quanto para "desenrolar". Num momento posterior, a autora registrou o uso de formas "criativas", como **desabrir** (por "fechar") **desmurchar** (por "encher") e **deslimpar** (por "limpar"), o que já indica uma análise em dois morfemas de itens prefixados por DES, acarretando a ultrageneralização.

A partir da observação do uso de algumas formas, como por exemplo, **deslimpar** por **limpar** e não por **sujar**, Figueira (*op. cit.*) tira importantes

consequências sobre tipos de relação entre vários recursos da linguagem. Destaca a autora que, quando a ultrageneralização tem lugar, o prefixo funciona como marca morfológica de retorno a um estado anterior, qualquer que seja a base verbal, havendo assim prevalência de tal tipo de marca em detrimento da de oposição lexical. Todavia, posteriormente, deverá haver coexistência desses dois recursos.

"Assim, o estudo da aquisição dos verbos prefixados por DES - não deve se esgotar na observação do que acontece quando a criança começa a produzir formas ultrageneralizadas ("over-extended") com esta marca, mas deve continuar na direção de descobrir quando ações reversas que excluem este procedimento (fazendo-se passar por outro recurso expressivo: marcas de oposição lexical), se delimitam com as primeiras, integrando-se num sistema" (Figueira, *op. cit.*: 16).

Enfim, o construtivismo de Bowerman teve o grande mérito de localizar o antecedente do erro no próprio uso da linguagem, ou seja, numa anterioridade do uso que se mostra somente através do processo de reorganização.

Assim, a autora aponta para uma dimensão do tempo que escapa à visão progressiva unidirecional característica da proposta de desenvolvimento, pois o antecedente linguístico é uma anterioridade, não apenas enquanto separada, temporalmente, da produção atual, mas enquanto algo que está presente através de um processo (reorganização) que deve ser caracterizado. Permaneceu, entretanto, vaga a caracterização desse processo. Ao deixar de especificá-lo, ficou uma abertura no sentido vertical que poderia ser preenchida por um sujeito epistêmico ou um saber fora da língua. Contudo, segundo Bowerman, tal preenchimento não seria admissível, pois sua *"proposta de que significados*

devem ser elaborados pela criança em resposta a regularidades na estrutura de formas que já foram adquiridas é claramente inconsistente com a hipótese prevalente de que os significados associados com formas são adquiridos previamente àquelas formas numa base puramente não linguística" (Bowerman, op. cit.: 344, tradução minha).

Desse modo, o processo ficou em aberto dando lugar, paradoxalmente, na análise empírica, à abordagem de relações que apontam para um modelo teleológico. É o caso, por exemplo, da análise que a autora faz dos erros que envolvem relações entre o verbo e os papéis semânticos e sintáticos de seus argumentos nominais, na língua inglesa. O verbo possui um ou mais argumentos nominais, a ele associados, que desempenham papéis semânticos (agente, figura ou fundo) aos quais são atribuídos papéis sintáticos (sujeito, objeto direto, etc.). Existe, destaca a autora, uma variedade muito grande na classificação desses verbos, dependendo do tipo de relação que eles mantêm com os papéis (semânticos e sintáticos) de seus argumentos e também da obrigatoriedade ou flexibilidade com que tais relações se dão. Por exemplo, no tocante ao verbo "to eat" o agente será obrigatoriamente o sujeito, e a figura ("figure") será o objeto direto, não ocorrendo o mesmo com "to blame" cujo objeto direto pode ser tanto a figura ("figure") como o fundo ("ground")³.

Os erros que a autora encontrou nas produções das crianças são muitos e diferentes uns dos outros na dependência também do tipo de relações envolvidas nas estruturas com determinado verbo. Bowerman, ao detectar, em seus sujeitos, por exemplo, erros do tipo: E (4;5) "I'm going to cover a screen (F) over me (G)" [=cover myself with a screen], considerou-os como uma troca dos papéis sintáticos de figura (F) e de fundo (G). Assim, a criança lançou mão de uma ampliação que a estrutura com esse verbo não permite pois, nela, o (F) tem

que ser objeto indireto e o (G) tem que ser objeto direto, sendo a produção correta: I'm going to cover myself (G) with the screen (F).

Assim, o que a autora tem em vista são relações entre categorias semânticas e sintáticas, de acordo com um modelo finalista que convive com uma proposta não finalista a qual coloca em questão a própria perspectiva temporal. Bowerman coloca:

"Muito ao contrário os erros 'tardios' da criança sugerem que um importante desenvolvimento é sua tentativa de formular categorias semânticas relacionadas - papéis casuais - que interagem de forma regular com a sintaxe da linguagem adulta" (Bowerman, op. cit.: 343, tradução minha).

Talvez, a fonte das dificuldades esteja no estatuto atribuído à anterioridade do uso: considerar as produções iniciais da criança como blocos não analisados parece não levar muito adiante, correndo o risco de cair numa circularidade. Nesse sentido, o que justifica o aparecimento deste bloco é, pela via negativa a ausência de análise; por sua vez, tal ausência de análise somente tem lugar pelo aparecimento do próprio "bloco".

Lançar a justificativa, de forma retroativa, no erro posterior, concebendo-o como um indicador de que aquela "produção correta" inicial foi de fato não analisada, apenas aparentemente quebra o círculo. O erro se justifica por aquele ato de análise que está ausente no momento anterior, persistindo, portanto, a demanda de alguma coisa além que possa dar conta do bloco (não analisado), do erro e do acerto posterior.

Como destaca Cláudia Lemos (1992), a própria Bowerman reconhece a insuficiência da atividade de análise pela criança, ao apontar a necessidade de um passo mais além, na reorganização, para explicar como a criança dá conta de

restrições que certas estruturas exigem ou da ampla flexibilidade que o potencial combinatório de outras estruturas permitem.

Bowerman atribui, de maneira vaga, o passo mais além à "abstração por generalização indutiva" que, ao invés de resolver o problema, cria outros, pois, segundo Cláudia Lemos (*op. cit.*), compromete sua proposta sobre processos reorganizacionais os quais implicam "*numa experiência com a própria linguagem*".

A explicação é, pois, localizada em um saber fora da linguagem, ou seja, um saber que escapa à "experiência com a linguagem", restando por explicar, nesse quadro, a própria explicação.

Essa situação problemática parece apontar para a dificuldade de se ir buscar fora da "experiência com a linguagem" a explicação para a aquisição do domínio sobre ampliações e restrições que as estruturas linguísticas exigem. Para dar conta de tal domínio, durante o percurso de aquisição da linguagem, Cláudia Lemos (1992) destaca a "ressignificação" como produto de formas de funcionamento linguístico (processos metafóricos e metonímicos), ou seja, como produto de "*uma atividade da linguagem sobre a linguagem*".

Nesse sentido, a autora analisa um episódio de diálogo entre uma criança (Mariana, 1;9,15) e sua mãe:

(Madre y niña jugando con una pelota)

M: Esta pelota hace mucho ruido

N: La Favia es nananda (la Flavia es durmienda, la expresión "nananda" equivaldría a durmiendo, la niña utiliza el auxiliar ser y la flexión de género en el gerundio, ambos agramaticales)

M: Sí, la Flavia está haciendo nono y tu le estás haciendo ruido (*op. cit.*: 130)

O "é" colocado no lugar de "está" aponta para uma resignificação dos dois termos, através do estabelecimento de uma relação (metafórica) entre

estruturas com esses verbos. A atividade de ressignificação, por sua vez, leva tanto a uma ampliação pela colocação de "ser" e "estar" dentro de uma mesma classe, como às restrições que as estruturas com esses verbos exigem. Assim, em Cláudia Lemos, as restrições (e ampliações) são localizadas no funcionamento linguístico.

"En la interpretación dada al enunciado 'la Favia es nananda' en (2) intenté mostrar que el producto de esas relaciones que el niño estableció entre ciertas estructuras predicativas con los verbos 'ser' y 'estar' es una resignificación. Por otra parte, creo que esa resignificación introduce un efecto de similitud, que es un primer paso en la incorporación de auxiliares y copulativos dentro de una clase más amplia y en torno de unapropiedad común. Considerando que el efecto de similitud implica la emergencia de diferencias, se puede hipotetizar el mismo proceso de resignificaciones sucesivas como responsable por la sub-categorización de esa clase en auxiliares y copulativos y, por lo tanto, responsable de las restricciones impuestas a las operaciones sustitutivas en estructuras" (Cláudia Lemos, *op. cit.*: 132).

Pergunta-se: como poderia a relação lógica implicada na generalização indutiva dar conta dessa substituição?

Nessa posição (de ressignificação) também se evita o caráter improdutivo de uma abordagem dos enunciados iniciais da criança pela via negativa dos blocos não analisados. Cláudia Lemos, reconhece nesses enunciados uma "incorporação do discurso do outro", cujas implicações se restringem ao próprio âmbito da atividade linguística (ou da relação com a própria linguagem), na medida em que, nesse momento, a criança é interpretada pelo outro, antes que

os processos metafóricos e metonímicos venham a transformá-la também em intérprete.

"En la adquisición inicial del lenguaje, el enunciado del niño es oído y resignificado por el enunciado del adulto, ya que sus significantes son formas aisladas, independientes, cuya significación no viene dada por su posición en una estructura oracional o textual. Es sólo en la medida en que los procesos metafóricos y metonímicos se cristalizan en redes de relaciones que el niño pasa a oír resignificar sus propios enunciados y, más allá de la posición de interpretado, puede asumir la de intérprete de sí mismo y de otro. Las llamadas auto-correcciones son síntomas de ese cambio de posición" (Cláudia Lemos, op. cit.: 132).

Alguns pontos, ainda, devem ser questionados na abordagem de Bowerman, no que concerne ao saber e sua relação com a falta. Confrontando com a proposta de aprendizagem, anteriormente discutida, trata-se, agora, de um saber que não se pode transmitir ao outro. Ninguém pode, a rigor, aprender nada de um mestre. O investigador detém o saber e apenas capta, no outro, sua falta ou, como diz Juranville (1987) trata-se de um mestre que faz com que o outro "experimente" esta falta. Ou não será o próprio investigador que "experimenta" a ilusão de acreditar que não há saber no outro?

Em outras palavras, a aquisição do saber possui caráter de internalização, na perspectiva de que não se pode transmiti-lo, e ainda, como diz Cláudia Lemos, de um caminho do externo para o interno que é também do concreto para o abstrato, caminho este que se restringe à própria criança. Faz sentido, aí, a utilização do termo "sintoma" como uma marca (exterior) de algo que estaria ocorrendo internamente, sendo que o uso inicial da linguagem indicaria uma falta de saber.

Nesse quadro, o erro assume o caráter de "sintoma de reorganização", ou seja, de "uma marca externa daquilo que está se rearranjando internamente" (na expressão de Figueira, 1991).

Trata-se, sobretudo, de sintoma de preenchimento: um saber, que antes faltava e cuja falta começa, agora, a ser preenchida - constituindo, assim, um saber incompleto, daí expressões como "produtividade parcial", "análise incompleta".

Contudo, esse preenchimento parcial da falta de saber acena para uma completude - a criança, primeiramente não sabe, depois, ela já sabe, embora não completamente, entretanto ainda vai saber. Pergunta-se: será que o mais importante nesses sintomas (erros reorganizacionais) não estaria na ocultação (pelo menos em parte) de uma falta?

Coloca-se, neste ponto uma questão concernente ao finalismo que se insere, inevitavelmente, nesse quadro de falta, gerando uma dupla postura, pois, ao mesmo tempo em que se recusa uma finalização (como em Bowerman), não se pode perder de vista aquilo que deve acontecer, ou seja, não se pode abrir mão de um "domínio" que esse tipo de saber traz.

3. O CONFRONTO COM O RESTO

3.1. Questões levantadas pela variação e pela singularidade

Através da discussão anterior das três propostas -a da aprendizagem e a de Bowerman - se pôde vislumbrar como o não saber, o não todo, melhor

dizendo, o resíduo da teoria, uma vez apreendido, é logo submetido a um movimento de transformação a fim de recompor uma totalidade.

Nesse sentido, Abaurre (1991) teve o mérito de reconhecer a importância de se recuperar o resíduo ou o resto, chamando a atenção para a variação e o singular, os quais são excluídos quando da constituição de um todo teórico homogêneo. Segundo a autora, não se deve tratá-los como resíduos ou restos (questionando inclusive o uso destes termos) nem como aquilo que seria apenas descrito, mas como algo que levanta questões teóricas importantes, ou ao qual se atribui o mesmo estatuto teórico do todo.

Acerca da variação, destaca-se o trabalho clássico de Labov e seus seguidores. Este autor se propôs a levantar questões relevantes para a teoria linguística no que diz respeito à variação, e não apenas a abordá-la descritivamente. Nesta perspectiva, aponta a necessidade de prolongar ou estender o todo teórico para abarcar a variação.

"Tem sido necessário portanto estender o estudo de estrutura linguística para incluir a variação social e estilística contínua, e reações subjetivas inconscientes às variáveis em causa - áreas que haviam sido consideradas previamente inacessíveis à análise linguística formal"
(1966: VII, tradução minha).

É justamente nesta "extensão" ou prolongamento da teoria que se situa o núcleo das questões que serão aqui levantadas sobre a postura laboviana no que diz respeito ao resíduo.

Labov (1966) acata o argumento de Martinet, segundo o qual as variações ocorrem por conta de pressões internas da língua, mas não aceita que tais pressões sejam suficientes e aponta mudanças que ocorrem com uma especificidade de tempo e lugar. Assim ele demonstrou que "*pressões sociais*

estão agindo continuamente sobre a estrutura da linguagem, o que tem lugar através do mecanismo de imitação e hipercorreção" (op. cit.: 3, tradução minha).

Do ponto de vista de Labov (op.cit), as variações nos sons de uma determinada língua são um efeito misto de empréstimo, imitação, analogia e hipercorreção, e os processos que produzem mudanças históricas são similares àqueles que ocorrem hoje. Assim, a estrutura de uma sociedade induz a uma variação contínua nos sons de uma língua.

Abordaremos, apenas a título de ilustração, uma investigação rápida que o autor realizou em 1962, na qual levanta a hipótese, a partir de estudos exploratórios anteriores, de que variações num aspecto particular do som - a variável *r* - é um "diferenciador social em todos os níveis de fala da cidade de Nova York" e que esta variável se correlaciona com uma estratificação social a qual é entendida no sentido de "produto de diferenciação social e de avaliação social".

O autor estudou a produção do *r* pré-consonantal e final (por exemplo em "fourth floor"), numa amostra bem particular composta por clientes de três lojas de Nova York escalonadas de acordo com critérios de diferenciação e de prestígio sociais. A produção do *r*, no conjunto de situações informais e de entrevistas foi computada e todos os informantes foram divididos em três categorias:

- "todos (*r* 1): aqueles cujos registros mostraram apenas (*r* 1) e nenhum (*r* 0)
- alguns (*r* 1): aqueles cujos registros mostraram pelo menos um (*r* 1) e um (*r* 0)
- nenhum (*r* 1): aqueles cujos registros mostraram apenas (*r* 0)" (op. cit.: 48).

Foram encontrados então os seguintes resultados: funcionários da loja de nível mais alto tiveram os maiores valores de (*r*), aqueles da loja de nível médio tiveram valores intermediários de (*r*) e aqueles da loja de nível mais baixo tiveram os menores valores de (*r*).

O escalonamento das lojas foi feito com base em vários critérios de diferenciação social, como sua localização e o jornal mais lido por seus funcionários, bem como de avaliação social das ocupações das lojas.

Alguns pontos devem ser destacados a respeito do trabalho de Labov. Se a produção de diferentes valores do r é um diferenciador social, ele já fazia parte originalmente (juntamente com "outros fatores") da composição dos grupos. Como então justificar ter sido ele "alçado" e transformado em fator cuja variação é abordada à luz de uma diferenciação social? Tal questão tem a ver com a afirmação de Milner (1989), segundo a qual os agrupamentos sociológicos não constituem um observatório independente para o estabelecimento de uma diferenciação linguística. Daí, estudos, como o de Labov, caírem, inevitavelmente numa circularidade.

O próprio Labov (1966) reconhece que uma extensão do todo teórico para abarcar a variação implica em quebrar o continuum em unidades discretas. A esse respeito, o autor coloca, ao comentar o trabalho de Weinreich (1954) sobre a dialetologia estrutural:

"Ele mostrou que o principal problema de uma dialetologia estrutural é o de quebrar o continuum em unidades discretas, um problema que é encarado no presente estudo"
(*op. cit.*: 12, tradução minha).

Nesse sentido, o que está em causa, em última análise, no estudo citado, são os valores bipolares positivo e negativo do r , com o artifício ou o "malabarismo" (para usar a expressão de Abaurre, 1991) de gerar três classes: a mais alta, a intermediária e a mais baixa.

Melhor dizendo, nesse estudo laboviano da variação, a discretização do continuum a qual consiste em três valores - o mais alto, o mais baixo e o

intermediário - implica a contagem da frequência com que o *r* é produzido, por cada informante, e a distribuição percentual dos informantes pelas três categorias.

Assim, como salienta Abaurre (1991), Labov teve o mérito de voltar a atenção para a recuperação do resto - a variação - aquilo que teve de ser eliminado para a constituição do todo linguístico, propondo-se a tratar esse resto não apenas descritivamente, mas levantando questões teóricas.

O próprio Labov apontou em Bloomfield um esforço de homogeneização da teoria linguística, bem como a consequência negativa desse esforço que é a de remover do programa dos linguistas do século XX o estudo empírico da mudança linguística. Por sua vez, o autor destacou também na variação seu estatuto diferente em relação ao todo, ao apontar como consequência de uma extensão do todo teórico a inevitável discretização do continuum. O tratamento por ele dado à variação no exemplo abordado, implicou, como foi visto, esse tipo de extensão que o próprio Labov diz ser necessária. Entretanto, levando em conta o malabarismo de que lançou mão para que a teoria pudesse se estender e alcançar a variação, fica em questão se teria sido realmente abordada alguma variação, nesse estudo, ou melhor, se teria sido recuperado algum resto.

Por outro lado, haveria algum meio de tratar o resto que não fosse através do todo? Não seria, portanto, essa extensão da teoria necessária para abordar seus resíduos?

Mais ainda: ao se tratar o resto através de um prolongamento do todo não se estaria deixando de perseguir os efeitos que a apreensão/recuperação desse resto, melhor dizendo, dessa diferença, pudesse ter provocado no todo?

Nesse sentido, pode-se propor que o malabarismo adotado para alcançar a variação em nada fere o todo, mas ao contrário, o fortalece,

concebendo a variação como sua consequência lógica e, como tal, destituindo-a de seu importante papel restritivo.

Quanto ao singular, Abaurre (1991) apontou uma trilha importante, em aquisição da linguagem: trouxe à tona o singular, "aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade talvez não voltem a repetir-se jamais" para olhá-lo de frente, evitando seu apagamento. São vários os casos de produção singular que a autora discute em seu trabalho no campo da aquisição da linguagem escrita, dentre os quais escolhemos a singularidade de Flávia, na duplicação do "s", como ilustração do tipo de questão aqui levantada.

Num texto escrito, em sala de aula, Flávia usa apropriadamente os "s", no início e no final das sílabas. Entretanto, no texto escrito no dia seguinte, destaca-se o uso excessivo dessa letra, pois a menina, "inesperadamente", dobra os "s" no final de algumas sílabas, o que vai de encontro ao que se poderia prever a partir de sua escrita no dia anterior. Assim, ela escreve, por exemplo, "ruass", "esstamos", "bagunssar", "coissas" e a autora chama a atenção para a importância de se privilegiarem essas produções episódicas e idiossincráticas.

Entretanto, Abaurre (*op. cit.*) não parou num reconhecimento da importância daquilo que é excluído da totalidade teórica, o que talvez não levasse adiante sua proposta. Neste sentido, o próprio Chomsky (1977 *apud* Pêcheux e Gadet, 1981) já havia reconhecido que, na constituição de um corpo de conhecimento científico, a idealização se faz imprescindível e, nessa idealização, não é apenas o sem importância que é excluído para tornar possível a totalidade. Segundo ele, fatos muito importantes devem ser deixados de lado, em favor dessa totalidade, o que é aceito sem qualquer problema pelas ciências que gozam de uma tradição maior do que as ciências humanas, como uma necessidade imposta pelos requisitos mesmos de cientificidade, no sentido galileano.

Entretanto, aqui, o problema maior que se coloca é o seguinte: como tratar este "resíduo", este singular?

Não poderia ser adotado o esquema do todo, pois não há ciência, no sentido galileano, do singular. E como nota Abaurre (1991), trata-se justamente daquilo que, por não se encaixar no todo, exigiria, a fim de ser tratado por este. "malabarismos" de vários tipos, os quais enfraquecem, do ponto de vista epistemológico, o modelo.

Nesse sentido, essa autora apontou que, a produção de Flávia, a duplicação dos "s" é justamente aquilo que não pode ser englobado por teorias construtivistas com a de Karmiloff-Smith. Segundo Abaurre (*op. cit.*), os usos apropriados que a criança faz dos "s" não poderiam ser assimilados às ocorrências, aparentemente corretas, resultantes de meras cópias do modelo adulto, nos exemplos clássicos de "U-shaped behavior". Desse modo, no texto anterior, destaca Abaurre (*op. cit.*), Flávia dá indícios de que faz uso produtivo dos "s", como também continua a fazê-lo no próprio texto em que os duplica, pois escreve, neste último, por exemplo, "Vocês" (2 vezes), "Nossas Coissas", "Mas" (3 vezes), "Sabemos", "Responda", etc.

Trata-se, então, de uma produção singular que deve ser eliminada, excluída em nome da totalidade da teoria. Ou ainda, é aquilo que quebra a homogeneidade de uma concepção de curva em U, das idas e vindas na produção da criança, tão aceitas em aquisição da linguagem.

"Parece-me, pois, que tentar interpretar o comportamento episódico e idiossincrático de Flávia, nas palavras em que 'dobra' inesperadamente os seus esses, em termos de 'idas e vindas' teoricamente encaixáveis em estágios ou etapas particulares de seu desenvolvimento cognitivo, exige um certo malabarismo" (Abaurre, op. cit.: 26).

Entretanto apesar de ter recuperado o singular (o "resíduo"), e de ter mostrado sua importância enquanto escapa a uma totalidade, a autora afirma, ao tentar explicar porque a criança produz o singular:

"Não temos como explicar esse comportamento a não ser por características muito particulares de um sujeito singular para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos de forma, conteúdo e contexto de produção dos textos adquirem uma saliência em última análise determinante das ocorrências singulares. Estas, por sua vez, estão a sinalizar a singularidade do sujeito" (op. cit.: 26).

Desse modo, essa abordagem cai, paradoxalmente, num movimento circular entre a singularidade do sujeito e a singularidade das ocorrências e num psicologismo contido no conceito de saliência.

Não teria isto ocorrido pelo fato de não terem sido privilegiados os efeitos produzidos pelo "resíduo", ou seja, os efeitos produzidos pela própria apreensão do resíduo através da teoria? Lembremos, aqui, os efeitos produzidos pela apreensão dos paradoxos no todo da lógica.

Analisemos o próprio conceito de singular. A produção de Flávia não é singular apenas estatisticamente, isto é, porque ocorre uma vez em meio a produções que se repetem várias vezes. Inclusive este é um caso passível de repetição e a própria autora cita várias ocorrências similares de duplicação de fonemas, em outras crianças.

Estaria a singularidade na duplicação em si mesma ou numa quebra de ordem que esta duplicação representa? Neste último caso, não estaria a ordem sequencial da curva em U colocada em questão por este resíduo que é a produção de Flávia? Mas, por outro lado, não foi a partir da curva em U que este resíduo

foi apreendido? Ou, em outras palavras, não foi somente através de uma ordem pré-estabelecida, ou melhor, de um furo nessa ordem que um resíduo em relação a ela foi apreendido?

Nesse sentido, propõe-se que o singular, o "resíduo" - sem qualquer conotação negativa que este termo possa trazer - por sua própria característica de resíduo, seria aquilo que fere a totalidade, podendo nunca mais se repetir.

Pergunta-se, ainda: Não seria justamente num lugar da teoria onde o resíduo foi apreendido, isto é, onde a produção de Flávia feriu o todo - e não em outro lugar - que essa produção deve ser questionada? E não seria esse lugar o de uma ordenação, de uma regularidade que as teorias em aquisição da linguagem vêm perseguindo?

Retomemos a noção de deriva de Pêcheux, para um questionamento da produção da criança num ponto em que a ordem, a regularidade é suspensa. Nesse sentido, foi colocado que o grande desafio, em aquisição da linguagem, seria o de identificar, nas produções da criança as marcas de suas filiações discursivas e de seus deslocamentos - isto é, marcas de um funcionamento da língua - ao invés de negá-las, ancorando-as numa consciência organizadora.

Não seriam os resíduos, entre eles o singular, aqueles produtos do funcionamento da língua que quebram a ordem de uma teoria e precisam ser excluídos por uma necessidade de constituição de sua unidade?

Nessa direção, Abaurre reconheceu que a duplicação do "s", que ela denomina de "espelhamento do s", não poderia ser buscada no próprio texto. O espelhamento ocorre antes de ter a criança usado adequadamente no texto o "ss", resistindo, assim, a uma busca de ordenação.

Não estaria a língua funcionando como um espelho, mostrando, através da imagem refletida do mesmo, uma diferença em relação ao todo? Não teria este funcionamento mostrado a diferença justamente no ponto onde ocorre a

suspensão de uma ordem? Em que direção aponta essa quebra de ordem? Não estaria o espelhamento (o funcionamento) da língua suspendendo - pelo menos nesse ponto de apreensão - um saber, uma consciência organizadora do sujeito, através de uma suspensão da ordem que essa consciência pressupõe?

3.2. Enfrentando os efeitos do resto sobre a Teoria Linguística: a proposta da "Espesularidade" de Cláudia Lemos

Retomando o que foi destacado na seção II.1, lembremos que a adoção/adaptação de uma teoria linguística para descrever a fala da criança, implicou um apagamento desta fala - ou melhor, um apagamento dos resíduos que esta fala configurava - o que, em última análise, representou uma projeção, sobre ela, da atividade interpretativa e, portanto, linguística do investigador.

Um dos resíduos que foi apagado consistiu na imitação. Pode-se dizer que esse apagamento ocorreu tanto no sentido de que a imitação foi realmente eliminada das investigações, como no sentido de que foi considerada sob um enfoque de aprendizagem e, do mesmo modo, não teve qualquer influência na proposta de aquisição da linguagem. Este é o caso de autores como Brown e Bellugi (1964) que mencionam os processos de imitação e expansão para explicar a passagem de enunciados de um vocábulo para enunciados de dois vocábulos na fala da criança.

Na teoria da aprendizagem a imitação é tratada essencialmente como uma relação entre o comportamento do adulto - isto é, o modelo, o qual é operacionalizado em termos de **sentenças** - e o comportamento da criança, isto é, o comportamento imitativo deste modelo. Em outras palavras, o que importa, na imitação, é uma relação entre dois tipos de comportamentos - o da criança e o do adulto - e tal relação, em última análise, se resolve em termos de uma reprodução

do modelo. O que importa, então, é observar se a criança obteve êxito ou se falhou em suas reproduções de um modelo e quais os fatores que poderiam explicar esse êxito ou fracasso, sendo isto analisado em termos de frequência com que um determinado comportamento ocorre.

É exemplar, a esse respeito, a concepção de que a imitação é seletiva. Algumas características das sentenças do adulto funcionam como sinais diferenciais que "eliciam", na criança, comportamentos discriminativos.

Para Brown e Bellugi (1964), por exemplo, a ordem dos elementos na sentença-modelo é um sinal diferencial que é usado pela criança para fazer uma distinção entre categorias: "*Em Inglês a ordem das palavras na sentença é um sinal gramatical importante*" (op. cit.: 309, tradução minha). No entanto, para esses autores, o comportamento imitativo inicial, embora preserve a ordem do modelo, se caracteriza, por uma redução, cuja explicação vai ser buscada tanto em critérios quantitativos como qualitativos. Dentre os primeiros, destaca-se o comprimento da sentença do adulto, pois "*quando o comprimento dos modelos aumenta, não há um aumento correspondente de imitação*" (op. cit.: 310, tradução minha).

A partir de critérios qualitativos, Brown e Bellugi (op. cit.) afirmam que a redução não é aleatória, mas altamente sistemática, já que são mais frequentemente selecionados certos tipos de palavras, como verbos e substantivos, do que outros, como artigos e preposições.

Bloom e outros (1974) destacam também, na imitação, a relação entre comportamento discriminativo da criança e o estímulo diferencial configurado pelo comportamento do adulto.

"Contudo, o resultado importante desse estudo de tal imitação perceptual foi que o comportamento das crianças era discriminador, no sentido de que elas diferenciavam

entre os estímulos, de um modo altamente sistemático. As crianças imitadoras discriminavam primeiro entre o seu próprio comportamento linguístico e o comportamento linguístico dos outros e segundo entre os diferentes comportamentos linguísticos dos outros" (op. cit.: 416, tradução minha).

Esses autores consideram ainda a ordem da sentença do adulto como um importante estímulo diferencial. Ao fazerem uma comparação entre comportamentos imitativos e comportamentos espontâneos na fala infantil chegam à constatação de que há uma forte tendência na criança de usar certas palavras apenas espontaneamente e certas palavras apenas imitativamente.

Entretanto, a explicação para um "comportamento seletivo de imitação" difere em Bloom e outros (*op. cit.*) pela importância atribuída ao contexto físico. Admitem os autores que a imitação exerce papel ativo na relação, a ser aprendida pela criança, entre uma forma linguística e o contexto ou estado de coisas, a que esta forma se refere.

Nesse estudo, critica-se a concepção passiva de sujeito presente no enfoque de aprendizagem o qual possui como núcleo, um reforço do ambiente para a manutenção dos comportamentos imitativos. Propõe-se que as crianças são ativas, no processo de imitação, uma vez que "*eles imitam somente palavras e estruturas na fala que ouviram, parecendo estar no processo de aprendizagem*" (Bloom e outros, *op. cit.*: 416, tradução minha).

Chega-se então a um argumento contraditório, como não poderia deixar de ser, pois, como foi visto, os indicadores utilizados para avaliar a imitação foram tirados, basicamente, de um enfoque de aprendizagem.

Pode-se dizer que, em última análise, esse argumento caiu num círculo vicioso, desde que o critério para determinar se a criança já aprendeu um

comportamento por imitação de um modelo, consiste em já estar este comportamento fazendo parte de um processo de aprendizagem.

A partir dos exemplos dados, parece, enfim, que, apesar das diferenças entre os estudos, ao se eleger um comportamento da criança que reproduz o modelo do adulto, configura-se um lugar propício para a atualização de uma postura comportamentalista, não exercendo esta atualização uma influência sobre uma proposta de aquisição da linguagem, como dizem Bloom e outros:

"Embora o comportamento de imitação observado nesse estudo tenha fornecido evidência de processamento ativo de informações linguísticas e não linguísticas para se aprender a relação entre a forma verbal e as instâncias não linguísticas às quais ela se refere, não ficou claro que o comportamento de imitação foi necessário para tal processamento de informações" (op. cit.: 418, tradução minha).

Entretanto, uma consequência se destaca desses tipos de abordagem/exclusão da imitação: ao se concentrarem numa relação entre comportamentos, basicamente, excluíram o **outro** de uma concepção sobre aquisição da linguagem. Melhor dizendo, no estudo da imitação, todos os esforços giraram em torno de comportamentos, de suas relações e fatores desencadeantes, excluindo, portanto, a fala da criança e, com ela, excluindo também qualquer consideração sobre o papel do **outro** nesta fala. Ou antes, não se deixou qualquer abertura para que o **outro** pudesse penetrar nas investigações e pudesse, desse modo, questionar o investigador.

Esse tipo de questionamento veio à tona, no campo da aquisição da linguagem, com a concepção de especularidade de Cláudia Lemos, na hipótese sócio-interacionista⁴.

Procedendo a uma releitura das concepções de "imitação recíproca" formulada por Baldwin e de "espelho" formulada por Wallon, ambos pertencentes ao campo da psicologia, Cláudia Lemos introduz o outro em aquisição da linguagem, através do caráter de "reflexão" implicado nessas concepções. "A imitação recíproca, isto é, precisamente a **reflexão** (em sentido próprio) de si no outro e do outro em si" (Piaget, 1928, *apud* Cláudia Lemos, 1981, tradução e grifo meus).

Citando a versão piagetiana da noção de "imitação recíproca" de Baldwin, essa autora destaca a conexão do processo de especularidade com as noções de "reflexão" e de "espelho". No tocante à concepção de espelho de Wallon, afirma a autora que é "*No espelho do Outro, que convivem dialeticamente a fusão e a diferenciação, como Wallon (1942) fez muita questão de ressaltar*" (1986: 13).

A especularidade foi discutida por Cláudia Lemos, em **A Sintaxe no Espelho** (1986), a partir do exemplo que se segue:

- (1) A criança está brincando no chão e a mãe, em adiantado estado de gravidez, está sentada no sofá.
 Cr: ivanta (choramingando)
 M: Levanta do sofá?
 Cr: livanta do sofá
 M: E o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?
 Cr: Ai!
 M: O que é que eu vou fazer? Fala pra mim o que é que vou fazer que ai eu levanto. Fala pra mim o que é que é pra fazer.
 Cr: É pa fazê levanta
 M: É pra fazer levanta?
 (F - 1,9.28) (*op. cit.*: 10-11).

"Os contornos da forma ivanta livanta levanta emergem de um processo de "imitação recíproca" através do qual a mãe

oferece sua atividade como espelho para a criança e para si própria enquanto intérprete e interlocutora" (op. cit.: 11).

Mais adiante, acrescenta:

"Muito antes do momento em que a criança participa efetivamente do diálogo com o adulto, esse é o processo pelo qual a mãe recorta segmentos do fluxo comportamental do bebê. É a esse recorte que ganha visibilidade no espelho que sua atividade constitui que a mãe atribui sentido, um sentido que ela própria necessita para fazer sentido enquanto mãe" (op. cit.: 13).

Desse modo, mãe e criança se espelham e é nesse espelho - constituído pelo **outro** - que cada uma dá sentido tanto ao outro como a si própria.

Pode-se ver, assim, como o **outro**, na hipótese de especularidade, passou a ocupar um lugar central no questionamento, em aquisição da linguagem, ou melhor, passou a se constituir como questão para o investigador da fala da criança, provocando um deslocamento no que concerne à abordagem da imitação.

Nesse sentido, é importante estabelecer uma relação entre a especularidade e a teoria lacaniana do estágio do espelho, devendo-se destacar que foi também de Wallon que Lacan partiu a fim de elaborar essa teoria. Para essa relação, podemos buscar, como ponto de referência, a noção lacaniana de antecipação que o espelho permite⁵.

Ao falar sobre sua teoria do estágio do espelho, Lacan (1986) destaca que o processo de maturação fisiológica do sujeito lhe permite, num dado momento de sua história, aceder a um domínio de seu corpo. Entretanto, é antes desse momento que o sujeito toma consciência de seu corpo como totalidade. Por

sua vez, apenas a visão dessa forma total dá ao sujeito um domínio imaginário de seu corpo que é prematuro e antecipatório em relação ao domínio real.

A respeito desse domínio imaginário diz Lacan:

"Essa formação é destacada do processo mesmo de maturação e não se confunde com ele. O sujeito antecipa-se ao acabamento do domínio psicológico e essa antecipação dará seu estilo a todo exercício posterior do domínio motor efetivo" (op. cit.: 96).

O autor destaca nessa antecipação - tornada possível pela imagem especular - seu caráter, basicamente, de transformação, ou melhor, seu estatuto "mais constituinte do que constituído".

"Basta, para isso, compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise dá a este termo: a saber, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...)".

E mais adiante:

"É que a forma total do corpo, pela qual o sujeito adianta numa miragem a maturação da potência, só lhe é dada como Gestalt, quer dizer, numa exterioridade da qual essa forma é certamente mais constituinte do que constituída (...) (Lacan, 1966: 94-95).

Nesse sentido, pode-se dizer que antes de haver, entre mãe e criança, um diálogo efetivo, ou melhor, na própria insuficiência deste, há uma antecipação de diálogo. Podemos ter um exemplo de antecipação de diálogo na seguinte situação:

(2a) (Ao final da refeição, L. 1;7 começa a se agitar)

M: Qué descer? Descer?

L: Qué ↓

M: Você quer descer?

L: Decê ↓ Decê ↓

A mãe recortou/"escutou" um comportamento de L. (o agitar-se), atribuindo-lhe um significado e a criança, por sua vez, incorporou partes diversas do enunciado da mãe, num processo de incorporação mútua. Dez minutos após a situação 2a, teve lugar a situação 2b:

(2b) L: Decê ↓ Decê ↓

M: Você quer descer?

L: Qué ↓

(1982: 65)

Trata-se de uma especularidade diferida em que a criança inicia um novo "diálogo", através da reprodução de parte do enunciado da mãe.

Cláudia Lemos (1986) estuda o papel constituinte da especularidade/complementariedade na sintaxe. A esse respeito, mostra como este processo permite abrir lugares num determinado bloco, fazendo surgir arcabouços ou esquemas sintáticos, como é o caso de "É prá fazer X", no exemplo (1).

"Arcabouços como, suponhamos, 'É pra fazer X', não só comparecem desde as primeiras instanciações de complementariedade intra-turnos como permitem a incorporação ou extração, via especularidade, de fragmentos mais extensos da fala adulta" (op. cit.: 11).

Assim, a especularidade implicada na complementariedade prosódica e imediata do enunciado da mãe "É prá fazer levanta?", e a produção da criança "É pa fazê livanta" - a qual, por sua vez, decorre de um atividade mútua anterior de

especularidade/complementariedade - estariam apontando para um esquema sintático do tipo "É pra fazer + X. Por sua vez, este esquema sintático permite a incorporação, através da especularidade, de fragmentos mais extensos da fala do adulto, o que dá lugar à transformação desses fragmentos em arcabouços sintáticos de mais de uma variável do tipo "É pra + Y + X. Em relação especificamente à sintaxe, pode-se dizer então que, na insuficiência de uma faculdade de linguagem ou de um princípio linguístico, ocorre a antecipação de uma sintaxe, através dos lugares que a especularidade permite abrir, ou melhor, através das possibilidades de configuração de arcabouços sintáticos que essa especularidade encarna.

Pode-se questionar: considerando a totalidade teórica, seria essa atividade especular um possível ou um impossível linguístico? Não estaria ela configurando, uma diferença, em relação à Gramática Gerativa Transformacional?

Desse modo, a atividade especular também torna visível o fato de que a fala da criança, enquanto diferença, não poderia ser abarcada pela dicotomia possível vs impossível linguístico - quer do ponto de vista de uma gramática gerativa, quer de uma gramática normativa - não fazendo sentido, portanto, considerá-la sob tal perspectiva. Talvez se possa dizer que se trata de um possível material que transcende a própria dicotomia, ou melhor, que se trata de um possível de língua que ocupa um lugar no não todo. Nesse sentido, através do espelho do outro, a diferença que a fala da criança representa - e que havia sido excluída/apagada pela imitação - foi, de algum modo, recuperada.

Pode-se dizer também que essa diferença produziu um efeito de restrição sobre o todo. Considerando a proposta gerativista, como poderia a maturação da faculdade de linguagem, ou um domínio de um princípio

gramatical, dar conta da antecipação/transformação que a especularidade representa?

Contudo, deve-se apontar aqui - a partir da discussão de Teresa Lemos (1994) - que a proposta da especularidade, no momento de seu surgimento não esteve isenta de pontos paradoxais. Essa proposta deixou, inicialmente, uma abertura, desde que ficou por realizar uma relação entre os processos dialógicos e a própria língua. Tal ausência constituiu um risco de que, em alguns pontos do enfoque sócio-interacionista, concepções psicológicas se fizessem presentes, tomando o lugar da língua, como foi o caso da noção de inter-subjetividade implicada na reciprocidade a qual, entretanto, foi abandonada pela autora.

A própria Cláudia Lemos (1986) afirma:

"Contudo, quase nada do que foi descrito ou apenas mencionado está isento de ser tomado como argumento em favor de uma hipótese associacionista, a qual supõe um sujeito constituído, capaz de incorporar e associar os comportamentos linguísticos do adulto a seu próprio comportamento.

É ainda o processo de especularidade e seu estatuto enquanto fundamento dos outros dois processos que coloca obstáculos a uma tal interpretação" (op. cit.: 12).

É nessa direção que Teresa Lemos (1994) destaca que a especularidade não pode ser desvinculada da complementariedade, para que se possa distingui-la da imitação.

"Vale dizer que a especularidade - vista isoladamente, ou seja, sem a complementariedade - não seria mais distinguível da imitação. A especularidade, diferentemente da imitação, é atravessada pelo jogo combinatório da estrutura(...)" (op. cit.: 145).

Assim, apesar da importância de que se reveste a descoberta, a partir das questões que o **outro** colocou para o investigador, em aquisição da linguagem - ou melhor, a partir da apreensão do processo de especularidade no ponto mesmo em que ele provoca restrições sobre o todo - sem uma relação com a língua, esse processo pode cair numa visão comportamentalista. Em outras palavras, sem essa relação, o **outro** corre o risco de ser tratado em termos de uma atividade mútua de atribuição de significados, intenções, expectativas.

Mais recentemente, através do estudo dos processos metafóricos e metonímicos, na fala da criança - os quais serão desenvolvidos ao longo das seções seguintes - Cláudia Lemos (1992) situa a especularidade na língua, em seu funcionamento.

Vejamos, por exemplo a produção de Mariana (2;0,4) "el eso/eso/ese ahí/ese un" ("o isso/isso/esse aí/esse um") (*op. cit.*: 134). Trata-se de expressões extraídas da fala da mãe, ou seja, expressões que se espelham na fala da criança. Entretanto, esse espelhamento ocorre através de substituições, melhor dizendo, através de processos metafóricos⁶ pelos quais "*sintagmas nominales con demostrativos agramaticales y gramaticales se sustituyen unos a otros*" (*op. cit.*: 134).

Desse modo, a especularidade não mais poderia ser concebida em termos de relações comportamentais, ou ainda, não mais poderia ser localizada no **outro**, uma vez que o **outro** - tanto a criança como a mãe - está submetido a um funcionamento da língua. A especularidade consiste, então, na diferença que escapa a uma homogeneização e que suspende a homogeneidade, mas é, em última análise, do lugar de um funcionamento da língua - do lugar de uma falta de saber - que esta suspensão ocorre.

3.3. Jakobson: pelos caminhos da paranomásia

Pode-se dizer que, em Jakobson, a diferença tira suas máscaras, deixando-se reconhecer como um saber o qual tem na paranomásia (como foi apontado por Cláudia Lemos, 1991) um exemplo contundente.

"Numa sequência em que a similaridade se superpõe à contiguidade, duas sequências fonêmicas semelhantes, próximas uma da outra, tendem a assumir função paranomásica. Palavras com sons semelhantes se aproximam quanto ao seu significado" (Jakobson, 1971: 150-151).

Ao analisar as paranomásias da poesia "O Corvo" de Allan Poe, aponta o autor vários exemplos de fusão de palavras num todo orgânico, como "pallid" e "Pallas" fundidas em "placid", "just" e "abov" sob "bust".

Trata-se, então de um saber que se revela na contingência de uma aproximação entre sons semelhantes e se articula por meio de um duplo sentido ou de um sentido a mais.

Assim, o "saber da diferença" se desnuda na ambiguidade que se constitui como o lugar próprio da obra poética.

"A ambiguidade se constitui em característica intrínseca, inalienável de toda mensagem voltada para si própria, em suma, num corolário obrigatório da poesia. Repitamos com Empson: 'As maquinações da ambiguidade estão nas raízes mesmas da poesia'. Não somente a própria mensagem, mas igualmente seu destinatário e seu remetente se tornam ambíguos" (Jakobson, op. cit.: 149-150).

Destaca-se, entretanto, em Jakobson, que a semelhança não é vista como causa que, em sua positividade, geraria a diferença. Trata-se, sobretudo, de

uma determinação mútua, ou melhor de uma restrição mútua, admitindo, pois, uma inversão de perspectiva, no sentido de que a diferença restringe a semelhança.

Assim, em "O Corvo", o pássaro empoleirado está atado ao poleiro por uma paranomásia - "bird" ou "beast" sob "bust" - e ganha um sentido "a mais": o sentido de pássaro pregado no lugar, o que não pode sair, o que está preso ao poleiro. Este sentido a mais, este outro sentido, entretanto, somente foi possível pela fusão em "bust" de duas palavras "just" e "abov".

"O pássaro está empoleirado 'no alvo busto de Atena que há por sobre ("just abov") os meus umbrais' e o corvo, sobre o seu poleiro, a despeito da ordem imperativa do amante ("take their form from off my door") está pregado ao lugar pelas palavras ʒʌst e əbʌv, ambas fundidas em bʌst" (Jakobson, op. cit.: 152).

Pode-se dizer que este outro sentido, de algum modo, coibiu um fechamento, uma constituição de totalidade. A homogeneidade, então, não se fecha sobre si mesma, mas se abre numa heterogeneidade.

Destaca-se, neste quadro, a análise feita por Jakobson (1992) das várias modificações na poesia **Sorrow of Love** efetuadas por seu autor Yeats, ao longo de duas décadas. Não se trata, nesta análise, de uma variação do mesmo, do idêntico, em função de cada etapa sucessiva do tempo, o que obliteraria a própria variação (diferença). Trata-se, antes de tudo, de uma mudança de perspectiva em que a diferença é deslocada, passando a ocupar o lugar de restrição dessa interminável reprodução do mesmo.

Como pode ser visto na fusão em "bust", a diferença é restrição, mas uma restrição que mostra sua outra face: a ampliação. Dito de outro modo: ao

mesmo tempo em que ela restringe - uma vez que não permite à semelhança o fechar-se sobre si mesma - também amplia, através de uma duplicação de sentido.

Aqui se toca num ponto básico em Jakobson: o esfacelamento de uma posição de exclusão.

Ao propor que na poesia o eixo da semelhança (metáfora) se projeta sobre o da contiguidade (metonímia), o autor destaca não somente a importância de se considerar a diferença na linguística, mas antes de tudo, a impossibilidade de se separarem os dois eixos. Eles estariam indissoluvelmente ligados, como bem reconhece Cláudia Lemos (1992) ao reinterpretar os processos metafóricos e metonímicos, bem como ao discutir as consequências dessa reinterpretação para o campo da aquisição da linguagem.

"Metáfora e processo metafórico bajo un punto de vista más general, se asientan, por consiguiente, tanto en la ausencia del elemento sustituido cuanto en la presencia que de él guarda la cadena".

E prossegue:

"Por otro lado, el proceso metonímico también implica el metafórico. La posibilidad de sustitución es lo que crea lugares posiciones y, por lo tanto, crea la propia cadena estructura" (Cláudia Lemos, op. cit.: 127).

Nessa posição, portanto, não faz sentido desconsiderar a diferença, pois se estaria, do mesmo modo, desconsiderando a semelhança.

A não exclusão entre esses dois eixos, na paranomásia, se estende ao próprio par som e sentido, pois o outro sentido consiste na própria proferição de sons semelhantes, a ponto de repetir o autor, nas palavras de Pope, que "o som deve ser o Eco do sentido".

Jakobson coloca:

"Em outras palavras, repito-o, a coexistência e a modificação não só não se excluem mutuamente, como também estão ligadas de maneira indissolúvel" (Jakobson, 1985: 63).

E, neste sentido, são muitos os exemplos de indissolubilidade que nos oferece o autor: ora aponta uma impressionante convivência entre simetrias e discordâncias tanto em uma mesma versão de "Sorrow of Love", como entre as várias versões (Jakobson, 1992); ora denuncia a própria divisão entre línguas sintéticas e aglutinadas, quando destaca nas primeiras, como o latim, a diversidade de significações, mas que se exprimem em um mesmo sufixo, e nas segundas, como o turco, a coexistência de significações, mas que se transformam numa cadeia temporal (Jakobson, 1985).

É todavia em relação ao tempo que essa não exclusão parece se revelar mais forte, atingindo, como consequência, a noção de desenvolvimento em aquisição da linguagem.

Como pôde ser visto pela análise de teorias em aquisição da linguagem, a idéia de tempo no desenvolvimento está ligada à unidirecionalidade de uma idéia de progresso que, por sua vez não dá conta do dinamismo do sentido, ou seja, do movimento de significação.

"Com efeito, o único sentido aceitável, no que concerne à história, é o famigerado "progresso", a ficção incoerente que reduz, conseqüentemente, o sentido ao não sentido" (Jakobson, 1985: 69).

E mais adiante coloca:

"O fato de dois fatores, no fundo concorrentes e opostos - por um lado, a coexistência e, por outro, a sucessão temporal - poderem reunir-se e entrar em relação recíproca, exprime, talvez, da maneira mais típica, a idéia do tempo na estrutura e vida da língua" (Jakobson, op. cit.: 74).

Relembremos que o sentido a mais para as palavras "bird" ou "beast" foi dado pela fusão em "bust" das duas palavras ("just" e "above") que, na sucessão temporal, ocorrem, neste caso, posteriormente. Assim, neste "outro sentido", o rigor ou a exclusividade da sucessão temporal está comprometida.

O tempo que se inverte permite ao "corvo empoleirado" retornar em um outro lugar que é o lugar de seu sentido naquele texto. E talvez seja este um dos pontos em que a não exclusão se faça mais notável, havendo "coexistência na sucessão" (sic.), pois se o passado determina o presente, também o presente determina o passado⁷.

Desse modo, somente por conta de um movimento inverso do tempo, esse sentido a mais, essa diferença é possível, ou pode-se mesmo dizer: por conta desse movimento inverso, o sentido é possível, apenas aparece mais claramente nessa possibilidade do "a mais".

Nesse sentido, em Jakobson, a tentativa de preenchimento de uma falta de saber talvez pudesse ser suspensa, pois essa falta já não constitui um saber? "Um saber fazer da língua" (Cláudia Lemos, 1991), "um saber que não se sabe" (Lacan, 1992)?

Mas não devemos cair no engano de tratar a obra de Jakobson como um espaço sem paradoxo, pois, se assim for, ficaremos surpresos, dentre outras coisas, com o rigor da sistematização do conceito de "shifter" ("embrayeur") o qual já constitui em si mesmo um exemplo de expulsão da diferença. Ou com a

fecundidade na construção de oposições (menção *vs* uso, correlação *vs* disjunção, relação *vs* contiguidade e tantas outras) que, segundo Milner (1982) indiciam seu movimento de simetrização.

Notas:

- 1 Cláudia Lemos (1992) trata em termos de ampliação e restrição o que Brown e Bellugi (1964) colocam em termos de indiscriminação e diferenciação, entretanto numa outra ótica.
- 2 Para uma discussão semelhante sobre a questão da teoria comportamentalista, ver Lier (1994).
- 3 A Gramática de Casos de Fillmore introduz "paciente" e "locação", em 1968.
- 4 A especularidade, a complementariedade e a reciprocidade, no enfoque sócio-interacionista de Cláudia Lemos, se definem como processos dialógicos constitutivos da linguagem. Colocando de modo bem geral, o primeiro processo consiste na incorporação mútua de parte ou de todo o enunciado do outro; a complementariedade resulta da incorporação de parte ou de todo o enunciado do outro e de uma combinação com vocábulos complementares; a reversibilidade é considerada como troca de papéis no diálogo, tendo sido esta noção já abandonada pela autora.
- 5 Da teoria do estágio do espelho de Lacan, vai ser pinçada a noção de antecipação, não se destacando, no momento, as implicações decorrentes de uma relação entre essa antecipação, no tocante aos movimentos motores, e uma antecipação no tocante à linguagem.
- 6 Lier (1994) se refere, nesse caso a processos pré-metafóricos.
- 7 Lacan (1966) se refere a "futuro anterior".

III. O CRUZAMENTO ENTRE SABER E NÃO SABER

1. SEGUINDO A TRILHA DO IMPASSE

Numa perspectiva diferente da teoria do desenvolvimento, a falta de saber não mais se constitui como necessidade de preenchimento, pois ela mesma já é saber da diferença.

Num tal enfoque, o saber da diferença assume um caráter restritivo e, desse modo, a restrição se localiza num lugar de falta.

Relembremos que Lacan (1992) destaca no "saber que tudo sabe" seu estatuto de efeito (no nível imaginário) dessa falta de saber, enquanto ele é efeito de relações entre significantes. Cláudia Lemos (1992), ao estudar os procesos metafóricos e metonímicos, enquanto pólos de funcionamento da língua, na linguagem da criança, persegue a constituição do efeito. A autora analisa, por exemplo, a produção de uma criança (Mariana - 1.9,15): "A Favia é nananda", mencionada antes, onde o "é" vem no lugar de "está" (o qual é obrigatório como auxiliar do presente progressivo) e o gerúndio (que é invariável em português) vem flexionado quanto ao gênero. Tal análise mostra que essa produção da criança ("cadeia manifesta"), exhibe vestígios de relação "com cadeias latentes" (do tipo "a Flávia está bonita", "a Flávia é bonita", "o nenê está bonito", "o nenê é bonito"), fornecendo índices de uma relação entre "é" e "está" que terá como efeito a formação de uma classe de verbos.

"La sustitución de 'ta' por 'es' (verbos copulativos y auxiliares en portugués) indica que algo más está en juego además de la segmentación. Una relación de naturaleza metafórica se estableció entre el término manifiesto y el

sustituido, entre la cadena manifiesta y las cadenas latentes, ya que afecta a otras partes del enunciado. (...) La forma 'es' en la ocurrencia (2) no sólo provee índices de una relación con 'estar' que tendrá como efecto la formación de una clase de verbos. Ella trae además al enunciado manifiesto, una propiedad de las cadenas latentes, a saber, la concordancia de género del término inicial con el gerundio" (Cláudia Lemos, op. cit.: 130-131).

Nesse quadro, a falta revela seu estatuto constitutivo, na medida em que tem como efeito sua própria ocultação, ou seu próprio esquecimento ou recalque. Pode-se mostrar, então, que a falta (o não todo) restringe o saber totalizante, mas, tal qual um contraponto, não o restringe de fora, pois sua própria condição constituinte impede a exclusão. Que essa restrição apareça mais facilmente em algumas produções - como o faz a análise da especularidade, das paranomásias e dos processos metafóricos e metonímicos - isto é uma outra questão que não será discutida no momento.

O que interessa aqui é que nessa inversão de perspectiva, o investigador se deslocaria para o lugar de um não saber, ou melhor, passaria a ocupar um lugar num discurso que elege a falta como seu alicerce.

Contudo, tal deslocamento parece não ocorrer sem problemas, ou seja, não se trata de um lugar que se possa ocupar com tranquilidade, a não ser, paradoxalmente, que se desconsidere a falta.

A partir daqui, vamos introduzir a análise feita por Teresa Lemos (1994) do que ela chamou "efeito de estranhamento" ou "efeito de enigma" produzido pela fala da criança. Tal análise tem como referência a experiência do estranho (Freud, 1919) e se reveste de tanta importância para os estudos em aquisição da linguagem que será tomado como contraponto da abordagem do erro a ser aqui realizada.

Teresa Lemos (1994) menciona o espanto de Bellugi, diante da produção de Adam, na seguinte situação:

"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''

(Bellugi, in Kessel, 1982, *apud* Teresa Lemos, *op. cit.*: 80)

"A estranheza do 'no boy' de Adam não é causada pelo erro ou agramaticalidade que comporta, mas pela sua natureza familiar, pois esse uso da negação é uma possibilidade da língua (ainda que recalcada). Possibilidade que só nos é revelada na poesia, no chiste, no sintoma - ou seja - nas dobras da língua. O estranho, como mostrou Freud, não é o novo, nem o desconhecido mas o retorno de algo conhecido que havia sido esquecido, isto é, submetido a recalque"
(Teresa Lemos, *op. cit.*: 104).

Assim, esse "efeito de estranheza" - esse resto que foi excluído - escapa à noção de erro e mostra muito bem, em relação à aquisição da linguagem, não apenas que o erro se situa no interior mesmo de uma totalização, mas ainda que ele implica na transformação de uma diferença que a fala da criança encarna.

"O trabalho posterior de Bowerman, como se sabe, caminhou para o estudo dos "erros tardios". Mas esses só fizeram retornar, de uma outra forma, o problema da unidade e da categoria. É sob a forma de uma descoberta "negativa" que este primeiro foi formulado na tese: "as gramáticas não permitem descrever as regularidades dessa fala". Os estudos do "erro" vão significá-lo de modo

"positivo", por uma característica própria dessa fala"
(Teresa Lemos *op. cit.*: 103).

O enigma possui, então, caráter retroativo de efeito numa previsibilidade. Nesse sentido, Bowerman e Figueira somente discernem (vivenciam) o enigma por seus efeitos numa regularidade de erro ou, melhor dizendo, somente o reconhecem como uma dificuldade na regularização.

"Ao registrar elementos da fala de suas duas filhas, Bowerman encontra, além dos princípios mais comuns e já esperados, como a supergeneralização, outros que, a princípio considerou como particularidades isoladas. Logo reconheceu, entretanto, que eles tinham uma natureza mais enigmática" (Teresa Lemos, *op. cit.*: 103):

"Muitos dos erros que eu estava registrando se constituíram mais que um desafio. Não ficou óbvio que a criança estivesse respondendo a um padrão estrutural do inglês e quando isto parecia que estava ocorrendo não ficou necessariamente claro como se caracterizar esta regularidade" (Bowerman in Kessel, 1988: 41, *apud* Teresa Lemos, *op. cit.*: 103).

Pode-se dizer, então, que é no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível faz efeito.

Teresa Lemos, (*op. cit.*) destaca esse caráter irreduzível de mediação do saber (ou de um discurso de saber), ao discutir as consequências da descoberta de Scollon (1979) de uma "sintaxe vertical" na linguagem da criança. Para o objetivo, aqui proposto, não se pretende focalizar a descoberta em si mesma, mas apenas partir da análise feita por Teresa Lemos (1994) em torno da argumentação do autor diante da pergunta que ele retoma ao final de seu artigo: *"por que os outros investigadores não tinham nada de parecido em seus dados?"*.

Destaca essa autora que Scollon (1979) atribuiu, ao efeito alienador da teoria linguística, no caso a Gramática Gerativa Transformacional, o obstáculo para o aparecimento dessa construção em outros estudos.

"Um dos elementos que ele utilizou foi a repetição, que servia como indicador da complexidade da produção (como no exemplo do diálogo sobre o carro). Para Scollon, a repetição longe de indicar uma falta de conhecimento, revelaria um esforço de construção por parte da criança. A exclusão da repetição também foi atribuída por Scollon à relação com a teoria linguística" (Teresa Lemos, 1994).

E acrescenta que o maior problema dessa posição é que ela impede de reconhecer que foi a teoria linguística que possibilitou uma descoberta como a sua.

Assim, mesmo num primeiro momento da investigação, somente se poderia discernir, isto é, "produzir" (para usar o termo de Teresa Lemos, *op. cit.*) a falta, retroativamente, por seus efeitos em um saber que, em si mesmo, já é efeito de falta ou, em outras palavras, por seus efeitos num lugar de um discurso de saber ocupado pelo investigador.

Pergunta-se, então: de que natureza é esse deslocamento para o lugar de um não saber, se somente podemos discerni-lo/produzi-lo por seus efeitos num saber?

Uma outra questão se levanta a partir da primeira: Num segundo momento da investigação, quando a falta passa a fazer parte de um discurso, ela já seria, inevitavelmente, absorvida pelo saber que tal discurso coloca, isto é, ela passaria a constituir este saber ou talvez se deslocasse para seu limite, confirmando, assim, sua totalização, como diz Milner, 1987. Desse modo, também o discurso da falta, aquele que, ao colocá-la como seu alicerce, suspende

o saber dos outros tipos de discurso, ele próprio não escaparia a um movimento de totalização.

Diante disso, já que a totalização parece inevitável, uma saída talvez pudesse ser sugerida a partir de uma inversão de perspectiva: ao invés de ponto final, a totalização consubstanciaria o próprio movimento. Colocando de outro modo: o deslocamento mesmo da falta para o saber constituiria sua essência. Assim, num movimento cíclico, o saber - totalizante - estaria procurando sempre produzir novas faltas as quais, ao serem absorvidas por este saber, provocaria nele modificações. Desse modo, o próprio saber, bem como a falta mudariam incessantemente de lugar, numa sucessão constante entre falta e totalização.

Tal saída, contudo, parece não levar a lugar nenhum, a não ser a um modelo que esbarra na posição aqui assumida, pois a sucessão entre falta e saber pressupõe uma exclusão.

Pergunta-se, portanto: reconhecer num saber totalizante seu contraponto de falta, não implica também reconhecer no saber da falta seu estatuto de **impasse**?

Aqui se coloca o problema do limite do todo, tão bem discutido por Milner (1987). Relembremos que o saber precisa se fechar para que se constitua como totalidade, isto é, precisa de um limite, de um não todo (não saber).

Neste sentido diz Milner:

"Foi o que, ao contrário, não escapou a Lacan, que pôs em dia no 'L'Étourdit' a hipótese cardinal do Todo: para que algum Todo possa se dizer, é preciso um limite que, suspendendo-o, garanta como Todo construtível de maneira determinada. Este limite propõe-se muito classicamente como uma existência - ao menos uma - ela mesma construtível, tal qual 'diga que não' a propriedade que define o Todo (...)" (Milner, op. cit.: 46).

O erro não faria limite, pois, como já foi visto, ele é já desde o início composto do material do próprio saber e, nesse sentido, destaca Cláudia Lemos (1995), nada há de mais estabilizante que a produção do erro pelo investigador.

O limite é constituído, por exemplo, pela exceção, como pelo pronome pessoal, pois tais noções resultam da transformação, em previsível, daquilo (o heterogêneo) que denega alguns pontos do saber, confirmando, através dessa demarcação, a própria existência do todo. Melhor dizendo: através de noções como a de exceção e a de pronome pessoal, os pontos de denegação da totalidade, imediatamente, se transformam naquilo que lhe confere uma demarcação necessária.

A esse respeito, diz Milner:

"Pois é fácil mostrar que elementos singulares - digamos, para resumir, os pronomes pessoais - denegam ao mesmo tempo a estratificação (a definição em menção do pronome exige seu uso), a divisão do som e sentido (o sentido do eu é a proferição do significante 'eu'), o dualismo (a coisa designada por eu não tem outra consistência a não ser um certo uso da palavra, ela mesma palavra)" (Milner, op. cit.: 47-48).

E prossegue:

"Sem dúvida, para que através disso as funções denegadas sejam ao mesmo tempo garantidas como Todo, é preciso aceitar que os elementos singulares sejam inscritos em posição de limite: é para que serve o conceito de 'shifter'. Que na operação alguma coisa se perca, isto é muito pouco duvidoso, mas as exigências do Todo são a esse preço" (Milner, op. cit.: 49).

Entretanto, essa demarcação, ela mesma, já aponta para uma questão: se o saber se coloca um limite, ele tem, inevitavelmente, que saber o outro lado - o não saber, o imprevisível - e, assim, seu outro lado também se transformaria em saber e o limite encarnaria um impossível.

A questão de uma impossibilidade de tal limite apenas traz à tona, ao nível da investigação, o que vem sendo colocado sobre uma impossibilidade de separação, de exclusão, pois, ao mesmo tempo em que o saber é efeito de uma falta, esta somente é discernida (produzida) nas malhas de um saber.

Deduz-se daí que esse limite, longe de separar alguma coisa, apenas cumpre seu papel de garantir, de reforçar um apagamento, uma ocultação da falta, ou melhor de qualquer impasse que essa falta possa encarnar. Trata-se daquilo que poderíamos chamar o impasse do limite que, em última análise, traz à tona o impasse do todo.

Esse apagamento do impasse, contudo, nem sempre tem se revelado tão simples em teorias de aquisição da linguagem. Como foi visto, nas teorias de desenvolvimento, apesar das diferenças entre os instrumentos usados, a grande luta foi travada em favor do previsível, através de produções de regularidades cada vez mais seguras. E, nessa luta, colocou-se, como ponto final o todo-poder do saber abstrato, cujo fechamento seria a própria garantia de êxito contra o imprevisível. Veja-se, por exemplo o modelo de grupo matemático de Piaget.

Como diz Milner, o limite não é colocado sem perdas para o todo. E, talvez, a maior das perdas seja a própria luta para apagar o impasse (intrinseco ao limite), pois esta luta parece se desenrolar num círculo: se o assumir um limite implica em apagar a falta (o não-todo), isto significa (seguindo a colocação de Milner, *op. cit.*) apagar também a própria condição de constituição do todo. Em outras palavras, ao constituir o saber, ao mesmo tempo, o limite o coloca em questão, e o impasse, de alguma forma, parece constituir aquilo que subsiste.

As marcas dessa luta aparecem em vários pontos em estudos da linguagem.

Teresa Lemos (1994) destaca, na obra de Bowerman, a transformação que o conceito de indeterminação opera na diferença - representada pelas produções da criança - e discute a incompatibilidade entre essa noção e a "flexibilidade" que constitui um ponto central na teoria de Bowerman.

"É por isso que o termo 'indeterminação' - mesmo nomeando uma diferença - não deixa de obscurecer o fenômeno linguístico descoberto na fala da criança. 'Indeterminação' remete a algo não ordenado, arbitrário, indiferenciado, sentido pouco compatível com a 'flexibilidade' de Bowerman" (Teresa Lemos, op. cit.: 102).

Chomsky, ao eleger a gramaticalidade como noção básica, também não se livra dessas marcas, localizadas por exemplo, na circularidade da definição, quando o próprio definidor já está previamente contido no definido: "*Uma cadeia agramatical de palavras é aquela em cuja formação não se respeitam as regras gramaticais do sistema linguístico*" (Lyons, 1987: 106).

Lyons (1977) também traz à tona o círculo em que se fecha tal noção, ao discutir a corrigibilidade como critério de julgamento da gramaticalidade de uma cadeia de palavras. Nessa discussão, Lyons mostra que não se trata de um critério nem necessário nem suficiente, pois alguns enunciados, reconhecidamente inaceitáveis, não são corrigíveis, como o exemplo clássico: "Incolores idéias verdes dormem furiosamente". Tal critério de julgamento precisaria, portanto, de uma complementação a qual poderia consistir em regras pré-teóricas (intuitivas) ou regras sistematizadas e discutidas em alguma teoria linguística como a gramática gerativa.

Assim, o estudo da gramaticalidade, que tem por base a intuição do falante nativo de uma língua, possui numa regra pré-teórica um complemento para sua própria insuficiência.

Parece, entretanto, que essas marcas de luta por um esquecimento do impasse se fazem mais fortes na ultrageneralização. Não há nada mais totalizante do que a produção dos erros de ultrageneralização - aqueles que foram, por sinal, justamente, o tipo privilegiado nos estudos de aquisição da linguagem - já que apagam vestígios de particularização da língua. Entretanto, quando a criança passa a usar o particular, quando há uma quebra na generalidade, é justamente quando se constitui uma totalidade abstrata. Desse modo, parece não haver nada fora de uma circularidade, entre saber totalizante e exceção que justifique a aquisição desta última: um saber é totalizante quando ele aceita a exceção, mas ele aceita a exceção, justamente quando é totalizante.

O próprio nome "aceitação" ou "aquisição" da exceção, assim como, de um modo geral "aquisição" da linguagem (Ver a propósito Cláudia Lemos, 1986), talvez aponte para o fato de ter sido passado para a criança algo que pertence ao próprio investigador.

Parece, portanto, que uma tentativa de esquecer o impasse intrínseco ao limite, deixou restos que não puderam, eles mesmos, ser apagados, tendo caído num círculo vicioso.

Assim, ao se admitir que o impasse marca o saber, dois caminhos se colocam ao investigador: ou lutar contra este impasse com as armas de que se dispõe, procurando esquecê-lo, ou, numa inversão de perspectiva, se deixar atingir por seus efeitos. Pergunta-se: não implicaria este segundo caminho em se deixar "capturar" (usando um termo de Cláudia Lemos) pelo encontro irreduzível entre semelhança e diferença, podendo talvez seguir a trilha aberta por Jakobson em seu golpe à exclusão?

Neste sentido, o erro será tratado/produzido como "impasse" que se localiza inevitavelmente no cruzamento entre saber e falta.

2. ERROS DE SABER VS ERROS DE NÃO SABER: UMA TIPOLOGIA?

A tentativa de discutir uma tipologia de erros não faria sentido aqui se objetivasse atender à demanda clássica de detectar no fenômeno propriedades essenciais para, em seguida localizar casos semelhantes (classes) no tocante a estas propriedades. Tal demanda somente seria autorizada pela existência prévia do erro, ou melhor, por seu caráter imanente. Como foi discutido anteriormente, ao se perseguir a noção de erro em vários discursos que compõem o campo teórico da aquisição da linguagem, esta noção se colocou como efeito de relações entre saber e falta, ficando, desse modo, suspenso qualquer estatuto de imanência.

Entretanto, pôde-se também testemunhar, nesse percurso, que o erro desempenha uma função nas teorias e, de um modo geral, na investigação da linguagem da criança, apontando-lhes a trilha a ser seguida. É nessa perspectiva funcional que se vai buscar sentido para a discussão de tipos de erro, recuperando assim sua relação com o saber e o não saber (falta).

Relembremos que, ao dizer que a partição possível vs impossível não é de outra substância senão a da totalidade da língua, Milner (1987) aponta no erro o caráter bipolar das produção de saber, estando o "não deve ser p" já previsto pelo "deve ser p". Nesse sentido, o **erro de saber** "responde a um padrão estrutural da língua", para usar as palavras de Bowerman (*Apud* Teresa Lemos, 1994) - como bem mostra a Ultrageneralização - o que lhe garante o estatuto de **regularidade e previsibilidade**.

Pergunta-se: regularidade e previsibilidade não se sustentam, então, ao preço da exclusão?

Podemos dizer, com base em Milner (1982), que qualquer propriedade linguística será facilmente disposta em regularidades se for inscrita (e suficientemente identificada) em alguma das oposições que compõem o todo da língua. É o caso, por exemplo, do quadro exaustivo e regular em que Jakobson (1963) dispõe os "shifters" a partir de diferentes combinações do par menção vs uso. Trata-se de oposições complementares onde um elemento ou categoria limita e suspende o outro, formando todos e garantindo que, entre a presença e a ausência de um dos elementos, se exclua uma terceira possibilidade.

A respeito da descrição gramatical, Milner coloca:

"Este ponto tem diversos nomes, mas ele é sempre localizável. Para a gramática, é da diferença das categorias, da estratificação do elemento no grupo que o inclui, da divisão, enfim, do som e do sentido, que ela enquadra a língua, mergulhando-a no espaço dos todos: cada categoria, cada estrato limita o outro, o som suspende o sentido e reciprocamente" (Milner, 1987: 48).

Mais adiante, acrescenta o autor:

"Bem mais ainda, a divisão do som e do sentido, a estratificação e o dualismo, estas funções que garantem o Todo pela suspensão que asseguram, são elas próprias passíveis de se inscreverem na esfera da universalidade: na língua, de fato, há categorias que os suspendam" (Milner, *op. cit.*: 48).

Exemplificam bem as características discutidas, vários erros estudados por Bowerman (1982), como a produção de Eve aos 4;5 já focalizada na seção

V.2.3: "I'm going to cover a screenover me" [= cover myself with a screen]. Ocorre, aí, uma troca dos papéis sintáticos da figura e do fundo, pois, nesse caso, a figura F ("screen") tem que ser objeto direto e o Fundo G ("myself") tem que ser objeto indireto. Existem, entretanto, na língua inglesa, verbos que admitem tal estrutura, como por exemplo, "to blame", cujos objetos direto e indireto podem ser tanto a figura F como o fundo G. Assim, o erro de Eve se inscreve numa estratificação que se baseia na separação de componentes: sintático vs semântico.

Pode-se dizer, assim, que o **erro de saber**, ao se constituir pela mesma substância da Totalidade, inscreve-se em alguma de suas oposições e, através de seu caráter regular e previsível, confirma e mesmo reproduz a exclusão.

Quanto ao outro tipo - **erros de não saber** -, podemos citar a inquietude de Bowerman diante de produções inesperadas, nas quais "não é óbvio que a criança esteja respondendo a um padrão estrutural" da Língua e não se curvam à demanda de regularidade do saber.

Trata-se daquilo que Teresa Lemos (1994) discute como o efeito de enigma ou efeito de estranhamento produzido pela fala da criança a qual revela uma possibilidade, ainda que esquecida, da Língua. Nesse sentido, é sempre possível, encontrar uma estrutura que dê apoio ao enigma, como coloca a autora, ao focalizar a fala de Eva (estudada por Bowerman): "Pour. Pour. Pour. Mommy I poured you". [Despeja. Despeja. Despeja. Mamãe eu despejei você].

"Bowerman lembra que esse uso de 'pour' não é estranho à língua, pois existem verbos - da mesma categoria, como 'drain' e 'empty' que o admitem. Mas a questão aqui não é apenas, como pode parecer, a de encontrar a estrutura análoga e produtiva na língua. Isso poderia até mesmo justificar esse uso, mas não explicar o efeito de enigma que ele produz, pois sua emergência é imprevisível pela gramática" (Teresa Lemos, op. cit.: 104).

Está instalada, então, uma dificuldade incontornável no tocante à tipologia proposta: se, de um lado, a regularidade e a previsibilidade do erro são explicadas pela existência, na língua, de um padrão estrutural ao qual ele responde, de outro lado, o caráter irregular e imprevisível de algumas produções não se podem explicar pela inexistência de uma tal estrutura e, portanto, a tentativa de separação entre os dois tipos já está, de antemão, destinada ao fracasso.

Para que a tipologia fosse possível, não seria o caso de dizer que o erro de não saber deveria ser caracterizado pela via negativa do outro erro, já que estão separados por uma oposição em que a presença e a ausência de determinadas propriedades seriam explicadas, respectivamente, pela presença e ausência de um padrão estrutural? Já não se teria apontado essa impossibilidade - através do **impasse do todo** ou do **impasse do limite** - ao se conceber que o lugar que possibilita a existência do todo (saber) é o de sua própria suspensão (**não saber**)?

Numa perspectiva inversa, podemos, então, transformar o fracasso da tipologia naquilo que revela o impasse do limite, ou melhor naquilo que suspende a separação, a exclusão entre o saber e o não saber, como foi discutido anteriormente. Não seria, então, apenas pela via da não exclusão que faria algum sentido discutir a produção de erros de não saber?

Para exemplificar essa via, vamos enfocar a fala de Michel (2;6): "A Cuca fez a Ana Renata", apresentada por Cláudia Lemos (1986) e em seguida, a interpretação de Teresa Lemos (1994).

"Michel vê entrar em casa um rapazinho que não conhece. Pergunta a mim, sua madrinha, a quem chama de Cuca: 'Quem é?' Respondo, levando em conta o seu conhecimento das pessoas amigas da família: 'É o irmão da Renata'. Sua

reação imediata é dizer ao irmão da Renata: 'A Titita num tá'.

Sendo a Renata uma amiga da Titita, as expectativas de Michel sobre essa relação se estendem ao rapaz, fazendo-o supor que a visita só poderia ser para a Titita.

Conhecendo o motivo que trouxe o rapaz a minha casa, digo para Michel: 'Ele não veio para ver a Titita. Ele veio para ter aula com a Ana'.

Bem mais tarde, quando a Titita chega em casa, Michel corre para ela ansioso por contar a grande surpresa do dia: 'A Cuca fez a Ana Renata' (Cláudia Lemos, 1986 apud Teresa Lemos, 1994: 153).

Sobre essa produção, Teresa Lemos coloca:

"A fala de Michel - não na sua intencionalidade mas na sua condição de significante - traz a diferença para o espelho, fazendo com que o adulto, conhecedor e em posição de ensinar a criança sobre o estado de coisas do mundo, venha a se confrontar com a verdade que ele falava sem saber(que sabia):que agora havia um outro entre a Titita e a Renata... A interpretação de Michel faz, assim, a separação daquilo que antes era como Um no imaginário...e com ela abre-se, mais uma vez, a possibilidade de renovar a aposta..." (Teresa Lemos, op. cit.: 156).

Dois pontos devem ser destacados nessa interpretação:

- a) Para que se possa atingir a possibilidade esquecida da língua que a fala da criança revela, ou seja para tratar esta fala em sua condição de significante, é necessário atender ao desafio de não lhe atribuir uma intencionalidade.

b) Em sua condição de significante a fala da criança traz a diferença para o mesmo, isto é, separa aquilo que antes era como Um no imaginário.

Revela-se, assim, a não exclusão ou, como diz Teresa Lemos, "a própria Alteridade da ordem da língua que, quando se mostra, evidencia como diferente aquilo que, na origem, parecia semelhante".

Um exemplo de não exclusão que vem à tona quando se abandona o nível da intencionalidade do significado, nos é dado, claramente, por Lacan (1957), ao analisar a maneira como a palavra francesa "aterré" - que, de início possuía o sentido de "lançado por terra" - adquiriu um novo sentido, isto é, uma nuance de sentido de terror.

Segundo este autor, não é porque originariamente o "ter" que está em "aterré" quer dizer terror, que o terror é introduzido, mas é justamente porque *"tendo os fonemas 'ter' tem o mesmo fonema que está em 'terreur'. É pela via significante, é pela via do equívoco, é pela via da homonímia, isto é da coisa mais nonsense que seja que vem engendrar essa nuance de sentido(...)"* (Lacan, 1957).

Por essa via, a diferença (de sentido) está na semelhança (de significante), como já foi apontado pela análise da Paranomásia. Parece se tratar de um "eco contingente" - para usar a expressão de Milner (1987), ao discutir os Anagramas de Saussure - como se uma série de fonemas fizesse eco a uma outra e, por aí surgisse um novo significado, desfazendo a exclusão expressa na oposição semelhança *versus* diferença e na oposição som *versus* sentido.

Quanto ao erro em aquisição da linguagem, o fato de que a tipologia discutida é atravessada pela não exclusão, dá lugar à convivência, nesse campo, de movimentos em direções opostas. Assim, se de um lado as questões levantadas pela fala da criança tendem a ser absorvidas pelo todo sob a forma de

erros de saber - o que implica num esforço de apagamento dos impasses - de outro lado, esses erros retornam, inevitavelmente, ao próprio saber sob forma de questões, de pontos de suspensão.

Nesse sentido, quando a criança ultrageneraliza - e é a própria Bowerman quem afirma - a regularização não ocorre com todos os verbos.

Entretanto, não seria inerente ao saber atuar nas várias instâncias? Não estaria a criança, então, sendo colocada num lugar de saber pelo próprio investigador?

Apenas a título de exemplo, podemos citar uma produção de erro onde esses movimentos se revelam mais claramente: é o que se denomina na literatura sobre o tema, a "reversão do pronome" em que o "*Eu pode se referir ao interlocutor ao invés do locutor. e o Tu pode se referir ao locutor ao invés do interlocutor*" (Chiat, 1981). Tais erros tocam em pontos que limitam a totalidade da língua, mas, diferentemente da Ultrageneralização que também toca num ponto limite - a exceção -, eles não têm o apoio de uma estrutura gramatical clara. Este apoio é buscado na própria noção limite de "shifter", o que lhes confere uma maior complexidade.

Relembrando Milner, o "eu" denega oposições da Língua (como *som vs* sentido, *signo vs* coisa designada, etc), mas tais oposições são recuperadas através da noção de "shifter". Podemos dizer que não seria, simplesmente, o "shifter" que recupera as oposições, mas sobretudo aquilo a que Benveniste se refere como a "singularidade" desta noção. Dito de outro modo, o "eu" perde seu poder de suspender as oposições da língua e se transforma naquilo que as confirma, quando, na noção de "shifter", ele também passa a compor uma oposição (eu *vs* tu), a qual se coloca no limite, não por sua condição mesma de polaridade, mas justamente por se destacar dentre as outras, por ser uma **polaridade singular**.

A esse respeito, diz Benveniste:

"Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo status. (...) Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do eu que aí se enuncia" (Benveniste, 1988: 288).

Os "shifters" têm, no pronome eu, o centro, o eixo em torno do qual se organizam as instâncias do discurso. Este pronome está presente, explícita ou implicitamente, em qualquer ato discursivo, dele dependendo os outros signos que se referem a instâncias do discurso, os outros "shifters".

E, ao falar, especificamente, sobre a polaridade das pessoas, coloca o autor:

"Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro: são complementares, mas segundo uma oposição "interior exterior", e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso: não se encontrará nenhum" (Benveniste, op. cit.: 286-287).

Assimetria e complementariedade se harmonizam na oposição **eu vs tu**, através de uma singularidade que lhe é atribuída pelo par centro (interior, locutor) vs exterior (interlocutor) o qual, por si só, já inscreve uma linha de demarcação.

É nesse sentido que se pode dizer que a totalidade é recuperada pelo caráter peculiar da oposição, pois não é tal caráter que, ao marcar o limite, faz

com que o pronome Eu escape à diferença, ao desvio, à heterogeneidade que o "eu" encarna?

Não se poderia dizer também que essa recuperação cabe, em última análise à noção de centro *vs* exterior? Desse modo, ao ser produzido por tal oposição, não estaria o "erro de reversão" desempenhando o papel de reforçá-la e, conseqüentemente de fortalecer a totalidade do saber?

Vejamos os seguintes fragmentos de diálogo (em Chiat, 1981), devendo-se destacar que os estudos sobre a reversão são planejados, especificamente, para produzir os erros "encontrados".

(34) (M-Matheus, 2;5.11 e S-Adulto:Shula)

M: I'll go home without those.

S: Who will?

M: Shula.

(35) (M-Mathew, 2;5.11 e L-Sua mãe:Lynden)

M: Shula's driving. (Linden, Mathew's mother, is in fact driving)

L: Who's this then? Who am I?

M: I'm Shula. Mumum's Shula.

("And he continued to reverse in reference to himself occasionally")

(Chiat, *op. cit.*: 368)

A interpretação de que há reversão em (35), isto é, de que "I" assim como "Mumum" estão designando um locutor e não um interlocutor, somente é possível através da dedução, na qual Shula é o intermediário que une aqueles dois termos (Se "I'm Shula" e "Mumum is Shula" então "I'm Mumum").

Se, entretanto, nos deixarmos atingir pela fala da criança, enquanto significante e conseguirmos, portanto, suspender a noção de "shifter", ou melhor, a dicotomia centro *vs* exterior que lhe é peculiar, poderíamos indagar: não seria justamente a introdução do significante Shula entre "I" e Mumum que põe em questão a unidade entre estes dois termos?

A única justificativa para essa unidade não seria o pressuposto de que ambos nomeiam um interlocutor? ou, em outras palavras, a intenção atribuída à criança que, de sua posição de centro/locutor designa um **exterior/interlocutor**?

Como foi destacado antes, esse estudo foi planejado para encontrar a "reversão do pronome", ou seja, para encontrar uma forma pré-determinada com a qual a criança, concebida como locutor, se designa e designa um interlocutor (exterior). Assim, o erro é produzido pela oposição centro vs exterior e, em última análise, para reproduzir a noção de "shifter".

Pergunta-se, entretanto, se existe, na própria fala da criança algo que dê apoio a essa intencionalidade ou, mais ainda, que dê apoio à existência de uma oposição **locutor vs interlocutor**? Não estaria este apoio, previamente, localizado na própria noção de "shifter"? Não estaria pois esta noção produzindo uma comprovação para si mesma, sem sequer tocar a fala da criança? E ainda: não se estaria caindo numa circularidade, ao se pretender estudar a aquisição do pronome o qual tem por base uma dicotomia que já é de antemão atribuída à criança?

No entanto, esse erro produzido pelo saber retorna ao próprio saber sob a forma de uma "inconsistência", colocando ao investigador, a seguinte pergunta: por que a reversão do pronome não ocorre todas as vezes em um determinado momento da linguagem da criança, para que se possa caracterizar uma fase de seu desenvolvimento? Ou redescrivendo seus termos: Se há, na criança, intenção organizadora, por que esta intenção tantas vezes falha?

Se levada adiante, a questão poderia provocar uma fenda no saber, suspendendo-lhe a regularidade, desferindo-lhe um golpe no ponto mesmo onde se produz o erro de reversão. Entretanto, com a a noção de "inconsistência", o investigador reduz sua força, ou mesmo a apaga. Longe de colocar em questão a oposição peculiar ao "shifter", a "inconsistência" somente faz sentido em sua

existência prévia e, pode-se até mesmo dizer, a fortalece quando convoca o investigador a recuperá-la. Tal fortalecimento, por exemplo, ocorre no estudo exemplificado, ao se admitir uma outra função subjacente à produção do pronome pela criança: "a função de deslocamento da perspectiva do falante para a do ouvinte".

Pergunta-se: não seria a noção de deslocamento de perspectivas um desdobramento do **centro vs exterior**? Em estudos desse tipo, refletir sobre a linguagem da criança não seria, como diz Poe, refletir à maneira dos espelhos no templo de Esmirna que representam as mais belas imagens como deformadas?

Enfim, a deformação da imagem refletida não seria, então, uma interminável reprodução da polaridade **centro vs exterior**? E tal reprodução, por sua vez, não seria decorrente de um fechamento do saber à fala da criança enquanto significante, ou melhor, de um impedimento da ação da língua enquanto espelho¹? As questões, entretanto, não podem ir mais adiante, pelo objetivo mesmo do estudo exemplificado. Passaremos, então a focalizar algumas produções de "erros de não saber", onde um questionamento mais aprofundado pode ter lugar.

Nesse sentido, vão ser enfocados fragmentos de diálogo entre uma criança: Mariana - 2;3.7 (C, na apresentação abaixo) e sua mãe (M, na apresentação abaixo) cujo caráter enigmático colocou algumas questões. Tais fragmentos foram extraídos dos dados coletados por Maria Cristina Pereira, fazendo parte do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL - UNICAMP.

- (1) M: (Imita barulho de telefone) Papai tá telefonando. Ele quer falar com você.
 C: Ei ↗ já/chega ↓ agola num vô fala não ↓
 M: Num vai falar mais com teu pai no telefone?
 C: Não ↓
 M: Por quê?
 C: **Purquê eu num levá mais di/cê leva eli/ dá um nenê pa mim**

- M: Dou.
 C: Leva eli ↓
 M: Isso. Leva ai o seu filho.
 C: Leva eli ↓
 M: Não. Leva você. Ele tá muito pesado.
 C: Eli tem dudoí ↓
 M: Tá
 C: Eu/eli não/u medicu num tá aqui ↓
 M: Num tá ai o médico?
 C: Não ↓
 M: Onde é que ele foi?
 C: **Eli foi/foi culá dodoi deli** ↓
 Eli/eli vem já ↓

(2) (no final da sessão)

- M: Então tá. Ó Mariana. Agora vamos acabar de gravar Fala tchau.
 C: Tchau ↓
 M: Prá quem que você vai falar tchau?
 C: **Ti/au/agola eu tô com tadi** ↓
 M: Prá quem que você vai falar tchau agora?
 C: **Agola eli/agola eli/eli vai/vai a remédiu** ↓
 M: Quem vai tomar remédio?
 C: Eli ↓
 M: Então fala tchau. Prá quem que você vai falar tchau?
 C: Tchau ↓

Em (1), provocou certo efeito de estranhamento a junção das três cadeias "eu num levá mais" "cê leva eli" e "dá um nenê pa mim", como resposta de C (à pergunta de M), isto é, como o porquê de sua recusa de falar com o pai ao telefone.

No tocante a (2), destaca-se, na cadeia "agola eu tô com tadi", a relação bizarra entre os significantes "com" e "tadi" - os quais, juntos, não formam qualquer expressão possível na língua portuguesa - e também a heterogeneidade entre essa cadeia e a pergunta de M ("prá quem qui você vai falá tchau?") A mãe,

por sua vez, insiste em interrogar a criança sobre a pessoa a quem ela vai "falar tchau", seguindo-se, na produção de C., o inesperado do termo "remédio".

Acompanhando as situações de diálogo entre Mãe e criança, mais adiante, um fato paradoxal produziu o seguinte fragmento:

(3) (C-2;5.9 e M, olhando um livro de histórias)

M: E esse rapazinho. Esse

C: Lobu mau ↓

M: Que que ele tem?

C: Tá na (ininteligível)

M: Por que ele tá na cama?

C: Eli tá duenti ↓

M: Que que ele tem?

C: Lá ↓

M: Lá aonde?

C: **Tá duenti ↓ eu zá falei ↑**

M: Você já falou que ele tá doente, mas onde dói nele?

C: Aqui/a barriga ↓

M: Barriga

A fala da criança: "Tá duenti eu zá falei", se por um lado, atende aos requisitos tanto de correção gramatical, como de aparente univocidade de sentido, por outro lado, foi apreendida como uma certa heterogeneidade entre as duas cadeias. Como explicar tal apreensão, se a interpretação de M., confirmando-lhes a homogeneidade, não dá margem a qualquer ambiguidade?

Voltando a um momento anterior (na mesma sessão em que os fragmentos analisados foram produzidos), foi possível apreender a causa desse "sentimento" de heterogeneidade. As cadeias: "Tá duenti" e "Eu já X" já haviam sido, antes, produzidas (pela criança ou pela mãe), sendo o lugar de X ocupado pelo significante "curei (ou "culei") e não por "falei". Por exemplo:

(4) (C-2;3.7 e M. numa brincadeira de médico)

M: Eu acho que é melhor a senhora esperar a chuva passar, viu? Prá ir embora. Fica aqui no meu consultório esperando quietinha. Seu filho acho qui quer ficar no colo da senhora. Ele num gosta de ficar no meu.

C: **Tá duenti** ↓

M: Mas **eu já curei** o pé dele.

C: **Volha/eli tá cuiadu** ↓

Z: Então? eu já curei o pé dele.

C: Eli ia correndu/curru/corri ↓

M: Caiu com você?

C: **Vô/vamu pô u pé/ó** ↓

M: Mais eu é que sou o médico, eu que tinha que curar.

C: **Culá** ↓

M: Eu curo.

Assim, suspeitou-se que "falei" seria um eco de "curei/culei", ou de "sarei/salei" nessa cadeia. Tal suspeita leva a um caminho inverso àquele tomado pela interpretação da mãe. Ou, como coloca Cláudia Lemos, a partir de Lacan, trata-se de um percurso de **retroação** pela via do significante, do não saber, inversamente ao de **antecipação** pela via do sentido, da intencionalidade, do saber. M., em (3), atribui a C. uma intenção de dar a "falei" um sentido que lhe é previamente determinado, inserindo-o, desse modo, numa totalidade significativa e fechada.

Na outra via, este significante (colocado no lugar do "curei/culei") retorna a outras produções anteriores da criança e, somente desse modo, lhes dá sentido. Trata-se, contudo, de um sentido produzido pelo significante, pela via do equívoco, do não sentido.

Nessa perspectiva, devem-se destacar alguns pontos:

- O "falar" (no gravador), que já havia sido produzido várias vezes, se introduz, em alguns momentos, no meio dos termos de uma brincadeira de médico entre M. e C. Por exemplo:

- (5) (C-2;3,7 e M na brincadeira de médico)
- M: Ah! Você é o Orozimbo? (nome do médico)
- C: É ↓ dá minha coisinhas ↓ pa levá eli ↓
- M: Que coisinhas que cê vai buscar?
- C: (Fala longe)
- M: Ah! **Vem aqui falar aqui.**
- C: Aqui ↑
- M: Ahn.
- C: Eu vô bu/pô aqui ↓ qué vê ↑ essi aqui/qui/abi/abi a péna deli ↓
- M: Prá que?
- C: Pa ô/eu vô vê u pipi deli ↓
- M: Que que o pipi dele tem?
- C: Do/do/doi ↓
- M: Ai! Coitado. Iche.
- (6) C: Eu vô nu médicu ↓
- M: Tá
- C: Eli modi ↓
- M: Ele morde?
- C: Não ↓ **fala pa eli**/pa/pa minha mãe ↓ (pegando o microfone do gravador)
- M: **Então fala.**
- C: Maiê ↗ ô/mãie ↗ ô mãie ↗
- M: Que é?
- C: **Tô dodoi** ↓
- M: Quem tá dodoi?
- C: **Eli** ↓
- (C mexe no microfone)
- O falar é usado pela mãe, formando uma cadeia com termos da brincadeira de médico, como em (7) M: Cê falou que ele tava com dodói" e em (8) "M: cê falou prá dar remedio":
- (7) (C-2;3,7 brinca com um boneco)
- M: Cê num vai consertar ele?
- C: Não ↓
- M: **Cê falou que ele tava com dodói.**
- Precisa arrumar o dodói dele.

C: ã não ↓ eu/vô arrumá sexta fera ↓
 M: Sexta feira? Cê vai arrumar?
 C: É eli num tá dodoi ↓ já sarô ↓
 M: Que bom, né? Que remédio que ele tomou?

- (8) (C-2,3,7 e M, na brincadeira de médico)
 M: Mas o Triaminic num é pro ouvido?
 C: É pu ovidu/sim ↓
 M: É pro ouvido?
 C: Tudu/toma tudu ↓
 M: Sim, toma tudo. Mas o meu filho tá cum dor no joelho, num tá cum dor no ouvido. Que remédio que eu vou dar pra ele?
 C: Eli tá dô du vidu ↓
 M: Ah! Ele tá cum dor de ouvido?
 C: Vô correndu ↓
 M: O senhor num olhou o ouvido dele. Precisa olhar.
 C: Olhá ↓
 M: É. Cê falou pra dar remédio de ouvido num olhou o ouvido.
 C: Eu olhei ↓

- Aparece também uma relação de semelhança entre "M: então fala"(no gravador), "C: tô dodoi", em (6), e "cê falou que ele tava cum dodoi" (dito antes pela mãe).
- O "culá", proferido em (4) juntamente com a cadeia "eu já curei", aparece em (1) - "C: eli foi/foi culá dodoi deli" - numa certa relação com "leva/levar"(no médico) e, por essa via, também com "falar". A esse respeito, note-se uma relação de semelhança, em (1), entre a cadeia "M: num vai falar mais" e a cadeia "C: (...) num levá mais (...)" proferida logo em seguida.

Assim, recuperando a produção (1), pode-se indicar que o "falar" (ao telefone) se liga a vários significantes semelhantes quanto à forma, como por exemplo, "falar" no gravador (ligado, a termos da brincadeira de médico), "falou" (compondo cadeias com esses termos) "levar/leva" de: "Porquê eu num levá mais

di/cê leva eli/dá um nenê pa mim', "levar" de: 'eu vô levá ele nu médicu' (dito pouco antes, pela criança e, tantas vezes, proferido durante a sessão), "curar"/"culá", "sara"/"salá", e outros.

Por sua vez, a cadeia: "M: cê falou pra dar remedio"(8) reaparece, em (2), sob a forma de uma heterogeneidade entre a pergunta de M. "Prá quem que você vai falar tchau agora?" e a resposta de C. "Agola eli/agola eli vai a remediu". Em outras palavras, também apareceu, aqui mais claramente do que em (1), a heterogeneidade entre "falar" e termos da brincadeira de médico, neste caso, entre "falar(tchau)" e "agola eli vai a remediu".

Pergunta-se, então: não estaria o uso de "falar", inevitavelmente, marcado pelo equívoco? Seria possível domá-lo, fixando-lhe um eixo - para atender à demanda de univocidade do saber - sem eliminar a diferença que está na fala da criança?

Desse modo, o "falei" (ocupando um lugar na cadeia "Eu já X) e o "falar" (falar tchau, falar ao telefone ou falar no gravador) se inserem num conjunto produzido com termos e cadeias sobre um mesmo tema: a ida ao médico.

Relembrando a análise de "A Cuca fez a Ana Renata", feita por Teresa Lemos (1994), o significante "falei/falá" quebra a unidade do conjunto, ou melhor, traz a diferença, o heterogêneo para esse conjunto, que antes era como Um no imaginário (do adulto/mãe ou investigador).

Assim, a produção da diferença que o enigma da fala da criança revela requer a produção de uma unidade prévia, uma vez que nele (enigma) a alteridade é apreendida já como dissolução do Um. Tal colocação, entretanto, significa a existência de um **impasse**, pois ao mesmo tempo em que a unidade é necessária para a produção do enigma, este traz à tona algo que a desfaz.

Por outro lado, em sua condição de imaginário, o Um somente poderia ser falado retroativamente, quando já está desfeito. Nesse sentido, a Unidade (imaginária) não seria falada em sua própria suspensão, ou melhor, no ponto mesmo onde se revela a impossibilidade do limite, da exclusão?

Desse modo, antes de demandar uma solução ou uma maneira de ser apagado, o impasse aponta a trilha da não exclusão, no tratamento da fala da criança.

Seguindo essa trilha, outros pontos podem ser discutidos, lançando mão, ainda, da noção de "eco".

Em relação a (3), não foi o fato de ter ecoado na cadeia "Eu já curei" que o significante "falei" trouxe um outro sentido para esta cadeia? No caso, esse outro sentido é aquele que lhe foi atribuído pela interpretação da mãe. Desse modo, a diferença (de sentido) decorreu de uma semelhança entre duas séries de fonemas. Por sua vez, a diferença, ou seja, a estranheza, a dificuldade de entender a fala da criança "agola eu tô com tadi", em (2), decorre do fato de possuir esta "cadeia manifesta" semelhanças com "cadeias latentes", de acordo com a concepção de Cláudia Lemos (1992), a partir da Psicanálise, o que foi mostrado por essa autora em relação a: "A Fátia é nananda". Desse modo, a produção estranha possui a expressão "tô com"("cum") que já apareceu em várias cadeias - como está exemplificado em (7), (8) e (9) - e, ao mesmo tempo, esta expressão ligou-se a "tadi", formando uma expressão semelhante ao "tá culado" de (4) "Eli já tá culado", ou melhor, ecoando tal cadeia. Pode-se dizer, contudo, que a produção estranha não ecoa apenas uma, mas várias cadeias, como por exemplo, "eu tô cum fébi", "Ele está com dodoi", ou mesmo, "Agora já está tarde".

(9) (C-2,3,7 e M, na brincadeira de médico)
M: Vai levar ele no médico? Por que?

- C: Ro/ro/rozimbu ↓
 M: Vai levar ele no Orozimbo?
 C: Vai ↓
 M: Por que?
 C: **Tô cum fébi** ↓
 M: Ai! Coitada.

Nesse sentido, a heterogeneidade entre a produção estranha da criança ("agola eu tô com tadi) e a pergunta da mãe ("pra quem que você vai **falar** tchau?"), bem como a diferença, ou o inesperado do termo "remédio" ("agola eli vai a remédiu"), em (2) teriam a ver com a relação entre o "**falar**" tchau (da pergunta de M) e o "falar/falei/falou" dito em várias ocasiões, de algum modo, ligado a termos da brincadeira de médico.

Pergunta-se ainda: não estaria o "eu", proferido pela criança, apenas ocupando um lugar da cadeia "Eu já curei", onde o "falei" ecoou, não fazendo, portanto, sentido produzi-lo na dicotomia **centro** (locutor) vs **exterior** (interlocutor)?

Esse estatuto de "ocupar um lugar" não suspenderia a identidade do significante "eu" a si mesmo, trazendo, como consequência, também a suspensão de uma unidade produzida com outros "eu" proferidos pela criança?

Por fim, dois pontos devem ser destacados:

- a) O confronto com os impasses, colocados pela produção de "erros de não saber", requer o deslocamento da análise de tais erros para um nível onde a intencionalidade implicada por um sentido único é suspensão, reafirmando-se, então, a cada momento, a não exclusão.
- b) Este deslocamento, como se pôde ver, constitui-se num movimento constante de retroação/ressignificação, segundo Cláudia Lemos (1992), através de processos metafóricos e metonímicos - que são processos da língua.

Por sua vez, a suspensão dessa intencionalidade implicada pela univocidade e a retroação se mostram, indissoluvelmente, ligados. Retroativamente, também a intencionalidade é suspensa, uma vez que, após a análise feita, esta reflete sobre seu início e coloca as seguintes questões:

A apreensão de uma certa "estranheza" em (1) não seria decorrente dos sentidos que se supunha estar a criança querendo atribuir a cada um dos termos da cadeia? Pode-se conceber uma "justificativa" da criança para sua recusa de falar com o pai ao telefone? Pode-se falar mesmo em "recusa" numa produção tão ambígua como "ei já/chega agola num vô falá não"? Não se trataria de antecipações do saber?

Não se mostrou, mais claramente em (2), que o inesperado do termo "remédio" seria também um efeito da suposição de um sentido único atribuído à criança, como resposta a um sentido também por ela apreendido na pergunta da mãe?

Pode-se dizer, enfim, que se trata de perguntas e respostas? Não seriam antecipações do saber? Desse modo, a nível de significante, não se abalam os "sentimentos de estranho e de inesperado" apreendidos no início? O saber que produziu o enigma não foi, então, de algum modo, suspenso pelo próprio enigma, recuperando-se, mais uma vez, o impasse que o Erro em Aquisição da Linguagem encarna?

Notas:

- 1 Para uma discussão do funcionamento da língua com o espelhamento, ver Gadet, Leon e Pêcheux (1994) e Cláudia Lemos (1992).

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do trabalho, não poderíamos deixar de mencionar a relação estabelecida por Milner (1983) - a partir da concepção lacaniana - entre os registros do simbólico, do real e do imaginário.

Milner (*op. cit.*: 7) define o real como um corte, um "geste de coupure", sem o qual nada que existe poderia existir.

Por sua vez, a suposição básica do simbólico é a de que existe o discernível "*suposição sem a qual nada, e singularmente nenhuma suposição saberia se dizer*" (*op. cit.*: 7, tradução minha).

No imaginário se institui tudo aquilo que faz ligação. A partir da suposição básica de que há o semelhante, se deduzirá sua contraparte de que há o dissemelhante, como também se deduzirá que existem propriedades e, portanto, classes. Enfim, se concluirá "*que há representável, porque a representação não supõe nada que não seja a semelhança e a relação*" (*op. cit.*: 8, tradução minha).

Para o autor, esses três registros se caracterizam por uma irredutibilidade, isto é não se pode obter qualquer um deles a partir de qualquer um dos outros, embora eles estejam intimamente relacionados.

Por exemplo, no tocante ao simbólico (S) e ao imaginário (I), o real (R) aparecerá como aquilo que se coloca em termos de negações: "não se escrever", "não se dizer", "não admitir o discernimento", bem como, "não há todo", "não há o semelhante, nem propriedades, nem classes".

"Paralelamente, em I, para ser tomado no tecido do representável e do possível, o real aparecerá como o irrepresentável e o impossível como tais" (Milner, op. cit.: 9).

Portanto, em relação ao imaginário, o real configura um impossível no sentido daquilo que defaz o todo, dispersando suas relações, suas representações.

Quanto à teoria linguística, relembremos que Milner - em **O Amor da Língua** (1987) - localiza esse impossível no equívoco da língua, ou seja, naquilo que faz com que uma locução seja, a um só tempo, ela mesma e uma outra. O equívoco se localiza, então, em tudo aquilo que suporta o duplo sentido - como é o caso das homonímias e tantos outros - e o dizer em meias palavras.

Assim, o papel da teoria consiste, como já vimos anteriormente, em evitar esse equívoco, em ignorá-lo, através da constituição dos estratos da língua, de suas oposições complementares, a fim de que o próprio todo possa se constituir.

No entanto, o real/equívoco se caracteriza por um incansável retorno a esse todo, desestratificando a língua, desintegrando-lhe as oposições, como é o caso da proferição do "eu". Esse "ponto de cessação" do todo linguístico, aquilo que o suspende, deve pois ser submetido a um movimento constante de ignorância - a uma exclusão, a um silêncio ou a uma transformação na qual o "mesmo" substitui constantemente o equívoco.

O "ponto de cessação", entretanto se deixa aparecer em outros lugares, como nas figuras poéticas, por exemplo nas paranomásias, e é por isto que Milner (*op. cit.*) também o denomina "*ponto de poesia*".

A partir do que foi discutido ao longo deste trabalho, podemos dizer que a fala da criança traz à tona a radical impossibilidade de exclusão, de separação entre real, simbólico e imaginário. Em outras palavras, a fala da criança, enquanto configura um retorno do real através da "presença irredutível do significante", somente tem lugar por seus efeitos no todo, ou melhor, somente se produz na medida em que "arrisca colocar em perda a unidade da Língua" - para usar os termos de Teresa Lemos (1994).

É com base, portanto, nessa impossibilidade de exclusão que se pode discutir o equívoco, o impossível de se representar, ou seja, a incessante possibilidade de algo nessa fala tornar-se outra coisa que não seja ela mesma.

Retomemos um exemplo discutido por Cláudia Lemos (1992) - e já colocado em mais de um momento do trabalho.

Nesse exemplo, à produção da criança "A Fátia é nananda", pode-se atribuir o sentido de "A Flávia está dormindo", sentido que somente é possível porque o nome substituído "está" não deixou um lugar vazio, mas subsistiu através de uma latência. De outro lado, entretanto, é essa latência que permite dizer que não se trata de univocidade - ou que apenas se trata de aparente univocidade - pois, nesse momento, tanto o uso de "é" como a flexão do gerúndio fazem subsistir cadeias latentes, como por exemplo "A Flávia está dormindo", "A Flávia é bonita" (Ver a esse respeito Cláudia Lemos, *op. cit.*). De algum modo, não se trata nem somente de "está dormindo", nem somente de "é bonita", mas podemos dizer que se trata, ao mesmo tempo, das duas expressões.

Em relação a outra produção de Mariana "agora eu tô cum tadi" - de acordo com a análise feita na seção anterior - a latência de várias cadeias, como "Agora ele está curado", "Estou com febre", "Agora já está tarde", etc., proferidas em momentos diferentes, tanto pela mãe como pela criança, trouxe à tona uma radical equívocidade.

Assim, a latência, ou seja, cadeias que permanecem sob a cadeia manifesta, deixando vestígios, é que atribui a esta última um sentido múltiplo, uma possibilidade constante de tornar-se outra cadeia. Nos casos em foco foi, basicamente, a substituição de palavras por outras palavras, na cadeia significante que atribuiu à produção de Mariana o estatuto de equívoco. Em outras palavras, enquanto equívoco essa produção furou o todo da língua, mas o furou através da própria língua, ou melhor se seu funcionamento. Ao mesmo tempo, foi somente

através desse todo - ou melhor, dos furos que nele provocou - que a fala de Mariana pôde ser apreendida como equívoco.

Pode-se reafirmar, então que a fala da criança constitui um lugar onde o **real** - o ponto de cessação - o **simbólico** - o discernível - e o **imaginário** - o todo - estão de tal modo "colados" que a irrupção do primeiro somente tem lugar através dos efeitos provocados pela atuação do segundo sobre o terceiro.

De outro lado, como impossível de se representar, esse equívoco encarna aquilo que, pela sua ignorância mesma - exclusão, silêncio ou transformação - permite a existência do todo.

Em Chomsky, a exclusão do uso com seu caráter variável, bem como a metáfora da criança são exemplos contundentes. Na Gramática Gerativa, a criança metaforiza, em última análise, esse irrepresentável de sua fala, ou melhor, esse impossível de se fazer pensar em termos de propriedades e regras e, portanto, destinado à ignorância sob a forma de silêncio.

Não se pode, contudo, fugir à questão básica em aquisição da linguagem que é a questão da mudança.

Como dar conta do fato de que chega um momento em que a ignorância em relação ao equívoco parece ocorrer na própria fala da criança? Ou melhor, um momento em que esses equívocos desaparecem sendo substituídos por uma fala, cujas características não causam mais estranhamento, talvez por adquirir um estatuto semelhante ao da fala do adulto?

Essa pergunta se resolve na seguinte: como dar conta da mudança que, em última análise, é a razão de existência do campo da aquisição da linguagem?

Para Chomsky - como tivemos oportunidade de ver - essa questão não se coloca, pois o estatuto metafórico da criança, nessa teoria, garantindo o imaginário de sua totalidade, implica a concepção de aquisição da linguagem em termos de uma instantaneidade. Pode-se dizer que essa instantaneidade pressupõe

um caráter de imanência, em outras palavras, pressupõe unidades linguísticas previamente constituídas cujas propriedades existem por elas mesmas, ou seja, pré-existem.

De outro lado, ao se negar o caráter instantâneo da aquisição da linguagem, assumindo uma postura desenvolvimentista, progressiva/teleológica, não se exclui o pressuposto de imanência, ou antes, tal postura somente seria possível a partir desse pressuposto. Como foi visto, são, em última análise, aproximações em relação a um objeto linguístico já constituído - o que implica, de um modo ou de outro, uma aprendizagem - que formam o núcleo de estudos em aquisição da linguagem, apesar das diferenças, às vezes grandes, entre eles.

Esse confronto entre o gerativismo e os estudos em aquisição da linguagem conduz a um ponto anterior o qual suspende o estatuto de imanência das propriedades linguísticas. Não é demais repetir que é apenas através do todo imaginário que o não todo da fala da criança é apreendido, estando implicado, nesta relação, seu movimento inverso, retroativo - o que constitui o impasse propriamente dito - pois é justamente aquilo que resiste à representação - o não todo, o equívoco - que suspende o todo imaginário.

Lembremos que, na seção anterior, ao analisarmos a produção de Mariana "agola eu tô cum tadi" falamos mais de uma vez em "termos da brincadeira de médico" - "remédio", "médico", "curado" e vários outros - proferidos tanto pela mãe como pela criança, durante um jogo. Destacamos também a produção de cadeias de significantes com determinados lugares ocupados por termos desse conjunto, como por exemplo "Você falou que ele estava com X" ou "Ele está X", etc.

Quando falamos, então, em "termos da brincadeira de médico", estávamos nos referindo a uma unidade constituída por propriedades comuns a seus componentes, ainda que a unidade seja efeito de estrutura. E foi com base

nessa unidade que o termo "tadi", ao ocupar um lugar X na cadeia - o qual deveria ser ocupado por um termo que possui aquelas propriedades comuns - causou estranhamento.

Assim, de repente, a produção de Mariana quebrou o todo, dispersou o conjunto, ou melhor desfez sua unidade imaginária.

Não se poderia dizer também que foi a produção de Mariana que, ao desfazer a unidade de termos, trouxe á tona a existência dessa unidade, de modo retroativo?

Não seria nessa relação a qual ocorre nos dois sentidos - tanto do todo para o não todo, como deste para aquele - que as mudanças na fala da criança poderiam ser tratadas?

A atividade básica do investigador em aquisição da linguagem não consistiria, desse modo, em localizar os pontos de equívoco, na fala da criança, bem como em perseguir as substituições desses pontos por uma aparência de univocidade?

Num determinado momento, então, essa fala perde seu estatuto de ponto de cessação do todo, deixando de causar efeito de estranhamento, no adulto. Parece que a ignorância desse ponto de cessação a qual garante o todo da teoria linguística ocorre, nesse momento, na própria fala da criança, assegurando-lhe a produção de propriedades comuns, de classes, etc.

Nesse sentido, seria em termos de dispersão/suspensão, bem como de produção/reprodução de todos que se instaurariam os diversos momentos da linguagem da criança.

Entretanto, esses momentos, uma vez estruturados, configurariam totalidades produzidas pelo investigador para poder pensar/representar a mudança e, assim, o próprio ponto de cessação, enquanto critério básico da teorização de tais mudanças, deixaria de existir. Explicando melhor, o ponto de cessação - que

serviria como critério a partir do qual se estruturariam os diversos momentos na aquisição da linguagem pela criança - uma vez representado, deixaria de ser ponto de cessação, posto que deveria se submeter aos requisitos do todo.

Assim, a partir do que foi discutido, não há indicação de resposta para a questão básica da mudança em aquisição da linguagem, a qual por sua vez aponta para questões epistemológicas mais amplas que dizem respeito, de um modo geral, ao próprio trabalho teórico.

O equívoco que se atém ao âmbito da locução verbal - ou, como já vimos, à constante possibilidade dessa locução se tornar outra que não seja ela mesma - encontra-se intimamente ligado ao conceito de contingência o qual, no campo da epistemologia, significa a constante possibilidade de que uma proposição científica (teórica) tenha um referente que não seja aquele sobre o qual ela versa.

Milner (1991) destaca na obra de Popper - sem levar em conta outras consequências do positivismo popperiano - o papel de ter atribuído à contingência o estatuto de noção básica da ciência moderna, através do requisito de falseabilidade.

"Ora, uma proposição somente pode ser refutável se sua negação não é vazia de sentido, nem logicamente contraditória. Dito de outro modo, seu referente deve poder - logicamente ou materialmente - ser outro que não o que ele é. Mas isto é a contingência. Em resumo, apenas uma proposição contingente é refutável e somente há ciência do contingente" (Milner, op. cit.: 340).

Milner localiza, então, na contingência um ponto de corte em relação à ciência antiga cujo ideal de cientificidade residia na formulação/descoberta de propriedades e classes que possuíssem características de necessidade, eternidade,

transcendência. *"A ciência antiga, a episteme se descobria completa somente no instante onde havia exposto aquilo pelo qual nenhum objeto podia, de toda necessidade e de toda eternidade, ser outro que não o que ele era"* (Milner, *op. cit.*: 339).

Entretanto, é preciso que existam propriedades necessárias, isto é, propriedades que não possam ser outra coisa que elas não são, a fim de que um objeto possa ser pensado, teorizado, porque se elas fossem outras, o objeto deixaria de ser pensado. Assim, concebida nos moldes galileanos, a ciência significa "ciência do contingente", ou melhor, para ter o estatuto de científica, a teoria deve cercar o contingente; no entanto, os requisitos da teorização excluem a contingência. Nina Leite (1994) discute de modo aprofundado esse tema - a partir de Milner (1991) - e, no que concerne à passagem do contingente para o necessário, destaca que:

"A necessidade que atribuímos às leis da ciência nada mais é, segundo a feliz imagem forjada por Milner, do que a cicatriz desta contingência mesma" (*op. cit.*: 73, grifo meu).

Desse modo, com base na discussão de Milner (*op. cit.*), a questão subjacente à possibilidade da teoria científica pode ser assim formulada: como conceber uma ciência do contingente, se somente se pode cercar esse contingente através de propriedades que o desfazem?

Perguntamos se, nessa questão sobre a possibilidade de uma ciência do contingente, não é mais uma vez o impasse a única coisa que subsiste, sendo portanto nesse lugar que se pode apontar algum caminho, e não através de uma tentativa de apagamento.

Ao trazer essa questão para o campo da linguística, Milner (*op. cit.*) discute a teoria lacaniana do significante, focalizando a metáfora e a metonímia - que são operações da cadeia significante - as quais consistem em propriedades mínimas de qualquer significante.

Essas propriedades constituem, então, o imaginário da teoria, seu domínio de saber, de transcendência, enfim de eterno. Trata-se de um registro necessário para que o significante possa ser pensado, teorizado, representado. E por se instituírem em tal registro, trata-se de propriedades que não podem ser outras, que não o que elas são, sob pena de se dissipar a possibilidade de teorizar. Contudo, Milner aponta um incessante retorno do contingente sobre o todo teórico, quando diz:

"O obstáculo reside na própria teoria, onde se deve perceber o incessante retorno do contingente, sem o qual o dispositivo de conjunto deslizaria no transcendental nu"
(Milner, *op. cit.*: 347).

A questão da possibilidade da teoria se coloca com mais força ainda em relação à fala da criança que, pela sua singularidade, configura um "incessante retorno" do equívoco sobre o todo da teoria linguística a qual, por sua vez, se funda sobre o equívoco, na medida em que o ignora. É nesse sentido que se pode reafirmar que a Gramática Gerativa ou qualquer outra teoria não poderia ser estendida, a fim de abarcar a fala da criança, ou mais ainda, é nesse sentido que se chega à impossibilidade de teorização desta fala.

Entramos agora num impasse, o maior deles, na medida em que constitui o campo de aquisição da linguagem ao mesmo tempo em que suspende esse campo. Se de um lado, a fala da criança significa um retorno constante de um impossível de representar, em virtude de seu estatuto de equívoco, de outro

lado, esse mesmo estatuto é constitutivo da representação a qual somente se torna possível pela ignorância do equívoco.

Considerando o que foi discutido anteriormente, e sob o enfoque do Impasse, somos levados a localizar esse constante retorno do equívoco, que a fala da criança encarna, naqueles modos de funcionar da língua os quais, por sua vez, constituem as propriedades mínimas necessárias para que se possa pensar uma cadeia significante.

Assim, os funcionamentos metafóricos e metonímicos -segundo a concepção de Cláudia Lemos, 1992 - ao mesmo tempo em que constituem propriedades mínimas para que o significante possa ser pensado, encarnariam, na fala da criança, justamente aquilo que traz à tona o equívoco característico de uma locução verbal, isto é, a possibilidade constante de uma palavra - ou de uma locução - tornar-se outra. Estariam, então, esses dois tipos de operação localizadas naquele ponto de cruzamento onde todo e não todo não se podem excluir ou, melhor dizendo, estariam configurando o ponto de não exclusão entre saber e falta.

Retomando o problema da mudança, ainda sob o enfoque do impasse, pode-se propor que seria no lugar mesmo onde a fala da criança se produz como equívoco que as mudanças, nessa fala, ocorreriam.

Seria, então, através do próprio equívoco que teria lugar a a ignorância radical deste. Explicando melhor, do mesmo modo que o equívoco irrompe de formas de funcionamento da língua, também a mudança delas irromperia.

Lembremos que a substituição de uma palavra por outra numa cadeia significante, de um lado traz consigo o equívoco das produções de Mariana, não porque a palavra substituída deixou um lugar vazio a ser preenchido pela palavra substituta, mas justamente porque aquela permaneceu sob esta, como latência, pronta a irromper a qualquer momento.

De outro lado, seria essa mesma latência que poderia dar indicações de que classes de palavras viriam a se constituir. Dizendo de outro modo, a subsistência de cadeias de significantes sob a cadeia produzida pela criança implica o estabelecimento de relações entre essas várias cadeias, relações estas que fundam a constituição de todos imaginários.

Como propõe Cláudia Lemos (*op. cit.*):

"el producto de esas relaciones que el niño estableció entre ciertas estructuras predicativas con los verbos "ser" y "estar" es una resignificación" a qual, por sua vez, "introduce un efecto de similitude, que es un primer paso em la incorporación de auxiliares y copulativos dentro de uma clase más amplia y en torno de una propiedad común" (Cláudia Lemos, *op. cit.*: 132).

Pode-se sugerir que as relações estabelecidas entre várias estruturas, ao mesmo tempo em que configuram um lugar de equívoco - desfazendo o todo linguístico - constituem o germe para a formação de todos na fala da criança. .

O equívoco permaneceria em outros lugares, como por exemplo, no chiste, na poesia, onde o ponto de cessação do todo - ponto de poesia - constitui sua matéria prima.

Enfim, a tentativa de deslocar o erro/equívoco - bem como seu papel de transformação em aquisição da linguagem -de uma posição de imanência implicou o levantamento de questões, num lugar onde o erro foi concebido como efeito de relações entre significantes, efeito de não saber.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. (1991) Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. **Anais do II ENAAL**. PUC-RS.

BENVENISTE, E. (1988) **Problemas de Linguística Geral**. Campinas: Pontes.

BLOOM, L., HOOD, L., e LIGHTBOWN, P. (1974) Imitation in Language Development: If, When, and Why. **Cognitive Psychology**, 6 (380-420).

BOWERMAN, M. (1974) 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).

_____ (1982) Reorganizational process in lexical and syntactic development. Em WANNER e GLEITMAN (eds.) **Language acquisition: the state of art**, (320-346).

BROWN, R. e BELLUGI-KLIMA, U. (1964) Three Processes in the Child's acquisition of Syntax. **Harvard Educational Review**, 34 (307-18).

CHIAT, S. (1981) If I were you and you ere me: the analisis of pronouns in a pronoun-reversing child. **Journal of Child Language**, 9 (359-379).

CHOMSKY, N. (1955) **The Logical Structure of Linguistic Theory**. N. York: Plenum.

_____ (1965/1975) **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado.

_____ (1968/1971) **Linguagem e Mente**. Petrópolis: Vozes.

- _____ (1975/1980) **Reflexões sobre a Linguagem**. São Paulo: Cultrix.
- _____ (1980/1981) **Regras e Representações: A Inteligência Humana e seu Produto**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1986) **Knowledge of Language**. N. York: Praeger.
- COSERIU, E. (1980) **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.
- COSTA, N. da (1980) **Ensaio sobre os fundamentos da Lógica**. São Paulo: Hucitec.
- FIGUEIRA, R. A. (1991) Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. **Anais do II ENAAL**. PUC-RS.
- _____ (1994) **A Aquisição dos Verbos Prefixados por DES-. O Erro como Reflexo de Processos Reorganizacionais**. (Mimeo.).
- GADET, F.; LEON, J. e PÊCHEUX, M. (1994) Observações sobre a estabilidade de uma construção linguística - A completiva. Em ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- HENRY, P. (1992) **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- HILGARD, E. R. (1973) **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E.P.U.
- JAKOBSON, R. (1971) **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix.

- _____ (1992) **Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal**. México: Fondo de Cultura Económica.
- JAKOBSON, K. e POMORSKA, K. (1985) **Diálogos**. São Paulo: Cultrix.
- JURANVILLE, A. (1987) **Lacan e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar.
- LABOV, W. (1966) **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- LACAN, J. (1957) **Formações do Inconsciente**. Tradução realizada pelos membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife - CEF. (Mimeo.).
- _____ (1966) **Écrits**. Paris: Seuil
- _____ (1985) **Seminário 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1986) **Seminário I: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1992) **Seminário 17: O avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEITE, N. (1994) **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- LEMONS, C.T.G. de (1981) La specularità come processo costitutivo nel dialogo e nell'acquisizione del linguaggio. Em CAMAIONI, L. **La teoria di Jean Piaget: Recentisvilupie applicazioni**. Roma: Giunti Barbèra.
- _____ (1984) Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Iberoamericana, 21**.

_____ (1986) A Sintaxe no Espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 10. Campinas (5-15).

_____ (1991) **Saber a Língua e o Saber da Língua**. Campinas: IEL, UNICAMP.

_____ (1992) Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substractum**, 1 (121-135).

_____ (1992) Sobre o Ensinar e o Aprender no Processo de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 22. Campinas (149-152).

_____ (1995) **Sintaxe do Espelho**. Em preparação.

LEMOS, M.T.G. de (1994) **A Língua que me falta: uma Análise dos Estudos em Aquisição da Linguagem**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.

LIER-DE VITO, M. F. (1994) **Os Monólogos da Criança: "Delírios da Língua"**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.

LYONS, J. (1977) **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1987) **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara.

MACHADO, R. (1985) **Nietzsche e a Verdade**. Rio de Janeiro: Rocco.

MILNER, J.C. (1982) **Ordres et Raison de Langue**. Paris: Seuil.

_____ (1983) **Les Noms Indistincts**. Paris: Seuil.

_____ (1987) **O Amor da Língua**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- _____ (1989) **Introduction à une Science du Language**. Paris: Seuil.
- _____ (1991) "Lacan et la science moderne". Em **Lacan avec les philosophes**. Paris: Albin Michel.
- MOINO, R. (1994) Chomsky em Tempos de Cólera. **Letras de Hoje**, 29. Porto Alegre (109-133).
- _____ (1995) **O que a criança não nos diz: o lugar da empiria no modelo chomskiano**.
- NIETZSCHE, F. (1987) **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural. (Os pensadores).
- PÊCHEUX, M. (1988) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____ (1990) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. e GADET, F. (1981) **La Langue Introuvable**. Paris: Maspero.
- TOLMAN, E. C. (1932) **Purposive behavior in animals and men**. N. York: D. Appleton-Century.