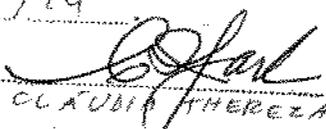


INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

OS MONÓLOGOS DA CRIANÇA:
"DELÍRIOS DA LÍNGUA" *

Maria Francisca de A. F. Lier-De Vitto

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Francisca de
Antrádo Ferreira Lier-De Vitto
e aprovada pela Comissão Julgadora em
14, 10, 194

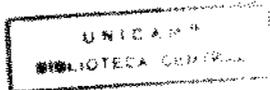

PROFA. DRA. CLÁUDIA THEREZA G. DE LEMOS

* Segundo expressão de Preyer (apud Jakobson, 1940).

Exemplar do Instituto de Estudos da Linguagem - DE VITTO.

*verificar como vai ficar a
entrada após 1945*

*Obs. man. 32 de no coleção. Série, Maria Francisca de Antrádo Ferreira
01000342,451 7/PUC-SP 11.03.5 10.01.1945*



INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Maria Francisca de A. F. Lier-De Vitto

Orientador: Cláudia Theóphila Guimarães de Lemos

**OS MONÓLOGOS DA CRIANÇA:
"DELÍRIOS DA LÍNGUA"**

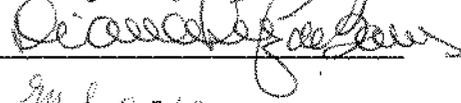
**Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em Ciências.**

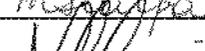
Campinas, outubro de 1994.

COMISSÃO JULGADORA:











Para Osvaldo, Maria Gabriela e
Walter Adolfo, a nossa tese

AGRADECIMENTOS

A Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, minha orientadora e amiga. Esta tese tece seu caminho a partir de sua reflexão sólida e instigante. A novidade, que porventura este trabalho possa trazer, inscreve-se nesse espaço de filiação.

A Eni Orlandi e Maria Fausta Pereira de Castro, pelas questões e sugestões preciosas que fizeram no exame de qualificação.

A Suzana Carielo da Fonseca, por todos os gestos incontáveis e sempre discretos de amizade e pelas muitas horas de trabalho.

A Lúcia Arantes, por Camilla e por sua ajuda com as referências bibliográficas (minhas desculpas).

A Lourdes Andrade (Tati), pelo vai e vem dos momentos finais de revisão e impressão desta tese.

A Idalina, minha mãe, pelo olhar de admiração.

Aos amigos com quem discuti questões importantes deste trabalho.

Emily (dois anos e meio):

Maybe when my go come
Maybe my go in daddy's blue big car
Maybe maybe when Carl come (again)
Then go to back home
Go peabody
Carl sleeping
Not right now - the baby coming
My house
Aaaaaaaaaaaaaaaaaand Emmy Emmy ((everything)) coming
After my nap
Not right now - cause the baby coming now

Camilla (dois anos e meio):

Num fala no meu nome
Num fala no teu nome
Num fala midanoni
Num fala mianomi
Num fa'a midanomi
Num fala no nomi

RESUMO

São os monólogos da criança que estão em foco nesta tese.

Esse acontecimento lingüístico ganha a dignidade de tema na Psicologia do Desenvolvimento com Piaget em seu livro de 1923, *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, sob o título de "fala egocêntrica". A ela é atribuído o estatuto de "elo genético", índice de uma longa transição entre o que o autor designou de "pensamento autístico", o mais primitivo e o "pensamento socializado", aquele característico do adulto. A expressão "egocentrismo" tem suas raízes na convicção de Piaget relativamente à condição inicial da criança que, para ele, é de *centration* ou "*manque de décentration*". Trata-se de *centration* na perspectiva do próprio sujeito. Para Piaget, o egocentrismo caracteriza o pensamento da criança. Daí sua fala ser também "egocêntrica".

Em *A Formação do Símbolo na Criança*, de 1946, Piaget apenas tangencia a "fala egocêntrica". A linguagem ali é deslocada da posição de índice do desenvolvimento da criança para a de um dos reflexos de um processo central mais profundo, dirigido por um regulador interno. A estruturação cognitiva passará a ser inferida a partir dos "jogos". O desprestígio da "fala egocêntrica" no livro de 1946 tem raízes no desinteresse de Piaget pela linguagem. É ele quem diz, em 1973, ter deixado de acreditar nas relações estreitas entre a linguagem e o pensamento. Dessa descrença resulta o afastamento da linguagem (e da "fala egocêntrica") para as margens de sua reflexão até a total exclusão de considerações sobre ela nos trabalhos posteriores aos dois discutidos por mim.

Vygotsky, outro psicólogo voltado para o desenvolvimento da criança põe a "fala egocêntrica" em destaque. Ela terá uma dupla importância para ele. (1) Uma empírica, já que é instituída como material factual de análise. Nessas produções da criança ele depreende características que propõe serem as mesmas da "fala interna". (2) A outra é de natureza teórica, já que Vygotsky entende ser a "fala egocêntrica" o lugar da constituição da unidade dialética, lugar da imbricação da linguagem e da ação - acontecimento responsável pela criação de um outro plano: o cognitivo/interno. Entretanto, embora Vygotsky tenha almejado oferecer uma proposta radicalmente diferente da de Piaget, ao manter inquestionada a expressão "egocêntrica" em sua obra, ele não pôde promover a revolução anunciada porque nela se mantém a noção

central do projeto piagetiano, que é a de "centração". Procurei mostrar os problemas incontornáveis, a meu ver, que a fala egocêntrica introduz na obra de Vygotsky. Embora alçada para uma posição destaque, ela ali não frutifica mas complica a argumentação do autor.

Na área de Aquisição de Linguagem, os monólogos tem uma presença sintomática porque descontínua e irregular. Ruth Weir os coloca em pauta mas eles serão esquecidos até o final dos anos oitenta, quando Nelson e Gerhardt voltam suas atenções para o "discurso". Nelson desvia o foco para a questão da extensão das produções da criança e entende serem os monólogos projeções de episódios rotineiros seqüenciados na memória como "scripts". Gerhardt chega até Foucault mas faz uma interpretação pragmática do que lê e os monólogos se prestarão à investigação de "formas no discurso". Ao longo desses quase trinta anos Weir será citada e uma parte de seus "achados" - as "language practice" - tomados como "evidências empíricas" em favor do argumento de que estruturas e mecanismos lingüísticos começam a se tornar acessíveis à criança. Se a questão é essa, perde-se de vista a integridade dos monólogos porque entra em cena a sentença.

Em face desse quadro, procurei localizar o porquê dessa presença sintomática e oferecer uma interpretação alternativa dos monólogos. A primeira questão que coloco deriva de uma indagação de George Miller no prefácio ao livro de Ruth Weir: "por que não se ouve mais sobre os monólogos?", pergunta ele. Eu diria que porque o diálogo não se constitui em indagação para os pesquisadores. Sintoma disso são as exclusões sistemáticas de imitações ou "citações" da fala do outro do conjunto das produções assumidas como analisáveis.

O segundo problema que levanto diz respeito ao procedimento de aplicação de um instrumental descritivo da Lingüística que tem a sentença como unidade analisável. Os pesquisadores procuram encontrar nos "dados" apenas evidências de uma estruturação seqüencial progressiva e perdem de vista, assim, a especificidade do material empírico em questão. Decorre disso que "discurso" é unidade definida pelo critério de extensão: é unidade maior, composta por uma sucessão de sentenças que expressam conteúdos cognitivos.

O terceiro ponto que problematizo, qual seja, o da concepção de sujeito que se inscreve nos estudos sobre os monólogos. Neles reina o sujeito psicológico, aquele que "começa a saber sobre" a linguagem, que começa a se constituir em senhor do seu desenvolvimento.

A interpretação que ofereço dos monólogos me afasta tanto dos ideais de linearidade e literalidade da Lingüística tradicional (e da sentença como unidade de análise) quanto de uma concepção psicológica de sujeito. Os monólogos mostram um sujeito dividido em cuja voz circulam dizeres outros. Mostram, enfim, um sujeito capturado por um funcionamento lingüístico-discursivo, como diz Cláudia Lemos. Os monólogos são textos não lineares e sem clareza. Concluo, desse estado de coisas, que essas produções singulares das crianças deixam ver sua determinação dialógica e discursiva.

ÍNDICE

	Pg.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: Os Monólogos da Criança na Psicologia do Desenvolvimento	
1.1 Jean Piaget: a "fala egocêntrica"	7
1.1.1 Um passo mais "para dentro"	12
1.1.2 Do "esforço de adaptação" ao "esforço de compreensão"	14
1.1.3 Linguagem: condição necessária mas insuficiente	28
1.2 Lev S. Vygotsky: "História natural" e "história cultural"	36
1.2.1 Na raiz do "social", o instinto.....	39
1.2.1 O "elo genético"	43
1.2.3 A internalização	50
1.3 Piaget e Vygotsky: pontos de contato	60

CAPÍTULO 2: Os Monólogos na Área de Aquisição de Linguagem

2.1 "Monólogos de ação" e "monólogos no berço"64

2.2 Ruth Weir: um marco inaugural69

 2.2.1 A dissecação do corpus69

 2.2.2 Uma tentativa de recomposição76

 2.2.3 Os lucros de uma "aventura"90

2.3 Dos destinos do trabalho de Weir:

 2.3.1 Anos 7095

 2.3.2 Anos 80: Kuczaj, Nelson, Gerhardt98

CAPÍTULO 3: Monólogos: Uma Presença Sintomática114

3.1 "Language practice"118

3.2 O paradoxo teórico125

3.3 Transitando na "zona de perigo"129

3.4 Na trilha do interacionismo133

CAPÍTULO 4: Um Outro Olhar sobre os Monólogos136

CAPÍTULO 5: À Guisa de Conclusão

5.1 Um problema teórico168

5.2 O campo da complementaridade173

5.3 Sobre as condições de produção180

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS182

INTRODUÇÃO: Situando o Problema

A questão da fala/discurso egocêntrico é tematizada e discutida em profundidade na Psicologia do Desenvolvimento por Piaget e Vygotsky, dois dos estudiosos mais representativos da área. É surpreendente que seja através deles e na psicologia que esta questão, que diz respeito à linguagem, ocupe um lugar de evidência. Por este motivo e devida à alegada interdisciplinaridade da Psicolinguística, os primeiros passos de minha reflexão foram dados no interior da Psicologia do Desenvolvimento. Pode-se perguntar sobre a razão do interesse que um problema explorado na psicologia e esquecido nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem possa ter para um pesquisador da Aquisição da Linguagem. Como entender o "desvio" ou o descaminho que parece fundar este trabalho?

Antes de mais nada, é preciso chamar atenção para o fato de que a "fala egocêntrica" é contemplada apenas em estudos marginais. O desinteresse pela observação desse acontecimento lingüístico pode ser relacionado à própria história da relação da área de Aquisição da Linguagem com a Lingüística que por tradição, procura desvendar, na diversidade das manifestações de linguagem, configurações constantes ou, no dizer de O. Ducrot (1982: 21), "*regularidades combinatórias*".

No que concerne à Aquisição da Linguagem, o quadro não é diferente. Os pesquisadores procuram encontrar, nos dados de crianças, evidências de uma estruturação sentencial progressiva. Desse modo, a sentença acaba sendo, também ali, a única unidade analisável - independentemente da especificidade do material em

questão. Por isso, não cabe estranhar a marginalidade a que tem sido submetido o estudo dos "usos" da linguagem: monólogos ou diálogos, orais ou escritos, são definidos como um conjunto de sentenças geradas pelas leis combinatórias que regulam as composições aceitáveis (corretas) e previsíveis da estrutura lingüística. Assim, o que fenomenologicamente se apresenta como heterogêneo é homogeneizado na análise. A definição de discurso, que decorre deste estado de coisas, é meramente quantitativa.

Note-se que o mesmo gesto que afasta de cena a singularidade das manifestações lingüísticas é aquele que transforma o sujeito em mero veículo expressivo do sistema. Este "usuário" é também homogeneizado na qualidade de representante neutro da capacidade lingüística da espécie: ele será "falante/ouvinte ideal", seja esta afirmação explicitada ou não. Entende-se, nesse enquadre, o "desinteresse" pelo estudo do falar egocêntrico. Que curiosidade poderia despertar, num lingüista tradicional, essa manifestação tão peculiar de linguagem se ter como objetivos a observação da diversidade e a reflexão de seus desdobramentos teóricos são considerados (de antemão) propostas menos interessantes?

Foi apenas no final da década de oitenta que alguns pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem, motivados pela leitura dos trabalhos de Piaget e Vygotsky - leitura introduzida no final da década anterior e considerada indispensável à oxigenação da área - começaram a se interessar pelos monólogos da criança ali tematizados. Talvez por isso, voltaram-se também para o livro clássico de Ruth Weir, *Language in the Crib*, de 1962, até então praticamente esquecido. Não se pode dizer, porém, que os resultados obtidos por esses estudiosos tenham ferido, de forma substancial, as metas da teoria lingüística tradicional. Voltarei a este assunto, adiante, em momento mais oportuno.

Começa, talvez, a parecer menos incompreensível que este trabalho tenha tomado como ponto de partida a Psicologia do Desenvolvimento. Darei início à minha reflexão, como disse acima, pela referida disciplina. Ali, a fala egocêntrica ocupa posição de destaque. Quem sabe porque a Psicologia, por desconhecer o instrumental de análise da Linguística e distante de seu rigor, não se intimide com "a fala", com os monólogos. Quero dizer que problemas relacionados à questão da unidade de análise não perturbaram esses psicólogos. Não perturbaram mas não deixaram de criar problemas de outra ordem, como procurarei demonstrar ao longo desta tese.

Pergunto agora sobre o interesse que essa modalidade de discurso poderá ter para um pesquisador filiado à proposta interacionista de aquisição da linguagem? Por que razão estudaria ele os monólogos da criança? Afirmo que eles não são lugar de mera curiosidade. Os monólogos constituem um desafio à própria viabilidade do programa interacionista que entende ser o outro¹ determinante da presentificação da linguagem na voz da criança.

O problema que a fala egocêntrica coloca está, na verdade, espelhado no seu próprio nome: "egocêntrica", quer dizer, centrada no eu. Não se pode evitar a discussão sobre a questão do sujeito. Será possível sustentar o tão apregoado papel determinante do outro e da interação, quando se mantém intacta aquela expressão? Penso que não. Ela se inscreve ali como marca de contradição, de incoerência teórica. Ela fica a denunciar um "ponto cego" que abala o alicerce argumentativo, configurando um obstáculo epistemológico ao percurso argumentativo.

Ora, o compromisso com uma "explicação social" do desenvolvimento torna imprescindível entender interação enquanto determinação, ou seja, como

¹Para efeito de clareza e fluência do texto, deixo provisoriamente sem discussão, neste momento, toda a problemática que se esconde sobre a expressão "outro". Esclareço que ela será amplamente discutida em diferentes momentos desta tese.

condição necessária que funda a linguagem e o sujeito. Isso significa dizer que o destino do sujeito é o de nunca encontrar unidade: ele não é fruto espontâneo da espécie humana, nem resulta de um processo de auto-gestação. Ele se realizará como sujeito por força de uma ação não imanente; e será marcado por ela para sempre. O sujeito será, então, fatalmente dividido, cindido. Como admitir que, ao longo do desenvolvimento, a determinação cesse? Como, acima de tudo, consentir com a Psicologia que a dita fala egocêntrica seja expressão do momento em que o sujeito começa a encontrar sua unidade ou, ainda, do momento em que o sujeito muda de natureza, ao se posicionar acima de sua história de determinação para controlar suas ações, para dirigir seu destino?

Respostas não oferecidas às questões formuladas acima compõem a armadilha na qual caíram muitos chamados interacionistas (incluo, aqui, Vygotsky). Digo isso porque a palavra "determinação" não deixa margem para que se pense na cessação de sua força. Determinação é correlativa à noção filosófica de fatalidade e "fatalidade" é restrição, no sentido de que a direção que ela impõe é compulsória, "*malgré tout désir et tout effort contraire*" (Lalande, 1926/1988: 344). Sendo assim, um interacionista não poderá concordar com a interrupção dos efeitos desta ação sobre o sujeito, mesmo quando o que está em questão são os monólogos. Um interacionista não deverá consentir em dizer que o desenvolvimento depende, a princípio, da interação mas que o processo culmina no individual, no "egocêntrico". Se o fizer, estará admitindo a perda gradual de força da determinação, perda que, do ponto de vista epistemológico é insustentável.

Pois bem, se a determinação "vem de fora", a suposição de que a criança dela se livre derrota, mais do que fragiliza, o projeto interacionista. Se a interação for tomada apenas como fato exterior e anterior ao "eu mesmo", ela não será força

determinante mas acessória (mesmo que necessária). Esclareço. Ela poderá ser entendida como espaço de apresentação do input necessário ao exercício das capacidades da criança (como quer Chomsky) ou, ainda, como ação externa coercitiva (não cooperativa, como assegura Piaget). Em ambos os casos, aquilo que determina a atualização/construção do sujeito "vem de dentro", é força inerente ao indivíduo. Os interacionistas não têm conseguido escapar à contradição acima referida. O resultado não poderia ser outro, como tem assinalado Cláudia Lemos, em suas críticas a tais modelos, que o de atribuir à interação uma função facilitativa².

Levar às últimas consequências a noção de que ela é, ao contrário, atividade simbólica - única possibilidade da subjetivação ali vir a se realizar - significa restituir-lhe o estatuto de determinação. Esta imposição inclui, sem dúvida, o esforço teórico de repensar ou, como diz C. Lemos, de colocar em suspensão certas expressões/noções consolidadas. Palavras como "social", "interação", "sujeito", "indivíduo", "atividade" e, neste trabalho, primordialmente, "fala egocêntrica", devem ser postas sob suspeição.

A questão, que esta tese levanta, recusa a unanimidade dos pesquisadores relativamente à fala egocêntrica. A observação de que ela sucede o diálogo, embora tenha favorecido a conclusão, apressada a meu ver, de que o desenvolvimento principia "no social" mas culmina "no individual", não é absolutamente sustentável num projeto interacionista. Se monólogos ou diálogos, orais ou escritos, não são proposições problemáticas para os lingüistas, a quem interessam unicamente as "regularidades combinatórias", o mesmo não se aplica aos interacionistas. Atentemos ao que diz J.C.Milner:

²Ver "Interacionismo e Aquisição de Linguagem" de Cláudia Lemos (1986), revista DELTA, vol.2, n° 2, a respeito da crítica às visões "facilitativas".

"A relação de restrição entre conceitos e problemas acessíveis pode ser descrita em termos de programa. Ela delimita de antemão o conjunto de proposições problemáticas que lhes serão acessíveis ou inacessíveis. A ciência **prediz** que os problemas que lhes são inacessíveis são desprovidos de significação, de interesse."(1989: 29) (ênfase minha)³

Do conceito de dialogia como fundante decorre o de monólogo como "proposição problemática" para os interacionistas. Enquanto problema, esse acontecimento lingüístico não poderá ser tratado como "desprovido de interesse", como assunto marginal. Ele é, segundo entendo, um lugar de prova, de teste do vigor do empreendimento interacionista. **A questão é: como os monólogos mostram a história de sua determinação dialógica?**

Este trabalho tem como cerne a discussão daquelas manifestações lingüísticas definidas, sem exceção, em toda a literatura sobre os monólogos da criança, como **discurso/fala produzida na ausência de interlocutor**. Poderá um interacionista contentar-se com esta definição empírica relativa à presença/ausência do outro/interlocutor? Anuncio, de início, minha filiação ao interacionismo, conforme desenvolvido a partir do trabalho de Cláudia Lemos.

³As traduções das citações dos originais, em francês e em inglês, foram feitas por mim.

CAPÍTULO 1: Os Monólogos na Psicologia do Desenvolvimento

1.1 JEAN PIAGET: a "fala egocêntrica"

A fala egocêntrica nasce como questão com Piaget. Isso não significa, porém, que ela permaneça, por muito tempo, no centro das preocupações do autor. Questões ligadas à linguagem, seu desenvolvimento e à sua relação com o pensamento são discutidas por ele em dois de seus livros, quais sejam: *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923/1986) e *A Formação do Símbolo na Criança* (1946/1978).

Como se vê, o livro de 1923 corresponde ao seu primeiro investimento relativamente às questões ligadas ao desenvolvimento intelectual e à linguagem da criança. Desta obra à outra, em que o assunto é tratado, observa-se um lapso de vinte e três anos, ao longo do qual, oito outros livros são publicados⁴. Neles, o autor deixa à margem exatamente a linguagem e aprofunda seu interesse pelo desenvolvimento cognitivo. Esse movimento se exprime na convicção de que a criança tem condição de, por si só, através da ação, edificar seu pensamento.

⁴(1) *Judgement and Reasoning in the Child* (1924)
(2) *The Child's Conception of the World* (1926)
(3) *The Child's Conception of Physical Causality* (1927)
(4) *The Moral Judgement of the Child* (1932)
(5) *The Origins of Intelligence in the Child* (1936)
(6) *The Child's Construction of Reality* (1936)
(7) *The Child's Conception of Number* (1941)
(8) *Sociological Studies* (1965). Este, uma coletânea de artigos escritos entre 1941 e 1950.

Em 1946, Piaget reintroduz o tema abandonado em *A Linguagem e o Pensamento da Criança* mas enfocado agora de modo bem diferente. Os dois trabalhos permanecem unidos, entretanto, pela mesma preocupação - a relação pensamento/linguagem - e, certamente, pela certeza de que, como disse acima, o desenvolvimento é uma arquitetura construída, pela criança, em dois planos que caminham lado a lado: um, o da subjetividade e outro, o da objetividade.

Para Piaget o "*indivíduo passa, simultaneamente, da biologia à psicologia e à sociologia.*" (1965/1973: 21) (ênfase minha). As duas últimas disciplinas tratariam, segundo ele, do mesmo objeto - a ação - a partir de pontos de vista distintos mas complementares. Problema é decidir qual das duas forças será a determinante.

Nas duas questões que Piaget se propõe a responder ao longo de *A Linguagem e o Pensamento na Criança*, as duas linhas de desenvolvimento estão colocadas: (1) **Quais as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala?** e (2) **Em que medida as crianças falam entre si e pensam de maneira social?** Essas perguntas podem ser reformuladas da seguinte maneira: (1) **Por que falam as crianças** e (2) **Quão comunicativa (socializada) é sua linguagem?** Note-se que a resposta à segunda pergunta decorrerá, obrigatoriamente, da que se der à primeira.

Sabe-se que, para Piaget, a diferença entre o pensamento do adulto e o da criança é de **qualidade**. Enquanto que o do primeiro é reversível (comunicável), objetivo e lógico, o do segundo é irreversível (expressivo), egocêntrico (subjetivo) e intuitivo. O egocentrismo sucede o pensamento autístico (inconsciente e incomunicável) e precede o do adulto (consciente e comunicável). Ele é, então, **elo genético** entre o estágio inicial e o final do desenvolvimento. No egocentrismo o

pensamento é nem bem inconsciente (como o autístico) nem tão consciente (como o socializado). A definição, como se nota, é por negação. Segundo o autor:

"até certa idade que varia entre cinco e sete anos, as crianças preferem, em geral, trabalhar individual e solitariamente a fazê-lo em grupos, mesmo de dois" (1923/1986: 4).

Vê-se, já de início, anunciada a natureza da complementaridade entre o psicológico e o social. Devemos perguntar se as crianças, aos olhos de Piaget, "preferem" trabalhar individualmente ou se, de fato, só podem fazê-lo desta maneira durante o período de vigência do egocentrismo cognitivo. Deixo, outra vez, a palavra com o autor:

"... as operações lógicas procedem da ação e a passagem da ação irreversível à operação é acompanhada necessariamente de uma socialização das ações, procedendo do egocentrismo à cooperação" (op. cit., pg., 95) (ênfase minha).

A expressão "acompanhar" pode sugerir complementaridade mas não simultaneidade ou solidariedade nesse quadro. Como sustentar paralelismo no desenvolvimento das linhas da subjetividade e da objetividade, se a lógica decorre da ação individual (irreversível e incomunicável) e se de seu desenvolvimento dependem as ações reversíveis e comunicáveis? Talvez "acompanhar" devesse ser substituída por "derivar" em benefício da clareza. Que outra coisa se pode depreender da afirmação abaixo?

"Se a socialização começa desde o nascimento, ela interessa pouco à inteligência durante o período sensório-motor [...] a imitação sensório-motora não influencia a inteligência. Ao contrário, é manifestação da mesma ..." (1965/1973: 98) (ênfase minha).

Pode-se, por outro lado, supor também que o "acompanhar" signifique "indissociabilidade". Mas, nesse caso, qual seria o papel da contraface "social" do desenvolvimento se, como diz o autor, "*as operações lógicas procedem da ação individual*"? Restaria dizer em que medida a "*socialização das ações*" vem a interferir nos processos da inteligência. O problema remete à questão da determinação. Dai Piaget insistir em dizer que a imitação é manifestação da inteligência. Assim sendo, ela sucede no tempo as conquistas individuais. Digamos que a socialização é "indissociável" dos progressos da inteligência na medida em que é corolário do referido processo.

Entende-se bem a natureza do paralelismo a que se refere Piaget quando afirma que o desenvolvimento cognitivo e o social caminham lado a lado. Se a "ação social" é manifestação da inteligência, como declara, o mínimo que se pode dizer, insisto, é que a relação temporal é sequencial, não de simultaneidade. A imitação "*interessa pouco*", assegura Piaget. Interessa pouco ao autor ou à criança, pergunto. Ela, enfim, imita.

Resposta à segunda das questões iniciais já pode ser oferecida. Se as crianças "*preferem trabalhar solitariamente*" e se a "*socialização interessa pouco à inteligência*", o que dizer da fala das crianças senão que é igualmente "solitária" (egocêntrica) e/ou não comunicativa? A linguagem, enquanto instrumento expressivo

da inteligência, "acompanhará" a atividade individual das crianças no período egocêntrico. Assim é que a criança fala de si mesma e a partir de seu próprio ponto de vista. Por essa razão, não se preocupa com a clareza do que diz, " ... a criança fala por meio de frases curtas, entrecortadas de silêncios prolongados ou de palavras de outras crianças" (1923/1986: 5).

O que significam esses silêncios? E as repetições das palavras dos outros - das outras crianças - em seu discurso? Por que não pensar que, fora do diálogo, o discurso é mesmo assim: lacunar e disfluyente - como bem notou o próprio Piaget? As palavras dos outros, que se inscrevem nos monólogos das crianças, parecem ser, exatamente, a contraface de seu silêncio. Quero dizer, são presenças no falar da criança. Presença/ausência da linguagem do outro são ambas efeitos do diálogo: fatalidade do sujeito nunca encontrar unidade, nunca "encontrar-se".

Não é o que pensa o autor. Para Piaget, a obscuridade que caracteriza a linguagem das crianças espelha sua sociabilidade precária, "*seu falar não é dirigido a ninguém*", não tem função comunicativa. Intrigante é que, embora indício de egocentrismo cognitivo e social, a disfluência na linguagem não poderá ser interpretada como desordem ou imperfeição na estruturação cognitiva. Ela reflete apenas problemas relativamente às "*ações coletivas*". É problema "social", não cognitivo.

Mas, por que será que a criança não dirige seu falar a ninguém? Poderíamos supor, diferentemente de Piaget, porque a linguagem do outro ali está, é presença na fala da criança, nas suas ações e nos objetos sobre os quais age. Nos monólogos a criança fica com a palavra. Por outro lado, o silêncio de uma das vozes implicadas no diálogo - daquela que responde pelas ilusões de coerência e coesão das produções da criança - tem conseqüências. Por que não dizer que as

disfluências acentuadas e a obscuridade marcante sejam efeitos da "falta" da linguagem do outro, da função estruturante de seu dizer?

Não é isto que Piaget entende. Embora os monólogos da criança sejam um sinal negativo no que concerne a socialização, o egocentrismo, que sucede o período sensório-motor, representa um estado de equilíbrio superior do ponto de vista cognitivo.

1.1.1 Um passo mais "para dentro"

Em *A Formação do Símbolo na Criança* de 1946, a própria ação é adotada como evidência do egocentrismo do pensamento. Na situação de brincadeira é que serão observadas ocorrências de fala egocêntrica. O jogo simbólico, não mais a linguagem, passa a ser agora o lugar empírico privilegiado para o estudo do egocentrismo da criança. Veremos que esta guinada no foco de observação promoverá mudanças consideráveis na explicação das relações entre pensamento e linguagem. Isso não quer dizer, contudo, que Piaget tenha abandonado ou desprezado as posições assumidas em 1923.

"Esta questão [a do papel da linguagem] já foi abundantemente estudada. Por outra parte, nós também já a abordamos em duas de nossas obras, *A Linguagem e o Pensamento da Criança* e *O Jogo e o Raciocínio na Criança* - do ponto de vista da socialização do pensamento [...] Esforçar-nos-emos, pelo contrário, em mostrar que

a aquisição da linguagem **também está subordinada** ao exercício de uma função simbólica" (1946/1978: 10) (ênfase minha).

Vê-se que a linguagem, além de não deter a exclusividade do simbólico, ela comparece claramente numa posição de subordinação. Ao afirmar, também, ser o jogo uma tendência geral do comportamento da crianças, Piaget deixa de lado a análise estritamente funcional em favor de hipóteses relativas à própria **estrutura da ação**. Reorganizações estruturais, que ocorrem ao longo do desenvolvimento serão responsabilizadas pelas modificações dos comportamentos individual, social e lingüístico. Partindo da afirmação de que o organismo nunca é passivo, Piaget declara que a **ação é uma necessidade** e, como tal, conclui o autor, o conhecimento será construído a partir dela. Em outras palavras, para o autor a atividade é objetivante e é sabido que os mecanismos da ação supõem dois pólos:

" ... uma da **acomodação**, pois que é preciso ajustar bem os movimentos e as percepções aos próprios objetos, mas também um polo de **assimilação** das coisas à atividade propriamente dita, uma vez que a criança não se interessa pela coisa como tal, mas naquilo que ela pode servir de alimento a uma conduta anterior ou em vias de formação" (op. cit., pg. 26).

A assimilação é, então, o mecanismo da significação. Ao agir sobre o mundo físico, a criança incorpora coisas à ação. Incorporar significa, nesse caso, "digestão mental" ou transformação de coisas em objetos. São estes assinalamentos

que promoverão tanto a organização das condutas quanto a sua reprodução. Eles são o "alimento" do comportamento.

Por esse motivo a repetição nunca será puramente mecânica, assegura Piaget. Ela supõe construção de conhecimento, supõe uma instância cognitiva/mental. Será através de discussão relativa à dinâmica da relação de interdependência entre assimilação e acomodação que o autor tratará das transformações observáveis no processo de desenvolvimento. Entre as referidas transformações está a da "socialização", abordada aqui, em *A Formação do Símbolo na Criança*, no fenômeno da imitação e de suas consequências: a representação e a linguagem.

1.1.2 Do "esforço de adaptação" ao "esforço de compreensão".

Se as primeiras aquisições estão inscritas no esquema reflexo/hereditário, delas dependem os primeiros "hábitos" que, por sua vez, decorrem já da atividade do sujeito. Está em questão, nesse caso, o primeiro tipo de assimilação, a funcional. Por exercício, este "*esforço de repetição*" (1946/1978: 109), os esquemas se constituem e se consolidam. Novidades são, a princípio, negligenciadas, diz Piaget: não são tratadas como novidades porque incorporadas a esquemas já construídos. Serão elas, contudo, que farão "*desmoronar os moldes precedentes*" (op.cit.: 110), devido a sua insistência. Dai para frente, todas as condutas tornam-se bipolares, ou seja, assimiladoras e acomodadoras: assimilação dos novos elementos aos esquemas antigos e acomodação desses esquemas a novas condições. É nesse momento que a assimilação funcional abre espaço para as assimilações generalizadoras que

possibilitam, como vimos, a aplicação de um esquema já construído a novos objetos. Ou, se quisermos, meios conhecidos podem ser utilizados para alcançar uma finalidade.

O que está em questão aqui é que, com a coordenação entre visão/preensão, ou seja, entre meios e fins, a criança deixa de ficar tanto à mercê de determinações impostas pelos movimentos de seu próprio corpo (do egocentrismo radical) e passa a poder avançar mais na direção de novas aquisições. Isto porque, por conta da referida coordenação entre esquemas, opera-se uma grande inversão: a relação primitiva **ação**—» **percepção** é substituída pelo seu oposto, ou seja, **percepção** —» **ação**. Isto é, a relação inicial **motor** —» **sensorio**, se transforma em **sensorio** —» **motor**, quer dizer, os "fins" passam a indicar os "meios", o externo começa a opor resistência ao interno. Note-se que é aqui que tem início o processo de descentração. Mas, como se realiza tal revolução?

Não se pode perder de vista que a coordenação entre esquemas é interna. Desse modo, a passagem das simples reproduções de esquemas para uma aplicação que resulta em transformação obedece à estruturação característica de um regulador interno. Convém lembrar, também, o fato de que é a ação individual que responde pela organização cognitiva.

Segundo Piaget, o período sensorio-motor é caracterizado por um egocentrismo radical. Tão radical quanto o silêncio do autor relativamente ao que é concebido como externo. Refiro-me à linguagem e ao "social". Vê-se que o paralelismo entre socialização e o desenvolvimento cognitivo proposto em *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923/1986) parece ter sido deslocado, paralelismo que será realizado como fruto da desequilíbrio adaptativa inicial entre

os mecanismos da assimilação e da acomodação. Piaget parece ter avançado sua convicção de que *"a socialização interessa pouco à inteligência"* (1965/1973: 98).

O passo decisivo do desenvolvimento da criança, ainda segundo ele, diz respeito à utilização de meios novos para atingir uma finalidade. Passo que decorre da maior mobilidade das coordenações internas. Começa aqui o que Piaget chama de *"relaxamento do esforço adaptativo"* (1946/1978: 117), relaxamento esse que antecipa tanto a imitação quanto o jogo. Em palavras de Piaget:

"A evolução do jogo [...] permite dissociar os diferentes tipos de símbolos, desde aquele que, pelo seu mecanismo de simples assimilação egocêntrica, se distancia ao máximo do signo, até aquele que, pela sua natureza de representação simultaneamente acomodadora e assimiladora, converge com o signo conceitual sem que, entretanto, se confunda com ele" (op. cit., pg. 116).

Note-se que tanto o jogo como a imitação ficam subordinados ao "regulador interno" ou cognitivo. Vê-se que Piaget cumpre o anunciado: ele submete a linguagem aos mecanismos de assimilação e de acomodação. Vejamos como.

O período dito sensório-motor é caracterizado, como disse acima, pelo esforço de adaptação. Por adaptação deve-se entender equilíbrio entre assimilação e acomodação, num momento em que o dito esforço decorre do fato de que a ação responde a exigências externas, "a realidades assimiladas". A assimilação trabalhará no sentido de sempre *"reter o novo"* (op. cit., pg. 111) para não exigir demais da acomodação. Digamos que o sistema cognitivo não pode ser sobrecarregado: o dito

egocentrismo radical filtra o material externo. Quando e por que o indivíduo se livraria desta exigência inicial, desse esforço de adaptação?

No momento em que ocorrer o desequilíbrio entre os dois mecanismos da ação. A assimilação e a acomodação se dissociam porque o sujeito "*não podendo assimilar o universo inteiro à sua atividade*" (idem, ibidem), dele se vinga ou, segundo Piaget, sobre ele triunfa. A assimilação se torna mediata, quer dizer, esquemas internos assimilam-se reciprocamente. Com isso, as ações se interiorizam e as coordenações aí envolvidas "*operam-se antes de dar lugar a um ajustamento exterior*" (op. cit., pg. 81): **acomodações internas antecipam a realização efetiva da conduta**. Como se vê, a direção do desenvolvimento é tal que conduz a operações internas. Estas, por seu turno, mostram bem o que significa dizer que as regulações **intra-psíquicas** são primitivas em Piaget. É "de dentro", para ele, que o sujeito controlará suas ações.

A dissociação entre assimilação e acomodação propiciará aquisições fundamentais, quais sejam: o jogo, as fabulações, a imitação, a representação e a linguagem. As modificações estruturais da inteligência, decorrentes de equilibrações/desequilibrações entre os dois mecanismos em permanente funcionamento, é que darão conta dos progressos do desenvolvimento. Vimos que a assimilação liberta-se da exigência externa de acomodação e esta, conseqüentemente, toma rumo próprio. Quando a primeira tem primazia sobre a segunda, emerge o jogo ou "*assimilação livre, sem acomodação às condições espaciais ou à causalidade dos objetos*". A realidade, então, "*se dobra aos caprichos de uma assimilação que será deformante por falta de acomodação*" (op. cit., pg. 113).

Do predomínio da acomodação decorrem a imitação e a linguagem. As "ações sociais", das quais depende a linguagem, ganham em A Formação do

Símbolo na Criança um tratamento mais específico e pontual. Refiro-me à imitação. Também o simbólico, do qual ela é um dos termos, recebe cuidado particular. Inspirado "nos lingüistas" e, ao que tudo indica, principalmente em Saussure, Piaget fala em signo e procura dar conta do desenvolvimento simbólico através das relações entre significantes e significados. Obviamente, condicionando, "subordinando", tal desenvolvimento aos mecanismos da inteligência. Piaget não se deixará mais levar por impressões sobre a linguagem, como em 1923. Agora, elas serão ajustadas ao seu modelo explicativo. As impressões que compuseram o "ensaio" de 1923 (como diz o autor) encontram seu lugar definitivo na teoria.

A inteligência, este mecanismo central e regulador, dissociará a assimilação e a acomodação. Elas responderão, respectivamente, pela construção de significados e de significantes. Começarei pelas consequências desta dissociação, abordando, primeiro, os esboços da imitação que decorrem da primazia da acomodação.

Antes mesmo da referida dissociação, Piaget discute "vestígios" das aquisições que dela decorrerão. As primeiras três fases da imitação são inconscientes, declara o autor. A acomodação não se prolonga para além da percepção. Dai ela estar ainda subordinada ao "esforço de adaptação". O que ocorre ao longo deste período parece ser uma dilatação do intervalo entre a percepção dos movimentos executados pelos outros e a ativação dos esquemas do sujeito. Há, ainda assim, nesses primórdios, indiferenciação entre assimilação e acomodação. O autor acrescenta que as ações são "não intencionais" (são não conscientes), porque dependentes do imediatismo da ação e da atualidade da percepção.

Além do mais - e principalmente - para que ocorra imitação, não serão quaisquer movimentos do modelo que importarão à percepção. Para serem imitados, eles terão que ser análogos aos que a criança já realiza. Neste caso, o que há então é

mera "convergência não intencional entre a ação do modelo e a do sujeito" (1946/1978: 44). Chamo atenção para o modo como o "modelo" é subordinado aos esquemas do sujeito. **Imitação se confunde com auto-imitação.**

Só quando a acomodação se prolongar para além da percepção é que se poderá falar em imitação de modelos propriamente dita, assegura Piaget. A explicação desse relaxamento, do distanciamento da "realidade externa", correrá por conta, como seria de se esperar, das **coordenações internas** entre esquemas uma vez que, como ele disse, "*o indivíduo não pode assimilar o universo todo*". Por isso, apenas sinais externos ou **fragmentos do real** passam a evocar esquemas próprios do sujeito, ou melhor, diferentes esquemas ou parte deles - mas sempre esquemas análogos entre si. Assim, os esquemas se fragmentam, começam a se diferenciar e a se coordenar mutuamente, promovendo a constituição de um "sistema de indícios". Desse modo, um movimento silencioso de abrir/fechar a boca, por exemplo, poderá desencadear na criança produções sonoras. É o **índice** que abre caminho para a assimilação de um gesto visível no modelo à ação realizável, pelo sujeito, em partes não visíveis (para ele) do seu corpo.

É nesse momento que o autor começa a falar em imitação consciente ou intencional. **Consciente**, antes de mais nada, porque determinada pela organização cognitiva/interna em níveis superiores e **intencional** porque os sinais externos podem ser interpretados pela criança. Quer dizer, eles podem levar a meras reproduções de um esquema ou então ativar diferentes esquemas que resultarão em condutas variadas. "Intencional", então, porque o sujeito é quem "decide" pela natureza da conduta a realizar.

Torna-se compreensível também porque o "sistema de indícios" cria a possibilidade da criança imitar movimentos do modelo executados em partes não

visíveis de seu próprio corpo. Um certo esquema, cuja aplicação era global e restrita a situações específicas, devido à fragmentação e conseqüente coordenação, ganha mobilidade. Abrir e fechar a boca (para comer, chupar o dedo, etc) articula-se internamente com o abrir e fechar a boca para produzir sons. Pode-se pensar que Piaget vislumbra aqui, a partir de certos índices, os primórdios da aquisição da linguagem.

Também a "significação do modelo" seguirá os moldes da acima referida fragmentação: ele será percebido parcialmente porque é objeto fragmentado pela ação da criança. Mas porque a analogia governa a percepção, a significação será "*análoga a um esquema próprio, mas sem correspondência precisa*" (op. cit., pg. 61). Há transferência de algo para a criança, diz Piaget, mas o critério que a governa é o de semelhança. Quer dizer, o "eu mesmo" é ponto de partida para o processo. Nem imitação do novo escapa à regulação pela inteligência, na medida em que ela ocorrerá quando os esquemas puderem acomodar-se entre si mais livremente. É nesse ponto que tem início a dissociação entre os mecanismos da ação e a "liberdade" da acomodação permite que ela preceda a assimilação.

A primazia da acomodação promove "*a busca da novidade pela novidade*" (op. cit., pg. 35). Isso significa dizer que a criança "explorará" sons imitados (sempre aqueles análogos aos que já produz), ao estilo do que denominei de "jogo fonético" (Lier, 1983)⁵, ainda que o entendimento tenha sido diverso do de Piaget.

Para ele, diferentes esquemas do sujeito são explorados na busca de um resultado mais aproximado ao do modelo. Note-se que o diferente é descoberto na atividade do próprio sujeito e que é em relação a ela que o diferente se define: em

⁵A Constituição do Interlocutor Vocal. Dissertação de Mestrado (inédita). PUC-SP.

relação a esquemas próprios e já consolidados do sujeito. Entende-se porque Piaget sustenta que *"a analogia converte-se então numa fonte de interesse não exclusivamente de semelhança"* (Piaget, op. cit., pg., 69). A imitação pode ser vista, acrescenta ele, como um "mal estar" entre semelhança parcial e diferença parcial. Mas, devemos lembrar, "mal estar" passageiro porque o sujeito logo se alivia ao assimilar o diferente aos seus esquemas prévios, ao fazer sua "digestão mental". Devemos supor que a diferença terá que ser sempre neutralizada? Este otimismo piagetiano parece, por outro lado, introduzir, no interior da explicação estrutural, uma teleologia: "finalismo" que o autor tanto critica no associacionismo. Parece-me, contudo, que um modelo estrutural que tem que dar conta da adaptação não poderia mesmo ser concebido de outra forma. Justifico a qualificação de "otimismo" porque, em Piaget, o "mal estar" sempre encontrará uma solução favorável no que concerne à construção do aparato cognitivo.⁶

"Novos meios" começam a ser descobertos nessa **exploração egocêntrica** e cada vez mais indiferente à assimilação. Note-se que a referida "exploração pela exploração" distancia ainda mais os dois mecanismos da ação. Esses "tateios dirigidos" - dirigidos porque implicam um fim, um ajustamento ao modelo - permitem à criança imitar "palavras da linguagem adulta", quer dizer, sons não convergentes com os de suas produções espontâneas.

Tem início a aquisição da linguagem, ou melhor, a aquisição das formas da linguagem - esse excesso da imitação. Excesso, porque limite máximo de liberdade concedida à acomodação. A diversidade sonora aí experienciada extravasa as fronteiras do "eu mesmo". Depois de perceber o diferente na própria voz, por confusão, a criança poderá estender o exercício da analogia para além do

⁶Ver crítica Karmiloff-Smith (1986) à noção de conflito como motor do desenvolvimento.

plano individual. Mas tal ousadia tem limites. A automatização que decorre dessa exploração leva à **interiorização** das ações. Quer dizer, a imitação passa a ser controlada "de dentro". Piaget fala, então, em **imitação diferida/ interiorizada**, ou seja, em reprodução de um modelo ausente.

A interiorização faz sentido no modelo piagetiano. A diferenciação eu/não eu deverá ser determinada pelo regulador interno. Se a imitação envolvia até aqui **confusão**, a diferenciação dependerá de "digestão mental". O "modelo" será interiorizado para que possa ser compreendido como outro mas, sem dúvida, como outro/semelhante. Que consequências terá esta concepção de outro relativamente à **fala egocêntrica**, pergunto? Enquanto "modelo", o outro só poderá ser visto como fonte de dados lingüísticos. Sua atividade não produz efeitos sobre a criança, pelo contrário, ela - a atividade do modelo - é submetida à atividade mental do sujeito.

Nesse caso, para que se possa falar em "efeito", será o de anulação. Quer dizer, o diferente, o "de fora", será convertido em semelhante por "digestão mental". Diante disso, como recuperar as impressões de Piaget sobre a linguagem presentes no livro de 1923, quando ele se detém sobre as características dos monólogos? Quando atribui a falta de clareza dessas produções da criança exatamente a silêncios e à repetição, em seu dizer, de palavras produzidas por outras crianças?

Os "índices" eram, até esse momento, sinais externos. Também eles se tornam teoricamente inconvenientes relativamente ao processo de interiorização. Como supor operações internas com significantes externos? Piaget cria, por razões teóricas, seu **significante interno**. Para ele, a palavra "representação" pode ser entendida de duas maneiras: uma em "sentido lato", em que ela implicaria **pensamento conceitual** e outra em "sentido restrito", em que ela poderá ser definida

como *imagem mental*⁷. Com isso, Piaget, não cinde apenas significado e significante, mas também transforma "*a descrição em explicação*", como bem apontou Wallon (1966/1979: 66).

De fato, Piaget abre mão da descrição das condutas da criança para estabelecer comparações entre a inteligência animal e humana. Crianças e animais "*constróem sistemas de representações anteriormente à linguagem*" (1946/1978: 90) mas, certamente, representação não conceitual, "apenas" simbólica, diz ele. O que importa para mim nesse caso é, acima de tudo, que Piaget retira da linguagem o poder de significar. Ela decorre da "imagem mental" ou da representação/cópia. Caberá à assimilação dar mobilidade e significação a esses quadros estáticos. Mas, devemos lembrar que assimilação livre, ou seja, livre das pressões externas, da exigência de acomodação. Haverá instância mais individual do que a envolvida na idéia de "primado da assimilação"? Haverá instância mais egocêntrica?

"Os lingüistas" são invocados por Piaget em seu favor, a saber: a relação significante/significado é integrada e transformada em seu modelo. A referida oposição permite pensar a cisão/dissociação entre assimilação e acomodação, ou seja, entre o mecanismo que dará conta da aquisição das formas sociais/convencionais da linguagem e o mecanismo que responderá pelo plano da significação, concebido como fora da linguagem. Note-se que adquirir linguagem, para Piaget, significa torná-la própria. Não é outra coisa que o desenvolvimento da imitação/socialização mostra. Nesse caso, todo processo pode ser entendido como egocêntrico.

As primeiras palavras apropriadas são generalizáveis porque aplicáveis a diferentes objetos, por exemplo, J., criança observada por Piaget, utilizava entre as

⁷Sobre uma discussão ampla da noção de representação em Piaget, ver *Aprendendo a Argumentar*, tese de doutoramento publicada em forma de livro, em 1992, de Maria Fausta Pereira de Castro

idades de onze meses e vinte dias e um ano, dois meses e três dias, conta o autor, a expressão "au-au" para se referir a muitos objetos "do mundo exterior", objetos reunidos entre si por assimilação direta. Com isso, Piaget quer dizer que a palavra não se refere a uma classe singular mas a um aglomerado de objetos diferentes entre si. Dai sua "*mobilidade desconcertante*" (op. cit., pg. 283). Note-se que as palavras conservam do esquema motor o poder de generalização. Vê-se, então, que essas primeiras palavras estão subordinadas aos esquemas de ação subjetivos - não sociais. Seu uso flutuante só pode ser explicado, na opinião de Piaget, se entendido como fruto do egocentrismo da criança.

Esses usos referenciais "desconcertantes" que vinculam a linguagem ao ato, ao "aqui-agora", serão sucedidos pelos usos evocativos. Poder de evocação, este, que decorre dos progressos da internalização. Infere-se disso que as formas da linguagem de que a criança se apropria via imitação ficam, também, submetidas aos progressos das significações, reguladas pela assimilação. Nem mesmo a imitação "dissociada" da assimilação escapa ao controle do sistema cognitivo/individual.

No que concerne ao desenvolvimento dos significados, a explicação é remetida à evolução da assimilação. Piaget diz que as primeiras palavras serão cópias que ganharão significados cada vez mais distantes de seu ponto de partida imitativo. O "ponto de partida" é o símbolo cujo significado é egocêntrico, quer dizer, ele advém de "experiências particulares". O "ponto de chegada" é o signo, cujo significado é coletivo, social, convencional.

Mas como os símbolos se transformam em signos? A resposta de Piaget estará na discussão do jogo. Livre do "esforço adaptativo", a assimilação transforma o objeto em objetivo, quer dizer, a ação deixa de ter finalidade externa a si própria: "*a realidade se dobra aos caprichos da assimilação*" (op. cit., pg. 114). Os objetos

são deformados para atenderem às demandas subjetivas. Por isso é que o objetivo, "o fim", será lúdico e qualquer objeto assimilado a um esquema. Há símbolo.

Os índices não supunham representação na medida em que são, diz Piaget, sinais externos, "parcelas de objetos". O símbolo, diferentemente, implica representação. Ele envolve uma semelhança entre um objeto qualquer presente, ou significante, e um ausente/representado, seu significado. Vê-se, por um lado, que a referência é o "objeto interno" (o significado) e, por outro, que se está falando de significado ainda individual e motivado.

Piaget assegura que a partir da aquisição da linguagem " *assiste-se ao sucessivo aparecimento de uma série de novas formas de símbolos lúdicos*" (op. cit., pg. 158) (ênfase minha). É que os significantes adquiridos via imitação servirão também de instrumentos de evocação. Note-se que há um antes e fora da linguagem e um depois e com a linguagem. Mas se há antes e fora dela, como entender esse depois e com ela? Sua função não poderá ser outra senão a meramente expressiva. Expressiva dos diferentes momentos de evolução do pensamento.

O jogo simbólico tem, como a imitação, sua âncora no período sensório-motor. Embora não simbólicos, os jogos de exercício compartilham com os simbólicos uma característica: ambos são governados pelo prazer. No primeiro caso, prazer funcional e, no segundo, prazer subversivo de criar realidades e de, assim, a criança "exercer seus poderes individuais" (idem, ibidem). Prazer de ser "eu mesmo". Observe-se que a analogia deverá imperar também na explicação do desenvolvimento do jogo e das significações que deverão caminhar na direção dos conceitos.

Símbolos e pré-conceitos se confundem nesse período, embora os segundos tendam à adaptação e os primeiros sejam expressões do egocentrismo. Nos jogos simbólicos, signos pré-verbais evoluem em pré-conceitos e em símbolos lúdicos. Os

primeiros, ligados à acomodação, correspondem a um esforço de adaptação. Os segundos, relacionados à assimilação, tendem à **redução do real ao eu**. Expressam por isso uma radicalização de comportamentos egocêntricos, entre eles a linguagem. O destino dos pré-conceitos, diferentemente, serão os conceitos propriamente ditos. O dos símbolos lúdicos, o sonho.

Embora, no caso dos pré-conceitos, um objeto seja assimilado a outros por um **traço de semelhança** entre eles e, no dos símbolos lúdicos, um objeto seja assimilado a **quaisquer outros**, eles se confundem porque compartilham características estruturais semelhantes, quais sejam, a de que (1) coisas diferentes são identificadas como iguais e (2) a parte representa o todo. Os pré-conceitos conduzem, portanto, à formação de classes enquanto que os símbolos ao afastamento decisivo do real, quer dizer, ao sonho. Na linguagem, o egocentrismo gera, também, um estado de indiferenciação eu/não eu. Dai um mesmo indivíduo poder conter personagens distintas, acrescenta Piaget. O "eu" se desdobra, assim, em personagens. Mas como?

Nos primeiros jogos simbólicos, o próprio corpo será o significante, ou seja, a criança **faz de conta que dorme**. Só depois, **fará dormir**. Note-se que só depois de reproduzir em si mesma um esquema simbólico é que ela "*atribuirá a outrem e às coisas o esquema que se tornou familiar*" (op. cit., pg. 159). Será, então, por **projeção** que o símbolo se destacará do exercício sensório-motor. Entende-se porque o processo de socialização é governado por um regulador interno e os significantes pelos significados individuais. O "fazer dormir" significa tornar o outro depositário do próprio. É o outro que faz como o eu, não o inverso. O outro é, como já disse, **feito semelhante**.

A partir daí, a **introjeção** se torna possível. A criança **fará como o outro**, seu semelhante. Será entre projeções e introjeções, reguladas "de dentro", que a

reversibilidade ou a cooperação virá a ocorrer. Até aqui, os monólogos se articulam com as ações simbólicas. São descrições das ações, são, diz Piaget, representações atualizadas, quer dizer, ações em curso. Mas por volta de três ou quatro anos, por conta de combinações simbólicas, cenas inteiras serão reproduzidas e prolongadas. Por prolongamento deve-se entender "*justaposição de alusões sem representação adequada*" (op. cit., pg. 170) (ênfase minha).

A criança inventará seres imaginários, ou seja, "*aqueles sem modelo atributivo*" e criará personagens fictícios, estes "*ouvintes benévolos*", estes "*espelhos para o eu*" (idem, ibidem). As ditas combinações simbólicas (sempre internas) afastam a criança do "aqui-agora". O esforço de adaptação será substituído pelo dito esforço de compreensão. Os monólogos são agora narrativas, discursos que "*permanecem a meio caminho entre a comunicação com o outro e o monólogo*" (op. cit., pg. 287). Isto porque, embora "fabulações", elas revelam um pensamento quase dedutivo, responsável pela "coerência" das construções. As mentiras aí se inserem. De todo modo, as narrativas visam ao ouvinte. São, por isso, segundo Piaget, menos egocêntricas e mais socializadas.

Depois desse "*apogeu das construções simbólicas*" (op. cit., pg. 169), a inteligência tenderá para o pensamento adaptado. O jogo será regrado, convencional e o monólogo - esta modalidade desadaptada de linguagem - desaparecerá, cedendo lugar ao diálogo propriamente dito e à linguagem interna. Assim como o diálogo, a fala interna é, para Piaget, socializada visto que ela sucede o egocentrismo e tende a exteriorizar-se naturalmente de forma adaptada/dialógica. Isso porque a criança já terá introjetado diferentes papéis sociais. Deve-se supor, desse modo, uma reversibilidade interna. Tal avanço anuncia que o paralelismo entre assimilação e acomodação, até então imperante, tende a declinar: suas trajetórias

começam a convergir na direção de uma (re)equilibração em nível superior (nível das representações), ou seja, das operações ditas proposicionais.

Entende-se que os monólogos, correlativos às operações chamadas de concretas, estão ainda ligados às ações da criança. Mas, note-se, "ligados" deve ser compreendido como "subordinado" em seu livro *A Formação do Símbolo na Criança*. O "acompanhar" de 1923, expressão através da qual Piaget buscava marcar o limite entre ações de naturezas diferentes e cujas trajetórias seguiam cursos relativamente independentes "mas solidários" é, em 1946, expressão decididamente abandonada.

"Subordinar" estabelece uma relação de causalidade, no caso, das condutas relativamente aos diferentes momentos de equilibração entre os mecanismos de ação regulada por um processador central - a inteligência.⁸ Assim, quando os jogos simbólicos começam a declinar, também os monólogos tendem a desaparecer. Enquanto sintomas do desequilíbrio entre assimilação e acomodação, ambas as condutas tenderão à extinção no instante em que a regulação pela inteligência determinar a (re)equilibração dos dois mecanismos.

⁸Toda relação de causalidade traz em si a noção necessária de subordinação. Suzana Carielo da Fonseca (em 1994) e também em sua dissertação de mestrado intitulada *Afasia ou de quando a Fala está em Sofrimento* (a ser defendida), tematiza a relação de causalidade lesão/sintoma que sustenta o discurso organicista nos estudos sobre a afasia. Se a relação interno-»externo ali se refere a cérebro-»linguagem, em Piaget teremos cognição-»linguagem.

1.1.3 Linguagem: Condição necessária mas insuficiente

É verdade, como já disse acima, que Piaget não abandona em 1946 os pontos de vista assumidos em 1923. Pelo contrário, o paralelismo entre os desenvolvimentos cognitivo e social, declinado em *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923/1986), ganha consistência em *A Formação do Símbolo na Criança* (1946/1978) ao ser subordinado ao funcionamento de um regulador central. Explicitar as possíveis relações entre ações individuais e ações sociais, assumidas como atividades com desenvolvimentos independentes que caminham lado a lado desde o início, implica dizer que essas ações ^{ou} são auto-reguláveis ou são mutuamente reguladas. Se são auto-reguláveis, como explicar o pleiteado "paralelismo" uma vez que, se assim concebidos, os dois processos em questão serão "cegos" um em relação ao outro? Supor, diferentemente, que o desenvolvimento de um regula o desenvolvimento do outro (e vice-versa) parece envolver problemas ainda maiores. Em primeiro lugar, de que forma garantir um fio condutor comum ao desenvolvimento humano? Como, por outro lado, avaliar o (implicado) equilíbrio de poder entre as duas forças em ação?

Na verdade, esse equilíbrio nunca foi, de fato, assumido por Piaget. Às ações individuais sempre foi destinado um papel preponderante. Nesse caso, secundárias são as sociais. De qualquer forma, essas forças em disputa parecem exigir um terceiro elemento hierarquicamente superior que as regule. Foi essa a grande modificação introduzida no trabalho de 1946. Aí, não se tratará mais de uma força dominante e de outra que "acompanha" os desdobramentos da primeira mas

de um regulador interno a que ambas estão "subordinadas". Tratam-se de forças dominadas por um regulador central.

Em 1923, Piaget parecia mais interessado em reivindicar um lugar para a Psicologia no que diz respeito à construção de conhecimentos. Lugar esse, como diz, situado entre a Biologia e a Sociologia. O paralelismo aí posto respeitava, por assim dizer, o campo da Sociologia na medida em que os desenvolvimentos cognitivo e social eram ainda entendidos como relativamente independentes. O "paralelismo" serviu, de qualquer forma, como base para constituição de um "domínio psicológico".

Note-se que à ação individual é atribuído papel constitutivo. Que consequências advêm desse gesto de Piaget? Em primeiro lugar, as ações coletivas ou sociais - domínio da Sociologia - ficam destituídas desse papel e, em segundo, à linguagem, a mais social das ações sociais, fica, para Piaget, relegado o papel acessório de instrumento expressivo do pensamento. A referida "solidariedade" entre os dois campos - o da Psicologia e o da Sociologia - anuncia mais, a meu ver, um "acordo de cavalheiros" que Piaget propõe ao campo da Sociologia, nesse momento inicial. Caberia investigar, de todo modo, a natureza dessa relação dita solidária. Deve-se lembrar que Piaget declara: "*a socialização interessa pouco à inteligência no período sensório-motor*" (1965/1973: 98). Nesse caso, importam menos a ela - à inteligência - as ações sociais. Que paralelismo é esse sugerido pelo autor, então?

O desinteresse pela linguagem já aqui se anuncia. Afinal, sua presença na voz da criança é posterior ao período sensório-motor. Mas, seria ela, após suas primeiras ocorrências, indício de socialização? Em Piaget, sim e não. Sim, porque falar implica "fazer como o outro o faz". Não, porque esse falar não é dirigido ao outro e, principalmente, porque "esse fazer" é governado pelas possibilidades

cognitivas do sujeito. Insisto, como pensar a "solidariedade" entre subjetivação e objetivação neste quadro?

Não é por acaso, como se vê, que a socialização interessa pouco à inteligência a qual recusa pressão externa. A socialização em Piaget (1923) é governada "de dentro" pelo longo processo nuclear de centração/descentração. Dai as "funções" da linguagem, postuladas por ele, serem de natureza estritamente subjetiva/egocêntrica - funções afetiva, expressiva, mágica e representativa - antes de social/comunicativa.

De qualquer forma, será em *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923) que Piaget atentará para a linguagem e particularmente para os monólogos. Talvez por estar ali ocupado em elucidar a natureza do paralelismo entre os desenvolvimentos cognitivo e social. Em *A Formação do Símbolo na Criança* (1946), o dito paralelismo será reintroduzido mas de forma mais consistente com a afirmação de que "*a socialização interessa pouco à inteligência*" (1965: 98). Digo isso porque será a inteligência o mecanismo regulador das ações individuais e sociais. Quer dizer, essas "condutas" ficam subordinadas a mecanismos da ação governados pela inteligência.

Em 1946, como vimos, importarão ao autor mudanças estruturais. Mas, note-se, a linguagem deixa de ser material empírico para formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento. É certo que vez ou outra ela será tomada como indício de reorganizações internas. Contudo serão os jogos de exercício, simbólico e regrado as expressões maiores de mudanças estruturais da cognição. Não é sem razão que menções aos monólogos da criança são escassas e que ali aparecem sempre como referências que remetem ao livro de 1923. Em 1946, Piaget parece ter deixado a linguagem para outro campo, para "os lingüistas" ou, quem sabe, ele tenha

considerado que a discussão do problema da relação entre a linguagem e socialização coubesse a lingüistas e sociólogos. Chama atenção, apesar disso, que, no encaminhamento da discussão da função simbólica, "os lingüistas" tenham tido sobre Piaget influência tão acentuada.

O que interessa é que tanto "o social" quanto "o lingüístico" passam a ser subordinados ao funcionamento da inteligência que é, por sua vez, responsável pela estruturação cognitiva. Vê-se porque o paralelismo em *A Formação do Símbolo na Criança* decorrerá da dissociação dos mecanismos da assimilação e da acomodação (até então indiferenciados). A cognição e a cooperação deixam de ser produtos de ações independentes e de natureza diversa. Serão solidárias. Entende-se porque a palavra de ordem é, em 1946, **subordinação**.

A imitação, processo amplamente descrito e aceito na própria literatura psicológica como sendo da ordem do social, acaba submetida ao cognitivo/individual - como da ordem do **inter-subjetivo** (uso hífen para efeito de clareza).

Piaget recusa admitir que a imitação se realize por meio de "transferências associativas", ou seja, através de gestos percebidos numa "*simples relação de contigüidade*" (1946/1978: 63). Recusa que deixa ver o rigor de sua reflexão. De fato, **a opacidade do outro é correlativa ao egocentrismo da criança**. Por esse motivo, a comunicação não resulta banalizada: não pode ser traduzida num esquema simples de transmissão/transferência de informações. Para o autor, **entre a estimulação do modelo e a resposta do sujeito há algo mais: há um mecanismo interpretativo**.

Duas pressuposições obstaculizam a comunicação: (1) a de que a criança é diferente do adulto, ou seja, de que entre eles impera uma assimetria radical e (2) a de que a criança é ativa. Atividade entendida como transformadora, exatamente porque não reativa ou impulsiva mas de atribuição de significados. A imitação será sempre,

nesse caso, "assimilação do modelo a um esquema próprio do sujeito" (op. cit., pg. 59).

Assim é que, a socialização será dirigida por um processo analógico que reduz o outro ao eu. A idéia de transmissão ou de transferência torna-se inconcebível. Os "modelos" não afetam diretamente as estruturas cognitivas do sujeito, ou melhor, afetam apenas na medida em que são fonte de estimulação da atividade mental. No que concerne à aquisição da linguagem, tal quadro não se altera. "Adquirir" significa, em Piaget, "tornar próprio", significa "apropriar-se" das formas da linguagem do modelo⁹. Ele observa que os sons imitados pela criança não estão impregnados de significação. Isso porque, como diz, a palavra imitada permanece "inadequada" no que se refere ao conteúdo ainda egocêntrico.

Em 1923, ao tratar da relação entre pensamento e linguagem, a ação fica fora das considerações de Piaget. Em 1946, a observação "da condutas" tem como corolário a exclusão da linguagem. Como entender a incompatibilidade entre ação e linguagem na obra de Piaget? Ela me parece estar enraizada na pressuposição de que "ações sociais" e "ações individuais" correspondem a planos diferentes (paralelos) que, por sua vez, respondem por construções também diferentes. Nesse caso, o lingüístico, reduzido a fenômeno expressivo/comunicativo, pouco tem a ver com o cognitivo. A ação é que é estruturante. A explicação definitiva fica, contudo, com Piaget. Em artigo de 1973, "A Linguagem e as Operações Intelectuais", o autor esclarece o porquê do seu desinteresse pela linguagem. Ali pode-se entender a razão do desprestígio dos monólogos em seu livro de 1946 em relação ao de 1923. Seu trabalho é assim introduzido:

⁹Sugiro a leitura do artigo de Cláudia Lemos "A Sintaxe no Espelho" (1986b), em *Cadernos de Estudos Linguísticos* da Unicamp, nº 10. Ali a autora discute os sentidos que o termo "aquisição" assume na Área de Aquisição da Linguagem.

"Teria sido melhor pedirem-me esta exposição há quarenta anos, quando das minhas primeiras obras, numa época em que acreditava nas relações estreitas entre a linguagem e o pensamento e pouco mais estudava que o pensamento verbal. Desde então, o estudo da inteligência sensório-motora antes da linguagem [...] fizeram-me ver que existe uma lógica de coordenações de ações mais profunda do que a lógica vinculada à linguagem e muito anterior a das proposições, no sentido estrito" (1973: 64) (ênfase minha).

Piaget diz, então, que tratará, neste artigo de 1973, das **insuficiências da linguagem**. Quais seriam elas? Se a ação precede a linguagem e, antes dela, as ações se coordenam, Piaget conclui que há lógica fora da linguagem. Esta convicção decide o destino da linguagem na obra de Piaget. Digo isso porque, se cronologicamente posterior à lógica, além de não participar de sua construção inicial, a linguagem, não poderá, igualmente, estar envolvida nas suas reelaborações futuras. Ou seja, se não é determinante a princípio, como *super-* que venha a adquirir tal força no curso do desenvolvimento? A bem da verdade, nem mesmo a constituição da lógica das proposições dela dependerá.

O papel da linguagem na **realização** das proposições será **instrumental**, ou seja, será "*instrumento de formulação e reflexão*" (1973: 66). Embora, como diz Piaget, a formação do pensamento seja correlativo à aquisição da linguagem, um não decorre do outro, "*ambos são solidários de um processo ainda mais geral que consiste na construção da função simbólica*" (idem, *ibidem*).

Vê-se que Piaget não abandona em 1973 a explicação estrutural/causal elaborada em 1946. A imitação, da qual a linguagem é a expressão maior, constitui um auxiliar essencial:

"É legítimo considerar a linguagem como desempenhando um papel central na formação do pensamento mas tão só na medida em que ela constitui uma das manifestações da função simbólica ... "

(1973: 70) (ênfase minha)

Isso quer dizer que:

"A linguagem não cria nem transmite estruturas operatórias por via estritamente linguística" (idem, ibidem)

O dito "papel central" da linguagem soa, na verdade, periférico se levarmos em conta a quantidade de ressalvas que Piaget faz a ele. Mas, a que "centralidade" se refere o autor? A linguagem fornecerá "significantes não motivados". Depois dela, as operações "não visam aos objetos", quer dizer, a inteligência já se desprende do jugo das percepções e ações imediatas. De qualquer forma, apesar disso, o "papel central" continua acessório. Basta ouvir Piaget-quando diz que "*se as operações ganham raízes 'aquém' da linguagem, nas coordenações de ações, elas vão 'além' da linguagem*" (op. cit., pg. 71).

Ficam, assim, declaradas as "insuficiências" da linguagem. Ela é condição necessária mas não suficiente à constituição das operações. Necessária a sua "formulação" ou objetivação mas nunca a sua construção. Haverá sempre um *aquém* e

além da linguagem. Entende-se, diante disso, a escassez de consideração sobre os monólogos em *A Formação do Símbolo na Criança* de 1946.

Dizer que as operações têm raízes aquém da linguagem e que elas a excedem, implica uma decisão metodológica - a de se ater a condutas estritamente individuais - e revela, na verdade, o compromisso de Piaget com suas raízes acadêmicas primeiras: com a Biologia. Como disse o autor, em 1923, o psicológico sucede o biológico e precede o social. Não é por acaso que o psicológico vem a ser o domínio do individual. O acesso ao "social" acaba explicado através de operações analógicas que tem como ponto de referência o "eu mesmo".

Tendo em vista o interesse desta tese e o desinteresse pela linguagem, declarado por Piaget, guardarei de sua reflexão as considerações agudas que decorrem da observação da "fala egocêntrica" em *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, de 1923, como produções pouco claras, truncadas por silêncios e por repetições de palavras de outras crianças.

1.2 Lev S. Vygotsky: "história natural" e "história cultural"

Para introduzir a discussão sobre o lugar da fala egocêntrica na obra de Vygotsky, é esclarecedor confrontar as trajetórias do desenvolvimento ontogenético conforme concebidas por Piaget e por ele. A divergência que aí se expressa pode ser dita radical, pelo menos de um ponto de vista panorâmico. De fato, a criança piagetiana tem um longo caminho solitário a percorrer antes de se poder dizer que suas ações sejam socializadas e sua linguagem comunicativa.

"A **troca** interpessoal se realiza através de correspondências, reuniões e reciprocidades; quer dizer, através de operações [...] desse modo, há **identidade** entre as operações intraindividuais e as interindividuais que constituem a **co-operação** no sentido exato e quase etimológico da palavra" (Piaget, 1964: 214/215) (ênfase minha).

Vygotsky defende, exatamente, o ponto de vista oposto. Ele diz que

"...desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social..." (1984: 33).

Isso equivale a dizer que as conquistas da criança **não são solitárias**. Não deixa de chamar atenção que, em meio a tal discordância, à fala egocêntrica seja atribuído, em ambas as propostas, o estatuto de "período de transição", de "elo genético" a ligar dois pontos de partida e de chegada tão divergentes.

Recuperando Piaget, vimos que um modo autístico/individual de falar precede o social/comunicativo. Isto porque um "egocentrismo radical" é condição inicial do bebê. Esse estado de **centração** e a lenta **descentração**, que se processa ao longo dos primeiros sete anos de vida, garantem o fechamento do sistema cognitivo à influência do social. Esse, aliás, considerado um possível obstáculo à estruturação do sistema cognitivo. Em resposta a Vygotsky, Piaget reafirma que a reciprocidade obedece à "lei geral do desenvolvimento", segundo a qual, a criança só poderá ser "co-operativa" quando já tiver superado a "inabilidade inicial de descentração" (1964:

202). Reciprocidade e comunicação supõem, portanto, a ultrapassagem do estado primitivo de indiferenciação, quer dizer, de confusão com o outro. Nesse caso, egocentrismo, adverte o autor, não deverá ser entendido *"nunca [como] um individualismo que preceda a relação com os demais"* (idem: *ibidem*).

Admitindo que o termo é "infeliz", Piaget acrescenta que individuação e socialização estão submetidas a uma única lei - a de descentração - e devem, por isso, ser tomadas como processos decorrentes de uma estruturação cujo funcionamento implica concomitância e solidariedade. De todo modo e apesar dos esclarecimentos do autor, o sujeito piagetiano será aquele que, dirigido por um regulador interno, não põe em risco sua unidade ao "co-operar".

Nesse quadro, torna-se ainda mais compreensível que a fala comunicativa/social só possa vir a ocorrer "por volta da idade escolar", quando a estruturação cognitiva e a descentração possibilitam à criança considerar os pontos de vista dos outros. Tais são as condições necessárias e suficientes para que a ação possa ser qualificada como recíproca/cooperativa e o discurso como comunicativo. Entende-se, a partir daí, porque Piaget assegura que o egocentrismo é o *"obstáculo principal para a coordenação de pontos de vista"* (op. cit., pg. 206).

Inversamente, para Vygotsky, a criança não é centrada e entra em relação com o outro da espécie desde o início. Em oposição ao egocentrismo radical de Piaget e à sua interpretação do meio cultural como força coercitiva, Vygotsky propõe o "social" como constitutivo do desenvolvimento ao afirmar, por exemplo, que *"o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pelo outro"*. (1984: 33). Isto quer dizer que ao "social" é atribuído o papel de configurar a experiência.

Note-se, ainda com relação a Piaget, que o vetor pressão social → resistência individual põe ênfase na independência do sujeito. A socialização da

ações e a comunicação são metas a serem atingidas, são (pré)destinações controladas "de dentro" por um regulador interno. Vê-se, também, porque o termo "egocêntrico" se ajusta bem ao modelo solipsista desse autor, assim como outros, a exemplo de "comunicação", "reciprocidade" e "troca" que supõem simetria entre "parceiros". A aplicabilidade dessas expressões a situações assimétricas (adulto/criança) e mesmo a situações ditas simétricas, em que apenas crianças estejam envolvidas (como nos monólogos coletivos), não é plausível. Nessas ocasiões, a criança "*fala para si mesma*" ou "*de acordo consigo própria*" (1964: 208), independentemente de se a platéia que a ouve seja constituída por uma só pessoa ou por várias. A criança apenas leva em conta a si mesma.

Se, em Piaget, o termo "egocêntrico" condiz com a teoria, não me parece que, em Vygotsky, ele encontre a mesma harmonia. Digo isso porque a crítica que ele faz a Piaget incide e insiste primordialmente sobre o solipsismo primitivo e autogerador, que implica acreditar em capacidades que fazem o desenvolvimento responder "*às suas próprias leis imanentes*" (Vygotsky, 1934/1979: 49).

1.2.1 Na raiz do "social", o instinto.

A abertura para o outro é condição para o desenvolvimento, contrapõe ele: "*O contato tem origem no instinto*" (1934/1985: 79). Ao dizer isso, Vygotsky espera garantir uma predisposição específica da criança em relação ao outro da espécie e assegurar, como deseja, a possibilidade tanto da mediação social quanto da comunicação como função primitiva da linguagem.

Para Vygotsky há, portanto, uma modalidade de interação que é instintiva e, como tal, regida por uma "lei da natureza". Acontece que a ambição do autor vai além disso. Seu objetivo é "*caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento*" (1984: 21). Nessa direção, ele critica os "modelos zoológicos", que anulam ou obscurecem a singularidade da presença do homem no mundo por tratarem a "*emergência dos processos psicológicos superiores como uma extensão direta*" dos inferiores nos animais (op. cit., pg. 22). Configura-se aí um impasse. Se, de um lado, a hipótese de que a comunicação é biologicamente enraizada é útil à sua argumentação, de outro, porém, ela faz perder de vista a singularidade do social "tipicamente humano", ao qual é atribuído papel decisivo no desenvolvimento. Ele deverá esclarecer em que ponto e por que meios ocorrerá a **descontinuidade evolutiva** que separa homens e animais na ontogênese. Para responder a isso, Vygotsky terá que recorrer a um mediador a mais - a linguagem - o que não deixa de complicar sua argumentação.

O autor se opõe, igualmente, à continuidade evolutiva dos "modelos botânicos", maturacionais, em que processos superiores não expressam uma "revolução" no desenvolvimento. Trata-se, nesse caso, de uma "evolução não dialética", quer dizer, de uma evolução sem conflito ou contradição: a sucessão ontogenética segue um curso previsto e guiado por determinações biológicas, por um programa cuja organização não será alterada por "fatores externos". Nele, o indivíduo é passivo e anulado na série "humanidade". Série essa que faz confundir história individual e história da espécie. O desenvolvimento corresponderá, nesse caso, à realização de um estoque primitivo de informações genéticas, submetidas a uma causalidade mecânica em que um nível precedente explica o sucessivo. Daí a **continuidade** de um processo evolutivo sem rupturas.

Nada disso quer Vygotsky. "*Quero lembrar que a interpretação, cada vez mais complexa dos problemas que estudamos, não é causal ...*" (1930/1991: 71). É que causalidade e descontinuidade não combinam. Ele também deseja homem ativo - não passivo e à mercê da natureza. Seu objetivo é mostrar que o movimento da história é mais que a sucessão de atualizações de uma realidade interna pré-existente. O processo de desenvolvimento está, como diz, "*profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social*" (1984: 33) (ênfase minha). Para ele, a história humana é de uma ordem outra que a da natureza. Vygotsky trata de elaborar uma "*evolução dialética*" - com rupturas - para dela fazer brotar, do universal natural dos seres vivos, o singular da espécie humana. O singular, a "diferença", está em que "*o homem é dono de seu comportamento*" (1930/1991: 71). "Dono", porque ele tem consciência.

Como "tipicamente humana", a consciência decorrerá, como se lê na penúltima citação acima, do submetimento do individual/natural ao cultural/social, ou, como disse Giannotti (1985: 134), comentando K. Marx, "*da resistência ao projeto da natureza*". Nesse caso, é por submetimento ao "de fora" que este ser se humaniza ao nascer a consciência. Disso se conclui que o genuinamente humano, em Vygotsky, vem "de fora" e vai "para dentro". Vê-se que, como diz Kozulin (1985), a consciência não é categoria a priori. Fica posta a exigência de explicitar qual é a sua condição de possibilidade, seu modo de produção. O problema está em dizer por que meios a interação social transforma a atividade individual.

A cisão entre os domínios interno e externo, assumida por Vygotsky, cria um problema teórico de difícil solução. Aceitar que "*à experiência social cabe somente o papel de prover a criança com esquemas motores*" (1984: 24), não convém ao autor porque faz despontar o sujeito do "modelo zoológico". Ele recusa,

igualmente, qualquer caracterização empirista que envolva transmissão: *"... é impossível transmitir pura e simplesmente, um conceito ..."* (1934/79: 112). Mas, até aqui, sabe-se apenas o que o social propriamente humano não faz. Resta dizer positivamente, contudo, o que ele faz para relacionar os dois planos. Ele deveria dizer como o "social" exerce seu papel de mediador. Não será, porém, através deste mediador que Vygotsky poderá solucionar o impasse decorrente da permanência, em sua obra, da dicotomia interno/externo, eixo da psicologia revista ou revisitada por ele.

Percorre todo seu trabalho um dualismo insistente e não solucionado que encontra expressão nos pares de opostos história natural/história cultural, social instintivo/social cultural, processos interpessoais/processos intrapessoais, fala externa/fala interna e, também, no paralelismo inicial e radical entre pensamento pré-verbal e linguagem pré-intelectual, reflexos primitivos da adesão de base à idéia de cisão entre interno e externo. Os termos dessa dicotomia são mutuamente excludentes. Não é possível compatibilizar "social gregário" e "social cultural". Além do que, "social cultural" é "télós" nessa dicotomia o que o impede de ser o terceiro elemento, aquele que subverte os opostos numa relação propriamente dialética: ele será sempre o segundo, quer dizer será o destino do desenvolvimento natural/individual. Na verdade, a separação interno/externo faz retornar o que Vygotsky rejeita. Se o dualismo é a expressão maior do idealismo, ele está ali na obra do autor para trazer de volta também a teleologia e a causalidade, ambas embutidas na dicotomia interno/externo em que um dos termos representa o inicial, o individual, (o interno) e o outro, o destino, o norte (o externo).

1.2.2 O Elo Genético.

Se o "social" não pode ser o elemento revolucionário com força para redirecionar o desenvolvimento ontogenético, o autor deverá lançar mão de outro mediador. Em sua leitura de Piaget, ele encontra no lugar da divergência o "tipicamente humano" de que precisa: **a linguagem**. Será ela o terceiro elemento, o elemento subversivo na história do homem:

"...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas tipicamente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, até então **duas linhas independentes de desenvolvimento convergem**".(1984: 27) (ênfase minha).

Entende-se o porquê da importância teórica e empírica da **fala egocêntrica** para Vygotsky. Como ele não pode se livrar do dualismo logo de início, ela vem como esperança de aboli-lo. O autor precisa criar a "unidade dialética" para fazer frente às exigências teóricas do modelo de desenvolvimento que propõe. Assim, na fala egocêntrica, realiza-se o cruzamento entre as linhas genéticas, até então independentes, para inaugurar as "formas tipicamente humanas" de comportamento, para inaugurar a consciência através da qual o "*ser nasce para si próprio*" (Giannotti, 1985: 127), ainda falando sobre Marx. Vygotsky não esclarece o que leva à **convergência dessas linhas**, nem a que "leis" obedece, embora ele prossiga afirmando que sua análise "*atribui à atividade simbólica uma função organizadora*" (1984: 27). Entra

em cena a linguagem, o que coloca de imediato a questão de como ela participará da mudança e, também, a de qual a sua relação com o social.

Vê-se que o autor mantém a fala egocêntrica, a exemplo de Piaget no livro de 1923, como lugar empírico de expressão de um plano que não se dá a ver. Vygotsky irá, contudo, reinterpretá-la, no sentido de lhe atribuir um estatuto que a torne mais ajustada ao modelo de desenvolvimento que propõe. É por essa via que a **idéia de internalização ganha lugar. A fala egocêntrica é chamada a explicitar o início e o desenvolvimento desse processo. Daí seu estatuto de elo genético, de período de transição.** Essa manobra teórica não elimina, entretanto, as complicações advindas da aceitação tácita, não questionada, da separação dos domínios interno e externo. Complicações que pretendo trazer à tona, situando a fala egocêntrica em relação a seu antes e seu depois, entre a função externa/interpessoal e a função interna/intrapessoal da linguagem.

Vygotsky diz que a linguagem e o pensamento operam de forma independente no período da "história natural". Esse paralelismo é, a meu ver, o primeiro sintoma da dificuldade de relacionar interno e externo. Dele resulta, em palavras do autor, que a linguagem é **pré-intelectual** e o pensamento, **pré-verbal**. Isso quer dizer que a linguagem é **sem sentido** para a criança, já que ela funciona "*à margem do intelecto*" (1934/1985: 71). Nesse caso, uso "**sem sentido**" significa **uso não consciente**: as funções da linguagem não estão, ainda, "*relacionadas a reações intelectuais [...] com o pensamento*".(1934/1979: 79). Se da fala está subtraída a função cognitiva, nela estão presentes as funções **afetiva** (interna) e **social/comunicativa** (externa). Assim, a fala pré-intelectual é, na versão de Vygotsky, além de multifuncional, também global: **um mesmo repertório vocal/verbal** (choros, balbucios e palavras) é utilizado para veicular **indiscriminadamente as duas funções**.

A noção de comunicação que daí decorre deveria excluir a de controle, uma vez que aparece relacionada ora a "*uma reação instintiva ou algo extremamente parecido com ela,*" ora a "*uma síndrome emocional*" (op. cit., pg. 79) e, enquanto tal, não consciente, não intencional. Mas, como entender a citação que segue e compatibilizá-la com as noções de instinto e emoção que caracterizam os acontecimentos desse período inicial. O autor afirma que "*antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala*" (idem, ibidem). Vygotsky deveria, a partir dessa afirmação, distinguir uma forma de controle não consciente de outra consciente. Este vácuo explicativo é fonte de complicações. Uma delas corresponde à fragilização da noção de "social". Outra é a que leva a suspeitar de sua hipótese de que a linguagem desse período seja mesmo pré-intelectual.

"Consciência" e "controle" são palavras que se definem mutuamente. Uso não-cognitivo deveria querer dizer uso sem controle. A regulação da interação teria que ficar por conta do outro, do social-cultural. Acontece que o autor não diz o que o outro faz e nem por que meios. Diferentemente, ele atribui à criança a capacidade de "controlar o comportamento dos outros". Ele fala, então, de uma força psíquica interna.

Cabe esclarecer aqui que "psíquico" em Vygotsky não corresponde a uma instância mental pura. Em "O Psiquismo, a Consciência e o Inconsciente", ele afirma que o psiquismo não é algo que está:

"... para além da natureza" [mas que] "está ligado diretamente às funções altamente especializadas do nosso cérebro [...] na célula

viva estão presentes as propriedades de mudança a partir da influência do externo e a de reagir a ele" (1930c/1991: 100).

O psiquismo é, para ele, expressão subjetiva de processos cerebrais. "De dentro" e inconscientes são os processos cerebrais. Por psíquico entenda-se a relação consciente/inconsciente. A consciência não é, porém, categoria *a priori*. Embora seu substrato seja orgânico, ela resultará "da influência do externo". Vygotsky diz que "*desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social*" (1984: 33).

Entretanto, não se pode negar que a apreensão desses significados fique subordinada aos progressos solitários, governados pelas leis da natureza:

"... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (op. cit., pg. 99) (ênfase minha).

Fica-se sem saber o que o "social" faz e se é a criança que "penetra" na vida intelectual dos outros. Deve-se lembrar, acima de tudo, que dos progressos iniciais da vida do bebê, o "social cultural" está excluído. Na linha independente do pensamento, as ações individuais irão construir conteúdos. Assim, se as atividades da criança ganham significado social, como diz Vygotsky, só se pode concluir que ganham sentido para os outros. Sentido que a criança deverá perceber, apreender e usar. Vê-se que o autor nos põe diante de uma criança não menos poderosa que a de Piaget. A esse respeito, C. Lemos afirma que, em Vygotsky, "*o acesso da criança a significados e intenções do adulto implica um acesso não mediado ao outro como*

sujeito" (1992: 122). Daí decorre que processos interpessoais e linguagem nada têm a contribuir nas conquistas iniciais. Sendo assim, deve-se supor, também, um certo grau de consciência por parte daquele que percebe, seleciona, usa. Hipótese que o autor pretende descartar. A aquisição da linguagem certamente não escapará às leis da natureza:

"... a conquista da linguagem ^Δpela criança dá-se através de uma constante interação de **disposições internas** que preparam a criança para a linguagem ..." (1934/1979: 48) (ênfase minha)

Caberá à criança apropriar-se de palavras e, também, da "sintaxe" presente na fala dos outros. O repertório verbal^Δ, que surge muito antes da "descoberta da linguagem", é, diz o autor, relativamente bem desenvolvido. Ele faz referência explícita à face fonética/articulatória da linguagem. Mas na linha independente da linguagem há, sobretudo, expansão e organização. Embora Vygotsky não esclareça como isso acontece, ele observa que a "fala" ganha, na voz da criança, uma articulação que ultrapassa o simples emaranhado desconexo e caótico de um repertório de palavras isoladas. A "sintaxe" terá interesse particular para o autor, como veremos ao longo desta exposição.

A fala egocêntrica fica assim, situada do ponto de vista cronológico em relação à fala primitiva. Vimos que, para o autor, nesse "antes", há som articulado, ou seja, há materialidade fonética relativamente desenvolvida, como diz. Segundo ele, é tal materialidade que fornece a possibilidade de comunicação, mesmo que não se possa falar ainda em intencionalidade. Note-se que o olhar agudo de Vygotsky subverte a relação conhecimento → uso, arraigada na psicologia do

desenvolvimento. A explicação que oferece de como ela virá a adquirir significado, entretanto, não sustenta a intuição do autor.

Interessa dizer, antes de prosseguir, que os desenvolvimentos lingüísticos desse período inicial ficam por conta da criança. O dito social gregário, ao excluir o social simbólico, subtrai o outro, não apenas do processo de significação, mas também, do da aquisição da linguagem. É que a noção de sujeito (e de outro) que dele desponta é conseqüente à assunção de uma força biológica, da natureza, a determiná-lo. "Sujeito" e "indivíduo" se confundem na abordagem psicofisiológica de Vygotsky em que se assenta a idéia de sujeito da ação. Tal equivalência o situa na origem, bem no centro das suas descobertas ontogenéticas. A consequência teórica mais notável do apagamento do social simbólico, na argumentação de Vygotsky, corresponde à ausência de qualquer menção à "fala" do outro. O "social", ali, dispensa o lingüístico (e vice-versa): "social" e lingüístico se alternam, como chama atenção Cláudia Lemos. Onde o "social" é chamado a explicar fatos do desenvolvimento, o lingüístico é silenciado (capítulos 6 e 7 de *Formação Social da Mente* e capítulos 5 e 6 de *Pensamento e Linguagem*, por exemplo). Quando, por vezes, a linguagem é o recurso argumentativo, ela expulsa "o social", (capítulos 2 e 5 de *F.S.M.* e de 1 a 5 de *P.L.*).

Se a linguagem fica banida do período da história natural, não se pode reconhecer nela **força estruturante** porque não se pode dizer como ela afeta as ações da criança. Neste mesmo movimento, o "social cultural" é, também, posto de lado. Não se chega a entender como o outro "*cuja atividade já está regulada e já foi transformada pela linguagem*" regula os comportamentos da criança (C. Lemos, 1992: 123). Vygotsky não consegue evitar a força da natureza em seu trabalho. Ele não pode dizer como o adulto, transformado pela linguagem, participa na história da

criança. O "interno" da história natural não se deixa tocar pelo "externo", pela linguagem e pelo sócio-cultural. Por isso, o outro não é aquele que situa ou restringe, como diz Cláudia Lemos, os movimentos da criança ao interpretá-los dentro dos limites de práticas motoras já significadas pela linguagem, práticas discursivas, portanto. Se Vygotsky tivesse permanecido com o "intérprete" que introduz ao explicar a transformação do movimento de pegar em gesto de apontar, talvez tivesse podido reconsiderar o ponto de vista de que as primeiras aquisições da criança sejam solitárias, "espontâneas" e assumido que os comportamentos humanos são, desde o início, afetados pela linguagem.

Atribuir ao biológico a possibilidade de apreensão direta e concreta de objetos implica o prejuízo do simbólico. Consequência disso são as analogias entre animais e crianças - obstáculo para que o autor pudesse investir na hipótese de que o "naturalmente humano" fosse a condição de desamparo do bebê, como sugere Freud (1926). Essa condição é a que põe a cria humana em posição singular entre as espécies: a de não ser determinada "de dentro". Talvez fosse suficiente postular, por exemplo, que próprio da sua natureza, é ser submetida a um funcionamento que ela não traz ao nascer e que já está lá antes dela, na voz do outro. Funcionamento que, por ser supraindividual, ela não controla.

Em Vygotsky há, diferentemente, uma força interna, da natureza, que dirige e estrutura a ação e a percepção para dar forma às primeiras experiências. Força insuficiente, contudo, nos diz o autor, para explicar os comportamentos humanos complexos. Se é fato que todo sistema tende, em si mesmo, à superação de conflitos para perpetuar-se, seu pensamento dialético terá que dizer que as mudanças vêm "de fora", de perturbações necessárias e exógenas que, por serem constantes e permanentes, correspondem a insistências por transformações, por mudanças não

sistema. Segundo o autor, insistências do "social cultural " e da linguagem que o sistema psicofisiológico ignora, a princípio, para dar vazão ao que vai ser determinado **exclusivamente** por mecanismos biológicos, cerebrais. Mecanismos, conforme afirma, inconscientes ou pré-conscientes.

1.2.3 A Internalização

A consciência nascerá com o **pensamento verbal** , quer dizer, nascerá quando as duas linhas genéticas independentes se cruzarem. Momento indiciado pela/na **fala egocêntrica**. O pensamento, até então submerso numa profundidade subjetiva, ganha a possibilidade de vir à tona ao ser verbalizado. **Vygotsky socializa o pensamento nesse imbricamento com a linguagem**. Ela mostra o que "está dentro", objetiva o que é subjetivo. A "fala", por sua vez, adquire o o que lhe faltava, ou seja, significado. Da "nebulosa" do pensamento, ela vai recortar conteúdos internos/individuais. Note-se que para criar uma "unidade dialética", Vygotsky tem que por em contato (dentro) as "formas" e os "conteúdos" da criança mesmo porque ele não poderia manter indefinidamente uma linguagem sem sentido e um pensamento inefável, um externo e um interno tão distantes e incomunicáveis entre si. O trânsito entre os dois domínios resultará do **processo de internalização**. A fala egocêntrica aparece como material factual indispensável à sustentação desse argumento teórico. A internalização implica a possibilidade de seu movimento inverso, ou seja, o de **externalização**. A fala egocêntrica dirá, por isso, no "ainda externo", que há um domínio interno, além de explicitar as características específicas desses dois planos.

Ela permitirá que se fale, também, sobre a natureza da relação que se estabelece entre eles.

Quero lembrar aqui que o "interno" é assumido, porém, como domínio pré-existente, assegurado pela independência das linhas ontogenéticas primitivas. Em favor dessa minha afirmação vem o próprio autor quando afirma que: "*A fala não pode ser descoberta sem o pensamento*" (1934/1985: 83). Apesar disso, a linguagem ainda é chamada a desempenhar papel estruturante na fala egocêntrica. Deve-se procurar entender, diante disso, qual o sentido que a palavra "estruturante" tem na obra de Vygotsky.

Vygotsky nos diz que "*a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psíquica tendo por base a operação com signos*"(1984: 65) (ênfase minha). Embora o "social" apareça aqui sobredeterminado pela linguagem, o paralelismo entre eles se repõe. O que o autor quer é mostrar por que meios o social cultural vai para dentro, ou seja como um processo interpessoal (comunicativo) se transformará em intrapessoal (cognitivo). Vygotsky vai internalizar a linguagem. Ele espera retirar da sua função básica, a "comunicativa", o suporte para a sua proposta social. Parece ser, também, no caráter dialógico da linguagem que repousa a noção de mediação presente na obra do autor. Noção, esta, comprometida pela assunção da cisão interno/externo, que impede que ela seja desligada das de sujeito enquanto instância de controle e de linguagem enquanto instrumento.

O poder mediador da linguagem é atribuído à "sintaxe". Os trânsitos (1) interpessoal da história natural e (2) interpessoal e intrapessoal (esse último inaugurado pela internalização), dependem dos mecanismos sintáticos, nos moldes propostos por Vygotsky. Abro parênteses para lembrar que o pensamento é, em sua

arquitetura teórica, o domínio dos conteúdos subjetivos, inconscientes e inefáveis. Ele é **associal e não-verbal**, é aquilo que está lá (dentro) e que é **desconhecido**.

A dialética consciente/inconsciente fica, com a internalização, atrelada à linguagem: a **cognição, a "consciência" resulta, assim, definida como social e verbal**. Ora, se o que caracteriza a "fala externa primitiva" é sua natureza social, pode-se compreender porque Vygotsky terá, para viabilizar o objetivo primeiro de sua proposta social, que lançar mão da interiorização da linguagem para criar o plano da consciência. A função comunicativa, como se nota, deverá responder pelas três modalidades de mediação que envolvem, respectivamente, diálogo externo, diálogo interno/externo e diálogo interno. Importante dizer que a linguagem não dilui as dicotomias, ela é **meio, ponte**, entre os termos que relaciona.

O que alicerça a "comunicação" deve ser localizado, exatamente, na **sintaxe**, na forma e na ordem que tornam a linguagem não caótica e, portanto, comunicável. Ao pensamento, essa "nebulosa", faltam essas qualidades, faltam aqueles recursos para transformar em **conscientes, planejáveis**, conteúdos dispersos num emaranhado. Ao internalizar a "fala", o instrumento interpessoal penetra o sujeito e se transforma em **instrumento intrapessoal** ou psicológico, cuja força deriva de sua estruturação. A "sintaxe da fala" oferece a recursos formais para a seleção ou recorte de conteúdos da nebulosa do pensamento.

Vygotsky diz, de fato, que *"há duas sintatizações: a semântica e a fásica"* (1933/1991: 124) e acrescenta que elas não coincidem. Isto que dizer que a "sintaxe da fala" e a "sintaxe do pensamento" não são idênticas porque "falar para o outro" ou "falar para si mesmo" tem consequências diferentes. O que está implicado nessa afirmação é que internalização não deve ser confundida com mera transferência de recursos formais do domínio externo para o interno. Vygotsky fala em transformação.

A "fala externa", ao migrar para dentro, é afetada pelas características desse plano subjetivo/interno. Sua internalização pressupõe outra sintatização, como se lê acima. Se a fala externa exige linearidade, clareza, inteligibilidade, a interna prescinde desses atributos "externos". Dispensa, também, referencialidade: o sujeito que "fala para si" sabe de quê ou de quem fala. A "*economia estrutural*" que daí decorre, leva Vygotsky a caracterizá-la como predicativa.

A fala egocêntrica sustenta, como diz, esse ponto de vista : nela, as construções ficam "agramaticais" e "ininteligíveis" para o interlocutor. A fala, prossegue ele, perde a seqüencialidade já adquirida no período fásico anterior. Ela é elíptica e aglutinada. Deve-se concluir, então, que a semiotização da fala perturba sua linearidade. Isso provavelmente porque, ao entrar em relação com o pensamento, ao "ganho" semântico corresponda uma "perda" sintática. É Vygotsky quem afirma que, embora o que esteja na base dos dois tipos de manifestações sejam mecanismos diferentes, "*o que se manifesta na idade de transição em forma confusa chega ao limite da patologia*" (1930b/1991: 85). Na ontogênese há integração dialética promovida pelo cruzamento das linhas genéticas. Nas patologias ocorre o oposto: "*há ruptura com o meio social*". Daí as manifestações autísticas de comportamento. Os sujeitos não só "*deixam de compreender os outros e de falar com eles, como deixam, também, de se dirigir a si mesmos pela linguagem*". (op. cit., pg. 88) Vê-se que agora a linguagem é apenas expressão da perda dos processos sociais ou interpessoais. Surpreendentemente, ela é sobredeterminada pelo "social". Parece mesmo que a integração entre o social e o lingüístico não chega, de fato, a ser realizada por Vygotsky.

O "prejuízo sintático", que se observa na fala egocêntrica, é o que acentua a diferença entre "gramática da fala" e "gramática do pensamento". É o preço a pagar

pela "descoberta do significado". Lembre-se que a linguagem pré-intelectual é linear, é "sintática" mas não tem sentido. Não é por acaso que a aquisição da linguagem segue um curso ordenado, como diz o autor: ela é "fásica". Sintaxe, para Vygotsky, é, como se vê, a articulação seqüenciada de unidades formais isoladas. Entende-se porque ele acaba se atendo à "palavra" e elegendo como unidade dialética o "significado da palavra". A separação interno/externo também compromete o autor a essa altura. Se cada "palavra" encontra em si mesma sua identidade, como introduzir na "sintaxe" a diferença capaz de produzir sentido?

Vygotsky diminui o poder da linguagem por não tratar de seu funcionamento. Para ele, os significados não estão na cadeia mas no pensamento. Ao adotar sua "unidade dialética", o autor destrói a sintaxe para ficar com a palavra, pedra de toque da articulação entre os dois planos independentes até o início da internalização. Perde-se, no momento da eleição do "significado da palavra" como unidade dialética, o sentido da importância que Vygotsky procurou atribuir à "gramática da fala".

Chamo atenção para o fato de que ao ser internalizada, a fala não só adquire "nova função", como enfatiza o autor. Ela, acima de tudo, muda de natureza, como assinalou C. Lemos (comunicação pessoal). A "fala" passa de fonética e gramatical a semântica. Quer dizer, nesse movimento do externo para o interno ela se transforma em outra coisa, mas num terceiro que não representa, na verdade, uma síntese dialética. O "significado da palavra" expulsa a sintaxe e, quando se fala da estrutura da fala interna/egocêntrica, a questão do significado é posta de lado. A linguagem não chega, de fato, a se compor. Vygotsky não pode, diante desse obstáculo, atribuir tamanha força a um "objeto" esfacelado e de cuja sistematicidade e funcionamento ele não trata.

Note-se, a palavra é a unidade que vai recortar um significado do fundo escuro do pensamento. A palavra faz figura, torna consciente porque fixa um significado. Note-se, principalmente, que estamos diante de um processo endógeno: o pensamento é "*um processo interno mediado*", diz ele (1930a/1991: 40). Nas mediações egocêntricas, reflexos da interna, o que estão envolvidos "*são movimentos internos pouco conectados*" (idem, ibidem). Consequências da internalização. Vygotsky acrescenta que "*o significado é o caminho do pensamento à palavra*" (1933/1991: 124). isso equivale a dizer que ele não é igual à palavra nem igual ao pensamento. Da não identidade entre a palavra e o pensamento e dela com a coisa, decorre que o significado não é fixo: "*nem o pensamento pode ser expresso diretamente na palavra*" nem é "*evocação da coisa*" (op. cit., pg. 122).

Numa definição positiva, que oferece a seguir, ele assegura que o significado é "*próprio do signo*". Nele, "*sempre ocorrerá uma realidade generalizada*", traço diferencial da fala interna. Para dar conta de como o significado cresce na consciência e da instabilidade do processo de significação, Vygotsky irá recorrer à distinção entre "significado" e "sentido". O significado corresponde, diz ele à "zona fixada" do sentido numa instanciação da palavra.

Essas declarações de Vygotsky, feitas em 1933, soam contemporâneas das reflexões registradas no capítulo VII de **Pensamento e Linguagem**, capítulo que, para mim, marca um ponto de virada ou de retorno no pensamento de Vygotsky. Nele, a psicologia, que o votava à univocidade, passa pelo crivo de sua formação literária, fazendo ressurgir o lingüístico em novas e ricas reconsiderações. Lá se pode ler como o significado é tecido nas articulações entre significantes ao longo da trama do texto: "*... as variações da estrutura formal podem arrastar consigo alterações do significado de grande alcance*" (1934/1979: 68). Também a interpretação que

oferece do título do conto "As Almas Mortas" de Gogol vem ao encontro dessa última citação. Ele diz:

"Originalmente, o título referia-se aos servos mortos cujo nome não fora removido das listas oficiais e que podiam ser comprados e vendidos como se estivessem vivos. É neste sentido, que as palavras são utilizadas durante todo o livro [...]. Mas, pela sua íntima relação como o conjunto da obra, estas duas palavras **adquirem uma nova significação** [...]. Quando chegamos ao fim do livro, a expressão 'almas mortas' significa para nós não servos defuntos, mas também todos os personagens da história que estão fisicamente vivos, mas espiritualmente mortos". (op. cit., pg. 193).

Penso que não seria fácil escapar desse caminho depois do reconhecimento da **instabilidade** do significado. Reconhecimento que destaca esse capítulo do conjunto de sua obra. Cabe lembrar que até o final do capítulo VI, referente à formação de conceitos científicos, Vygotsky insiste em que os **significados estáveis** dos adultos são parâmetros para o percurso na direção da generalização na criança.

No capítulo VII, Vygotsky não apela para o sistema psicofisiológico para sustentar suas intuições. Crescida a criança da psicologia, o autor parece aproximar-se do "tipicamente humano" da linguagem e seu funcionamento. Em suas explicações (sempre inteligentes) sobre a evolução ontogenética, Vygotsky não pode abandonar o "biológico", razão primeira de separação dos domínios interno e externo que comprometem seu pensamento dialético, induzindo um dualismo que resiste a todas as

tentativas de eliminá-lo. O apego ao "biológico" - em que foi buscar o substrato material para o desenvolvimento de uma proposta "materialista" do desenvolvimento da criança - acarretou a postulação de uma força "de dentro" que inclui o "psíquico", posto lá de forma embrionária. O que Vygotsky não pode considerar foi a **materialidade** da linguagem.

Meus comentários não visam, em absoluto, a obscurecer a intuição criadora de Vygotsky. Eles seguem, de fato, seus passos, os de alguém que exerceu a crítica como forma primordial de diálogo com a literatura psicológica da época, como modo de reflexão. Dêla resultou, incontestavelmente, a novidade da introdução da linguagem como elemento revolucionário na Psicologia do Desenvolvimento. Mas o poder de revolução que a linguagem possa ter na história da criança parece estar ancorado, precisamente, naquilo que falta ao biológico. K. Lorenz (1971: 84), para não falar na Psicanálise, aposta nesse ponto de vista. Ele sugere que a extensão do espaço da aprendizagem é inversamente proporcional ao da programação neurológica. Quanto maior a força "de dentro", menor a "de fora".

Vygotsky toma sentido contrário ao ficar com o sistema psicofisiológico, como vimos. O social e o lingüístico cedem espaço argumentativo. É por isso que o autor fala apenas de "uma linguagem" e de "um social" enquanto barreiras funcionais a romper a conexão direta e biologicamente sustentada dos processos motores e sensoriais. Isso, por volta do terceiro ano da vida da criança. Deve-se reconhecer aí um salto. Atribuir a esses "fatores externos" o papel de "*intérpretes psicológicos*" (1930b/1991: 74) dos campos sensorial e motor introduz uma perturbação no campo da psicologia. Mas Vygotsky nada diz sobre seus funcionamentos, embora os responsabilize por um modo de produção dito dialético e distinto, portanto, daquele da biologia que é regido por uma causalidade mecânica. Entre a materialidade da

linguagem e a cerebral, Vygotsky fica com a última sem, entretanto, afastar os olhos da primeira. Note-se que o **processo de internalização** elimina exatamente a materialidade da linguagem que passa a se inscrever na matéria interna que, segundo o autor, é orgânica. A internalização faz perder de vista, em sentido estrito, os movimentos de reorganização da linguagem na voz da criança, já que esses processos passam a ser endógenos. A perda de materialidade da linguagem, na proposta de Vygotsky, dá todo o sentido da importância atribuída à **fala egocêntrica**. Ela representa a única chance de "comprovação empírica" das hipóteses de Vygotsky a respeito da existência de uma "fala interna".

Na verdade, todas as dificuldades teóricas com as quais Vygotsky teve que se deparar ao longo da elaboração de sua obra decorrem, como já disse acima, da aceitação da cisão interno/externo. As "leis da natureza", que são primitivas, tornam contingente supor a existência de um **regulador interno** a responder pela organização da percepção e das ações motoras e ^{lingüística} (movimentos articulatórios e sua seqüenciação morfológica e sintática). O "mental" se confunde com o "cerebral" em Vygotsky, confusão que, a rigor, ele não esclarece. Se as leis da natureza obedecem a uma causalidade mecânica, não parece plausível considerar que o "psíquico", que ela contém, possa escapar a esse funcionamento. Vê-se que, nesse quadro, as coisas se complicam para quem pretende destinar à linguagem um papel estruturante. Se há aquisições e organizações anteriores e externas ao domínio do lingüístico, sua função não ultrapassará a de um **regulador** e, diga-se, de um regulador regulado. "Estruturante" talvez deva ser entendido como aquilo que **põe em ordem**, que "estrutura" algo que já tem existência. Não é outra coisa que o autor espera da "sintaxe" quando ele a internaliza. Ela deverá ordenar a "nebulosa" (que já está lá)

para torná-la legível, compreensível para o sujeito, quer dizer, para torná-la consciente.

Ora, se o pensamento se adianta à linguagem - em palavras do próprio Vygotsky - o poder desta acaba mesmo circunscrito àquele compreendido na chamada **função instrumental**. Quero dizer que, como qualquer instrumento, a linguagem, será usada, **manipulada** por uma central de controle, segundo a "vontade" ou "intenção" de um sujeito. Por isso seu papel é de regulador. Ela é instrumento que "age sobre" e "controla" os comportamentos sociais e a ação do próprio sujeito enquanto objeto. Mas, também como qualquer instrumento, é objeto que controla porque controlado por um sujeito/agente. Este, sim, é fonte e origem. Não se deve esquecer que a linguagem é instrumento de uma ação já inteligente, de um fazer "*consciously purposive*", que a antecede. E, antes disso, logo de saída ela **controla** as relações interpessoais.

Vygotsky procura afastar o empirismo implicado em sua história natural, introduzindo a **mediação** na/da história cultural e seu instrumento principal com "ação reversa": a linguagem. "Ação reversa" por causa da internalização: de instrumento externo ela passa a instrumento interno. É isso que a fala egocêntrica é chamada a explicitar. Com a internalização, o direcionamento da ação passa a ficar sob o controle do sujeito. Consciência e controle se definem mutuamente, como já disse.

1.3 Piaget sobre Vygotsky: pontos de contato "*no fundamental*"

Faz sentido que Piaget veja mais pontos de contato do que de divergência entre suas idéias e as de Vygotsky, como se pode ler na resposta que tece às críticas de Vygotsky aos seus "*primeiros trabalhos*". O que parece ter levado Piaget a colocá-lo do seu lado foi a presença, na obra de Vygotsky, da "história natural" que põe em relevo a "*natureza adaptativa*" das ações da criança. Piaget acrescenta: "*sobre este ponto coincido com ele no fundamental*". Não se pode negar mesmo que para ambos, "*a inteligência nasce no nível sensorio-motor*" (Piaget, 1964: 200) (ênfase minha). Note-se que Piaget atinge de frente os objetivos "socius" de Vygotsky.

A consequência maior dessa tomada de posição, os aproxima e os leva a situar o pensamento "*no contexto da adaptação e num sentido cada vez mais biológico*", conclui Piaget (idem, ibidem). Daí, ainda segundo ele, Vygotsky também admitir "*um grau de espontaneidade no desenvolvimento*" (op. cit., pg. 212) (ênfase minha). De fato, o projeto biológico em Vygotsky é muito forte (talvez mais do que em Piaget) porque tem papel organizador. O sujeito de Vygotsky é mais independente em relação ao outro, já que "o contato tem origem no instinto", como diz. Piaget fala em confusão com o outro. Por isso é que o social e a linguagem nada têm a fazer no período da "história natural". Na tentativa de livrar a criança da "espontaneidade" dos primeiros tempos do desenvolvimento, Vygotsky internaliza a "fala" e com ela o "social". Disso decorre a reinterpretação da fala egocêntrica. Mas o que ele não pode fazer é explicitar como o social faz o que faz. Piaget não deixa escapar essa fragilidade e chama atenção para o "otimismo bio-social" de Vygotsky.

A objeção de Piaget recai sobre a presença do "comunicativo" na fala egocêntrica. Segundo ele, a convivência do "egocêntrico" e do "comunicativo" introduz um paradoxo que leva a um prejuízo teórico:

"Se bem entendi, [Vygotsky] não está de acordo comigo no que diz respeito ao egocentrismo cognitivo mas reconhece a existência do que denominei linguagem egocêntrica"(op. cit., pg. 100) (ênfase minha).

Vygotsky deixa aberto um flanco teórico de difícil solução porque a "comunicação" ou o "social" não têm força explicativa no desenvolvimento. A ausência de definição favorece a circulação discursiva dessas expressões mas cria problemas de outra ordem.

Piaget e Vygotsky parecem mesmo concordar sobre o fundamental. Ambos aceitam a dicotomia interno/externo: um domínio subjetivo/inacessível/interno e outro, objetivo/social/externo. Ambos concordam que o conhecimento consciente não é primitivo e que o pensamento lógico é "socializado" e, principalmente, que o desenvolvimento inicial é espontâneo. Esta última coincidência é, fazendo uso da expressão de C. Lemos, o "*pecado original*" da Psicologia do Desenvolvimento.

O compromisso com uma visão social exige tomar a interação como determinação. Vygotsky tem esse objetivo mas não considero que o tenha realizado porque, partindo de onde partiu - da separação interno/externo - ele cria um obstáculo teórico intransponível à realização de sua proposta. A esse respeito, concordo com Piaget. É certo que seu trabalho deixa ver o que almeja: "tipicamente humana" é a determinação simbólica da espécie. Entretanto, Vygotsky não pode se afastar

completamente do "psicológico" e da consequência que ele impõe, qual seja, o compromisso com o sujeito da consciência. Na psicologia do desenvolvimento, tal compromisso se traduz na natureza mesma de seu objetivo: **a tomada de consciência pela criança.**

Vygotsky quer introduzir a linguagem mas não se dá conta de que ela não pode achar, nesse ambiente, terreno fértil. Por isso, sua intuição sobre a força do lingüístico cede lugar à filiação disciplinar. Na fala egocêntrica a "fala" e o "cognitivo" convivem mas não sem o prejuízo da linguagem que fica como instrumento de regulação e controle, ou seja, a serviço de conteúdos prévios, construídos por outros meios.

Seria injusto dizer que não se pode ver mais em Vygotsky. No capítulo VII de **Pensamento e Linguagem** de 1934, como já disse acima, encontra-se a chave da mudança, da ruptura epistemológica que a introdução da linguagem parece exigir. Ali ele fala de um significado que evolui, que não é estável, como vinha afirmando até então. Fala em zonas instáveis de significação. Instabilidade que corre por conta de articulações de elementos nas cadeias. Como, diante disso, continuar sustentando o empirismo das primeiras aquisições de significado? Será das intuições deste Vygotsky que pretendo me aproximar na exploração dos monólogos da criança.

Quando Piaget declara ser a linguagem "condição necessária mas insuficiente" à explicitação do processo de estruturação cognitiva, ele não só ilumina e põe em relevo aquilo que se constitui no objeto da psicologia mas se exime, também, da necessidade de dar conta de seu funcionamento. Isso não quer dizer que ele deixe de atribuir função à linguagem. Ela representará, tornará externos, os diferentes estados da estruturação cognitiva reveladora dos momentos sucessivos do processo de descentração. Em meus comentários a esse autor, procurei por em cena

mais o que Piaget afasta do centro de suas considerações e que não pode ser desprezado por um interacionista. Contudo, a distância que procurei tomar de Piaget não me aproxima de Vygotsky, pelo menos no que diz respeito ao tipo de soluções que oferece. Apontar para a linguagem e para o "social", estabelecendo entre eles laços de implicação mútua no período inicial da vida da criança não basta, como é igualmente insuficiente internalizar a linguagem para "socializar" a ação e o pensamento. Mais que insuficiente, eu diria, já que esse modo de pensar cria problemas teóricos incontornáveis.

Nas concordâncias e divergências de Piaget, em umas e em outras, ficam pronunciadas as fragilidades de Vygotsky. Para realizar o deslocamento teórico que almejou, o autor teria que remover o obstáculo inicial, ou seja sua aceitação da separação interno/externo. Tal deslocamento seria, talvez, melhor qualificado como **ruptura**. Um desligamento que, quando a linguagem é protagonista, parece exigir. Se a premissa inicial é a de que a linguagem é estruturante, o passo seguinte é o de propor um modo de funcionamento para ela que dê conta de seu modo de produção de sentidos. Só assim se poderá pensar em explicitar como, em seu movimento, a linguagem chega a desempenhar papel "estruturante". Uma ruptura dessa ordem parece implicar mudança de campo, mudança para o campo em que a linguagem não é instrumento inter ou intrapsicológico de **regulação**, de controle de comportamento.

CAPÍTULO 2 - Os Monólogos da Criança na Área de Aquisição de Linguagem

2.1 "Monólogos de Ação" e "Monólogos no berço"

Na área de Aquisição da Linguagem é bastante recente o interesse pelo que é denominado fala egocêntrica, exceção feita ao trabalho de Ruth Weir de 1962, *Language in the Crib*. Entre ele e os do final dos anos oitenta observa-se um lapso de mais de vinte anos. Já naquele tempo, o psicólogo George Miller, em seu prefácio ao livro, se surpreendia com o silêncio dos pesquisadores ao perguntar "por que não se ouve mais sobre os monólogos das crianças?". Sua questão ecoa ainda hoje, trinta anos depois.

A provocação contida no estranhamento desse psicólogo foi desconsiderada na área de Aquisição da Linguagem. Menção alguma jamais foi feita a ela, mas esse descaso tem sua razão de ser. Como poderiam os estudiosos da linguagem da criança dar importância a monólogos se nunca refletiram sobre ou atentaram para os diálogos? Sintoma disso é o fato de terem deixado, sistematicamente, fora de suas análises as imitações. Se o diálogo não coloca questões para os pesquisadores, os monólogos não poderiam mesmo ganhar destaque. Eles só podem importar, verdadeiramente, para quem interessa o diálogo, para quem o diálogo constitui uma indagação.

Não se pode dizer que as pesquisas dos anos 70 tenham tocado o diálogo¹⁰. Nunca se levou, de fato, a sério, os efeitos da produção do adulto na da criança e vice-versa. Muito se falou sobre o advento do controle, pela criança, relativamente à

¹⁰Elucidativa a esse respeito é a retrospectiva histórica realizada por Cláudia Lemos em 1986, sob o título "Interacionismo e Aquisição da Linguagem". Revista Delta, vol. 2, nº 2.

"alternância de turnos" na conversação, sobre "pré-requisitos comunicativos" ao aparecimento da linguagem e discutiu-se também se a "competência comunicativa" seria uma faculdade prévia da espécie ou fruto de uma construção.

Alguns trabalhos procuram demonstrar, através da descrição das ações da criança, o controle progressivo que se supõe que ela venha a ter sobre o próprio comportamento e o do parceiro. Ou, ainda, como e quando ela começa a usar a linguagem como instrumento cognitivo de regulação da "atividade" lingüística. Outros, mesmo confessando-se interacionistas, quando se tratava de analisar o material lingüístico das crianças, acabavam deixando de lado a "situação dialógica" e realizavam uma análise categorial¹¹. Essa maneira de tratar as produções da criança, ilumina a distância que separa a análise da proposta teórica com a qual o investigador se declara comprometido. De fato, não parece coerente falar em interação e, ao lado disso, privilegiar unicamente aquilo que a criança diz. Uma análise dessa natureza dilui no universal das categorias e regras, as especificidades que as produções tortuosas da criança mostram. Não se pode, assim, sustentar a interação nem refletir sobre o diálogo.

Importante assinalar que, nesse quadro, as grandes exceções foram Scollon (1979), Ochs (1979) e Cláudia Lemos (1981). Deve-se acrescentar a isso que, deles, apenas a última pesquisadora permanece explorando pressupostos e implicações envolvidos na assunção do diálogo como fundante. De todo modo, nos trabalhos que se oferecem sobre os monólogos da criança não se observam quaisquer ecos dos desvios que ela ou aqueles outros acima mencionados sugeriram. Ao contrário, neles prevalece a análise categorial - análise aplicável, como já disse, a todos e quaisquer corpora.

¹¹Sobre isso, ver C. Lemos (1982). "Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original", Boletim da ABRALIN, 3.

Pesquisadores como Wertsch (1985a; 1985b) e Goudena (1987), que têm no horizonte uma teoria de aprendizagem, vêem os monólogos como momento e lugar de um acontecimento esperado, o da **autoregulação**, momento em que a criança usa a linguagem para dirigir seu comportamento¹². Eles se ocupam da questão ligada à **função planejadora** da linguagem, ou seja, do problema levantado por Vygotsky relativamente à auto-regulação de suas ações, pela criança, na situação imediata de solução de problemas. As conclusões desse autor sobre a acima referida "função planejadora da linguagem" podem ser remetidas, a título de ilustração, à observação, relatada em **Pensamento e Linguagem**, de uma criança de cinco anos enquanto desenhava. Durante essa atividade, diz ele, a ponta do lápis quebrou e ela, apesar de pressioná-lo contra o papel para dar continuidade ao desenho de um carro, vê frustrado seu empenho. A criança desiste do lápis e murmura: "**Está quebrado**". Em seguida, passa a usar a aquarela para desenhar **um carro quebrado**. Segundo Vygotsky, foi a "fala egocêntrica" da criança que alterou o curso de sua atividade. Ele conclui que nela ocorre a integração, numa "unidade dialética", entre linguagem e ação.

A "fala egocêntrica" é, por isso, usada como contra-argumento à explicação piagetiana de que a linguagem seja mero acompanhamento da ação. Ao contrário, diz ele, "*as [...] experiências evidenciam alterações muito complexas na interrelação entre a atividade e a fala egocêntrica*" (1934/1979: 31). Por isso, acredita insustentável a idéia de entendê-la como mero acessório da atividade motora, como mero reflexo da atividade mental. Embora o autor, como vimos, tenha tido por ambição mostrar que a linguagem tem papel constitutivo - por ser ela responsável pela elevação da atividade ao nível de atividade mental - convém ter presente que o

¹²O livro **The Organization of Self-Regulation through Private Speech** organizado por G. Zivin é representativo desse ponto de vista.

objetivo primeiro da psicologia do desenvolvimento é o de explicar a passagem da **ação para a operação**. Se a linguagem apenas manifesta "conteúdos" cognitivos, ou se ela participa nesse processo de transformação, é ponto polêmico entre Piaget e Vygotsky, os dois estudiosos mais expressivos da área. Em ambos os casos, porém, a linguagem, como já vimos, não ultrapassa o estatuto de **instrumento**, seja da ação, seja de **conteúdos mentais**. Os pesquisadores da aquisição da linguagem, sob influência de Vygotsky e seguindo seus passos, observam a relação entre a linguagem e a atividade da criança. São focalizados, então, os **monólogos de ação**. Atenta-se para o controle que a criança adquire sobre as ações na execução de uma "tarefa" motora. Resta saber se esses estudiosos assumem, de fato, um compromisso diferente com a linguagem.

De outro lado, o interesse de pesquisadores como Weir (1962) e depois, de Gerhardt (no prelo), Nelson (1989), Kuczaj (1983), mais afinados com a Linguística, está voltado para outro tipo de material. Os dados são colhidos quando a criança é deixada a sós no berço para dormir. Esses *crib talks* colocam problemas de natureza diversa. Nessas situações, por exemplo, não se diz que a linguagem seja "usada" para planejar ações. Os **monólogos de berço**, que precedem o sono, trazem à tona a questão da referência *in absentia*: sobre qual "objeto" incide a ação e de que ação se trata? O "objeto", nesse caso, é a própria linguagem. Supõe-se que a criança o decompõe (e recompõe), ao brincar com as peças desse novo quebra-cabeças. O que não se pode afirmar é que nesse jogo haja "planejamento". Isso porque as produções são "ininteligíveis" e repletas de "erros".

Observe-se que nos monólogos de ação, a noção de **controle** é posta em relevo. Nos monólogos de berço, pergunto, que controle poderá ter sobre a linguagem ou sobre a própria ação uma criança prestes a dormir? Neles, ela parece exercer a

"liberdade" dos poetas. Digamos que, acompanhando Mallarmé (apud Authiers, 1982: 138), a criança parece, na verdade, "ceder a iniciativa às palavras". Chamo atenção para o fato de que em ambos os casos, entretanto, a definição piagetiana de fala egocêntrica prevalece, é "discurso não dirigido a um interlocutor". Jakobson, no seu prefácio ao livro de Weir, sua orientanda, empenha-se em distinguir os dois tipos de monólogos ao dizer que, nos de ação, a presença do interlocutor é facultativa, já os produzidos no berço, exigem sua ausência:

"...a fala egocêntrica das crianças não leva em conta qualquer interlocutor externo mas o tolera e, não infreqüentemente, favorece a presença de um ouvinte. Nas falas que antecedem o sono, a ausência de ouvintes humanos é obrigatória. São solilóquios genuínos e implicam a privacidade do falante. Solilóquios, sempre ameaçados de interrupção, caso a criança suspeite que sua solidão foi quebrada".(1962: 18) (ênfase minha)

Note-se que, na citação acima, reaparece indefectível a separação interno/externo. A consequência primeira será aquela, arraigada na Área de Aquisição da Linguagem, que assenta a criança na posição de observador/analista de uma exterioridade: o input lingüístico. O trabalho mais antigo - e único até a década de oitenta - sobre os monólogos no berço não esconde a aceitação tácita desse ponto de vista.

2.2 Ruth Weir: um marco inaugural.

Ruth Weir se propõe a descrever os monólogos, esse fenômeno linguístico familiar às pessoas que convivem com crianças pequenas mas que foi desprezado pelos estudiosos da linguagem. É em *Language in the Crib* que vou me deter agora. A importância desse estudo ultrapassa o da mera originalidade do tema. Embora a autora tenha se proposto a não ir além de uma descrição estrutural das produções de Anthony e da verificação das funções da linguagem, segundo a classificação de Jakobson (1960), o livro é repleto de *insights* (muitas vezes não desenvolvidos em profundidade) que lhe garantem permanência na literatura de Aquisição da Linguagem. O trabalho pode, assim, ser dividido em duas partes, responsáveis por dois níveis de análise: estrutural (gramatical) e "discursiva" (funcional). O corpus analisado por Weir é composto de produções sonoras de seu filho, Anthony, de dois anos e meio, gravadas no berço antes dele dormir.

2.2.1 A dissecação do corpus

No início da primeira parte, a linguagem é definida como "*um sistema arbitrário de símbolos vocais através dos quais membros de uma comunidade de fala se comunicam e cooperam*" (1962: 21). Entrevê-se aqui a vinculação, pelo menos parcial, de Ruth Weir a uma certa interpretação da proposta saussureana. Na "descrição estrutural", as produções da criança são dissecadas em seus aspectos fonológico, morfológico e sintático.

O uso que faço das expressões "produções da criança" (ao invés de "monólogos") e de "dissecação" é proposital. Uma análise linguística, como a que

avança Weir, é cega à especificidade do material colhido. Nela importa a "dissecação", o desmembramento do corpus em unidades que remetem a categorias diversas. Sua análise é guiada por um instrumental de descrição que segue, nesse primeiro empreendimento da autora, os moldes ditados pelo estruturalismo americano. Será ele a guiar o "olhar" sobre os dados e a determinar, portanto, aquilo que deverá ser incluído ou desprezado na investigação.

Ela diz também que *"a linguagem, em todos os seus aspectos, é uma estrutura padronizada"* (*"language, in all its aspects, is a patterned structure"*) (op. cit., pg. 21). Ao precisar ainda mais a definição de seu objeto, fica autorizada, por exemplo, a decidir que o "balbucio", presente nos monólogos, deve ser desconsiderado já que é produção não estruturada de sons. Recorre também a Jakobson, para quem os balbucios são "exercícios articulatórios" e a Goldstein, quando ele diz que esses sons não têm qualquer *"relação com o mundo exterior"* (apud Weir, op. cit., pg. 23). A autora toma essa decisão mesmo tendo constatado que os balbucios de Anthony *"são muito diferentes dos exercícios articulatórios indiferenciados da criança pequena"*. Eles apresentam, diz ela, *"apenas possíveis realizações fonéticas do inglês"* (op. cit., pg. 23). Mas, em sua análise fonológica tal diferença não modifica a posição da autora.

As "sentenças agramaticais" são igualmente excluídas porque *"elas não refletem o conhecimento da criança ..."* (op. cit., pg. 82). Vê-se, assim, que o "lugar" designado para o conhecimento é o plano interno. Logo de saída, Weir repõe, na oposição conhecimento/uso, o dualismo interno/externo. Nesse ambiente, a noção de internalização, mais que bem-vinda, torna-se necessária. Ela será, de fato, central à argumentação da autora, que, aliás, chama Vygotsky em favor dessa teorização. O tratamento dos dados, como disse acima, fica por conta da lingüística.

O que parece se perder nesse tipo de enfoque é a própria dimensão da relação da criança com a linguagem. A preocupação de Weir é verificar "conhecimentos estabilizados", é depreender quais traços do sistema foram "aprendidos". Contudo, ela nada diz a respeito do que estaria implicado nessa "aprendizagem". Falta um esclarecimento sobre os pressupostos teóricos que guiam sua reflexão na aquisição da linguagem e de como os monólogos ali se encaixam. Essa fragilidade epistemológica tem seus custos. Por não explicitar o que entende por "aprender" ou como se processa a internalização, a noção de aquisição em Weir se complica porque pouco se diferencia da de atualização de uma capacidade lingüística inata, conforme a advogada por Chomsky, ou, como disse M.T.Lemos (1994), da "deflagração" de um conhecimento prévio. Conhecimento é o que interessará à sua análise.

Para decidir sobre o "conhecimento" da criança, ou seja, sobre "aquilo que já foi internalizado" (Weir, op. cit., pg. 81) e que não é mais uso imitativo, a autora apela para o critério empirista de "frequência de ocorrência". Weir crê, como assinalou Cláudia Lemos (comunicação pessoal), que bastaria aproximar-se da Lingüística para exorcizar o behaviorismo. Essa atitude de rechaçar a imitação convive estranhamente com o critério quantitativo de frequência de ocorrência que, segundo diz, revela que certos traços são estáveis (conhecidos/internalizados) e que outros são flutuantes (desconhecidos/não-internalizados).

Instáveis e flutuantes, então, porque não estão "dentro". É por isso que as imitações, embora "corretas", deixam de ser consideradas. Quanto ao outro, ele é modelo, é fornecedor de input. É que, para Weir, as imitações não atestam o "conhecimento" da criança: são empréstimos e, como tais, externas ao seu controle, indiferentes ao conhecimento lingüístico que de fato possui. O conhecimento e o

controle de tais produções não são dela mas do adulto. Imitações equivalem ao que "vem de fora", a empréstimos da fala do outro e não refletem, portanto, a **competência lingüística** da criança. "Independência", "controle", "competência" e "conhecimento" são expressões que se entrelaçam no trabalho de Weir.

Observa-se, também, ao mesmo tempo, em que os produtos da imitação são eliminados do material analisável, ela é chamada para dar conta dos primeiros usos da linguagem. Esse modo paradoxal de lidar com a imitação deve-se, a meu ver, ao descompromisso da pesquisadora com a discussão epistemológica relativa à aquisição, discussão que exige pensar sobre as "capacidades" ou as condições iniciais do bebê. Imitação, em Weir, tem a ver com a **expropriação**, pela criança, do "patrimônio lingüístico" da espécie. A **apropriação**, por sua vez, está vinculada ao processo de internalização.

Quer dizer, imitação é gesto mecânico de extração (*"in a parrot-like fashion"*) (op. cit., pg. 102). Já os primeiros usos contrastivos dos padrões da língua indicam, na opinião da autora, o início da vigência do processo de internalização, que prenuncia o fim das imitações. Imitação é assim concebida como acontecimento passageiro e superável. É fenômeno "necessário mas insuficiente", como falou Piaget sobre a linguagem, um mal necessário e sem maior importância na aquisição da linguagem. Dos monólogos, por exemplo, a imitação fica abolida porque neles *"assumimos que [...] a linguagem obedece a regras internalizadas"* (idem, ibidem).

Assim, o "controle dos padrões da língua", tão caro a Weir, decorre da internalização. Formas ou estruturas adquiridas são aquelas produzidas de maneira "espontânea" e "independente". Resta saber como tal independência é alcançada ou se é mesmo alcançada. Como se vê, a criança em Weir é identificável com o sujeito psicológico no sentido de que encontrará sua unidade para torna-se mestre de seu

dizer. Por isso é que recorrer à imitação complica a posição da autora, uma vez que o conceito não se articula ao conjunto das noções teóricas assumidas por ela.

Ao longo da "*higienização dos corpora*", expressão de C. Lemos (1982), os "erros" são (obviamente) banidos: o "conhecido/internalizado" não pode incluí-los. "Erros" implicam "desconhecimento" e conseqüentemente não interessam a sua análise. Eles são estruturas geradas por "falsas hipóteses" sobre a linguagem, diz Weir. Desse modo, apenas enunciados gramaticais ou estáveis nas produções de Anthony tornam-se interessantes ou analisáveis porque sua "correção" revela a parte do sistema já internalizado, guiando a fatia do desempenho estável da criança.

Weir justifica toda essa "limpeza" dizendo que "*seria incongruente realizar uma análise sintática em sentenças agramaticais para descrever o sistema lingüístico operativo da criança*" (op. cit., pg. 81). Incongruente porque esse tipo de análise encontra nelas seu limite ou porque, como parece sugerir Weir, elas refletem o que não interessa, o não-sintático e o não-conhecido? Prefiro a primeira hipótese.

Vê-se que os usos instáveis, marcados por oscilações entre "acertos" e "erros" (além das "citações") são marginalizados pela autora. Após definir o material, Weir dá início a seu tratamento estrutural (em camadas), dos "monólogos" de Anthony. Principiar por aí não foi decisão aleatória:

"...elementos distintivos de sons e formas devem ser analisados antes, uma vez que eles constituem o sistema subjacente às várias funções da linguagem da criança" (op. cit., pg. 22) (ênfase minha).

Deve-se concluir que o "discurso" se sustenta na estruturação interna do sistema. Ele sucede e depende desse processamento. "Controlar" o sentido, dar coesão e coerência ao que se diz são aquisições posteriores ao "controle dos padrões da língua".

Isso posto, a autora começa a análise pelo item "Fonologia". Dela retira o seu "critério mais confiável" de delimitação sentencial. Ela se refere principalmente às pausas, critério, como diz, estritamente "lingüístico", ou seja, não semântico. Assim, por lingüístico deve-se entender "formal". No item "Gramática", a autora nos diz que "técnicas" fonológicas ou morfológicas não são plenamente satisfatórias: a sentença não pode ser definida pelo critério "extensão", mesmo porque, acrescenta, ele não faria qualquer restrição a sentenças agramaticais: "*A sentença [é] composta de várias camadas que podem ser descrita em termos de constituintes imediatos*" (op. cit., pg. 84). Até os "erros" falam em favor dessa definição, diz Weir, já que "*seu uso é sintaticamente correto*" (op. cit., pg. 72). Pode-se entender no exemplo abaixo o que a pesquisadora quer dizer. Anthony produz o seguinte enunciado em que se observa um "erro" de concordância de gênero no possessivo:

A. Bobo took off her blanket.

Ainda assim, enfatiza Weir, a ordem dos constituintes "*está de acordo com os padrões do inglês*" (op. cit., pg. 69). O que esse enunciado mostra, afirma ela, é que embora a categoria "pronome possessivo" já tenha sido "aprendida", o "gênero" ainda não foi. A conclusão da autora é a de que a sintaxe é "mais madura" (sic) que a morfologia. Até nas elipses, a ordem é respeitada, assinala ela. Note-se que além de sentenças agramaticais, há também as inconclusas nos monólogos. Do ponto de vista

gramatical, elas encontram apoio na idéia (não pouco controvertida) de elipse. É que, como diz C.Haroche "*...o pressuposto teórico que fundamenta a elipse é a idéia de que existe uma completude ideal em toda a frase*" (1988: 76). Pressuposto este, que está na base de outro muito caro à lingüística tradicional: o da linearidade sintática e textual. Mas como supor, acompanhando Weir, completude e linearidade ideais numa criança que ainda não "internalizou o sistema"? Quer dizer, numa criança a quem falta "conhecimento", como diz a autora?

Embora não se deixe abalar pelos "erros" e "falhas" no decorrer de sua análise estrutural - ela simplesmente os exclui - Weir os incluirá, contudo, na tentativa de apreender a singularidade do discurso de Anthony no berço. O risco de diluição de sua especificidade, diluição essa imprimida pelas sucessivas eliminações dos enunciados efetivamente produzidos pela criança, a impede de desconsiderá-los.

Note-se que Weir não deixa de, a seu modo, atribuir aos monólogos o estatuto de período de transição seja entre "uso imitativo" e "independente" da linguagem, seja como passagem de usos instáveis a estáveis do sistema. Afinal, "erros" e "citações são produções transitórias porque superáveis, segundo seu ponto de vista. É que, quando se admite a internalização, não se pode abrir mão de uma abordagem genética, desenvolvimentista da aquisição da linguagem que, enquanto tal, pressupõe a existência de períodos sucessivos ao longo do processo.

Frente aos "erros", às "elipses" e às flutuações da linguagem de Anthony no berço, a autora chega por vezes a duvidar do controle da criança sobre ela. Nesses momentos os "dados" parecem desafiar os recursos de que lança mão para descrevê-los. Weir, entretanto, prossegue fiel à sua "análise gramatical", recorrendo sempre a "critérios formais e abstratos" para contornar os problemas, como se quisesse mesmo explorar os seus limites. E os encontra. Ela se pergunta, por exemplo, como definir o

segmento sintático em produções que se apresentam ora elípticas ora em séries descontínuas? Aqui ela enfrenta o problema da **unidade**. O "discurso" começa a aparecer no horizonte de suas considerações sobre os monólogos.

2.2.2 Uma tentativa de recomposição do corpus

Nesse ponto, a autora abandona o termo teoricamente sustentado - a sentença - e propõe as **sequências, unidades de fala** delimitadas por pausas, "nosso critério mais consistente", repete ela. Note-se o abandono do critério formal, "sintático". As ditas sequências resultariam de "operações mecânicas" (externas?) que levam a criança a produzir **unidades cada vez maiores**. Deve-se concluir disso que sequências e discurso são unidades quantitativamente diferentes da sentença, já que a extensão é o que os diferencia da sentença, como mencionado acima.

Segundo Weir, a característica dessas **operações de fala** é a de serem basicamente combinatórias e não seletivas. O ganho que esse tipo de análise representa é o de que até mesmo sequências incorretas passam a poder ser explicadas, diz ela. "Explicadas" mas "não analisadas", é preciso dizer. De fato, nessa perspectiva, operações de fala (externas), não explicam a montagem interna do sistema. Por isso é que apenas sequências completas ou "elípticas" (que não ferem a gramática) serão levadas em conta (ou a sério?) por ela. Outras, como "another other book, please" ou como "What the take the blanket", que não podem ser descritas enquanto constituintes sentenciais, serão desprezadas. *"Esses enunciados são erros sintáticos, de modo*

algum ocasionais, mas que, ao mesmo tempo, não refletem o que foi internalizado pela criança" (op. cit., pg. 81)

De novo Weir vai e vem. Pergunto se não é o conjunto das produções corretas e incorretas do ponto de vista sintático que caracterizam os monólogos e se não são ambas que tornam o "sistema" operativo? Questão com a qual a autora parece também se debater. Parece difícil, para ela, por fora os "erros", mesmo executando um enorme limpeza desse "entulho". É que, afinal, eles são produzidos pela criança e devem ser apreciados como sinais reveladores de transformação na linguagem.

Para lidar com as ditas "unidades de fala", a autora nos remete a um outro Jakobson. Ela recorre a processos que regem a montagem de sentenças e do discurso. Ao optar por operações de combinação e seleção, ela nos traz o Jakobson dos processos metafóricos e metonímicos e parece, de fato, querer incluir os dados até então marginalizados. De que outro modo dar conta da **expansão** da capacidade discursiva da criança? Vê-se que Weir teve que lançar mão de "outros recursos" para enfrentar os desafios impostos pelo **corpus** que analisa.

Para tratar de sua "unidade discursiva", Weir desliza de uma terminologia familiar aos estudos da linguagem oral para a da escrita. Fala, então, em **parágrafo**, definido por um elenco hierarquizado de funções dominantes numa forma de discurso particular. Ela pretende, a partir dessa unidade distinguir os monólogos dos diálogos. Mas como, sem ter posto em questão o diálogo, se pode pensar em monólogo, pergunto, mais uma vez, com Cláudia Lemos ? São três os modos de montagem de seqüências. (1) As seqüências **bulld up**, em que uma forma fonêmica de extensão variável reaparece na seqüência subsequente e mais longa:

B.

Yus

Yu sleep and rest

(2) Nas sequências **break-down** ocorre o inverso: formas mais extensas serão decompostas em unidades menores:

C.

Anthony jump put again

Anthony jump

jump

Segundo Weir, nos dois casos, deve-se desconsiderar o "conteúdo semântico" como critério interpretativo porque não é o significado que relaciona os enunciados de uma seqüência. São ampliações e reduções que ganham saliência. Nesse caso, ela insiste, mais uma vez, que o critério de análise é "sintático".

(3) As sequências **completion**, prossegue a autora, respondem, também, pela produção de unidades maiores. O que as diferencia das **build-up** é que nelas (a) não há repetição de itens da "linha" precedente e (b) a extensão de cada enunciado não obedecerá, necessariamente, a hierarquia menor--> maior:

D.

Look at those pineapple

In a pretty box

ou:

E.

Bobo's goes

to the bathroom

clean off

O empenho de Anthony é, segundo Weir, o de **transformar sequências em sentenças da língua**. Eliminando-se as "pausas" e o 's' que segue 'Bobo', chega-se à sentença: "Bobo goes + to the bathroom + to clean off. Ao lado do novo "arranjo" da produção da criança realizado (também) aqui, a autora insiste em dizer que o critério "extensão" não é aplicável a sentenças, apenas a sequências. O esforço em emoldurar uma unidade que se pareça com o que na teoria lingüística é uma sentença representa, a meu ver, mais um empenho da investigadora do que da criança. Weir só fica com o que é interpretável por ela.

Conduzindo-se pelas margens da teoria lingüística, ela chega, contudo, ao "discurso", passo necessário para se ocupar dos monólogos. A linha mestra de sua análise, na distinção entre monólogos e diálogos, é traçada pela questão da referência. Weir nos diz que o desmantelamento da linguagem, que neles se observa, decorre do *"minúsculo papel desempenhado pela denotação"*: O referente é elidido, diz ela. Daí, as *"muitas instâncias em que [os monólogos] não significam nada"* (op. cit., pg. 101). Vygotsky ressurge na argumentação da autora, já que o que diferencia a "fala comunicativa" da "fala no berço" é, também para ela, a perda da "linguagem referencial". Note-se, "referência" aqui diz respeito à relação direta da linguagem com o mundo exterior. Nesse caso, os elementos do mundo funcionam também como suporte da situação concreta de comunicação. Nos monólogos, carente da presença dos outros e dos objetos, a criança perde compulsoriamente, seguindo esse raciocínio, **intenção comunicativa** e se volta para o mundo interno.

Esse modo de abordar o problema da referência não entra em conflito com o que Pêcheux chamou de *"continuismo espontâneo"* da Lingüística que *"em matéria*

de epistemologia se apoia [...] sobre um *continuismo* filosófico que vai do 'dado' ao 'deduzível' [...]" (1975: 65) ou, como se diz em *Aquisição da Linguagem*, do 'aqui-agora', da fala contextualizada, à descontextualizada. Nesse passe, uma metamorfose é operada na e pela criança que, de um empirista nomeador e interessado nas "coisas do mundo" (ela "*vê o que vê a partir de seus próprios olhos*"), em determinado momento a criança, volta-lhes as costas para se dedicar a questões internas e se transforma em uma "**grande máquina de classificar**" (ela passa a "*saber o tem que pensar disso*"). Tem-se, agora, algo que se aproxima do sujeito universal porque humanos são "*todos os seres [...] análogos a seres lógico-matemáticos*" (Pêcheux, *idem*, *ibidem*). Note-se que, como assinaléi acima, o desinteresse pelo "mundo exterior" é co-extensivo ao outro que lá habita. Daí o prejuízo da "comunicação" nos monólogos. O que não ocorre a Weir é que a ausência da palavra do outro pode ser a razão mesma do dismantelamento do discurso monológico. Como a autora não se ocupa do diálogo mas, pelo contrário, trata de eliminar da análise todas as "citações", ela perde a oportunidade de reconhecer que a desmontagem de uma suposta linearidade e o prejuízo da inteligibilidade têm a ver com a dificuldade que essa ausência impõe à criança de "*remissão das palavras a palavras*", como diz Orlandi (1992: 15).

Como vimos, o referente/coisa no mundo é, na opinião de Weir, causa direta da baixa inteligibilidade que atinge a "comunicação". Digamos que essa falta imprime uma falha, um buraco, na seqüência. Mas, digamos que esses acontecimentos lingüísticos faltosos, enquanto manifestações transitórias, ficam como um resto que não perturba (demais) a pesquisadora. Isso porque ela também considera que objetivos "mais nobres" estão sendo perseguidos nesse período. Eles dizem respeito à consolidação da "experiência interna da consciência" que é ponto de partida

ou "ponto-zero", como diz Pêcheux, da constituição da subjetividade, fonte e central de controle das ações e das representações. É que a consciência é assumida como espaço interno, individual e inviolável. À opacidade externa dos monólogos corresponderia, então, a expansão interna do sujeito. Interno e externo distanciam-se em domínios cada vez mais separados. Como supor que a interação possa ser incluída como preocupação numa proposta dessa natureza?

A versão funcionalista, que Weir procura viabilizar em sua análise do discurso, é afinada com o "continuismo" acima mencionado das teorias do "sujeito-falante-em situação" (Pêcheux, op. cit.). O falante é o usuário da linguagem que visa a atingir um objetivo (prévio). Além de "saber como pensar disso", ele sabe também "como usar isso". Ressurge a noção de linguagem como instrumento. O sujeito-falante percebe/entende a situação (o contexto) e lança mão da linguagem para realizar uma função. Nesse sentido, sentença ou discurso ficam como expressões "de um puro pensamento [...] que utilizaria 'acidentalmente' os sistemas lingüísticos" (Pêcheux, op. cit., pg. 91). Pensamento que é, numa certa medida, subordinado pelo contexto. Pensamento e contexto que, na seqüência, subordinam a linguagem. Por isso, seguindo essa linha de reflexão, privada de referentes sensíveis e desinteressada da "comunicação", a criança ficaria, nesse "ponto zero", às voltas com "representações" dispersas e com um sistema lingüístico ainda precário.

Partindo da hipótese do rebaixamento da função referencial como marca principal dos monólogos, a autora, apoiada em Jakobson (1960), "Lingüística e Poética", dá início à sua "análise do discurso". Ela conclui que ali observam-se três funções hierarquicamente predominantes, quais sejam, (1) a poética, (2) a metalingüística e (3) a fática. "Jogos de sons" caracterizam a primeira. O apelo sistemático a rimas, ao ritmo e a aliterações fazem com que as produções

monológicas "não façam sentido algum", diz ela e, acrescenta, a seleção de sons "não é ao acaso", seu uso é "intencional" (Weir, op. cit., pg. 105). Vê-se surgir na função poética de Weir um sujeito pleno de vontade, que decide "brincar com a linguagem" optando, em seus jogos sonoros, por fazer poesia, quer dizer, por brincar "intencionalmente" com sua materialidade¹³. Ele "seleciona" sons para rimá-los e repeti-los em construções ritmadas que lembram a pulsação de versos paralelos numa poesia. Um fragmento exemplar, segundo a autora, seria:

F.	blanket	/b/	/nkt/
	like	/l/	/k/
	lipstick	/lp/	/stk/

Por "razões fonológicas", sons são repetidos, rimas tecidas e ritmos marcados em sequências desse tipo em que "uma certa simetria caracteriza as linhas" (op. cit., pg. 103). Estão aí os elementos da poesia, conclui ela.

A criança que Weir nos apresenta é um sujeito que toma posição "interna" em relação a seu discurso "externo". A autora sugere uma subjetividade em nada diferente daquela proposta por Vygotsky, que não se livra do solipsismo da Psicologia clássica.

A autora prossegue dizendo que a função metalingüística, dominante em certos monólogos, é marcada pela dilatação do nível de "awareness" da criança, o que remete à presença de exercícios cognitivos nesse tipo de atividade com a linguagem. De "jogos" a "exercícios": passagem determinada pela "dilatação" do

¹³ Sobre isso ver Eleonora Albano (1988) "Fazendo Sentido do Som".

plano interno da criança. Weir fala, nesse ponto, outra vez, em exercícios fonológicos e gramaticais. Anthony explora "contrastes fonêmicos", como em:

G. /bæk/ please
 /bériz/.../bériz/.../bériz/
 not /bæriz/.../bériz/
 /bæ/.../bæ/

Já nos "exercícios gramaticais", a criança "*testa uma lista de itens substituíveis em uma posição particular num padrão estrutural*" (op. cit., pg. 109) (ênfase minha). Itens que, assegura a autora, pertencem à mesma "classe formal", como no exemplo abaixo:

H. What color blanket
 What color mop
 What color glass

Weir reafirma que a "seleção semântica" não desempenha papel algum nesses exercícios. Note-se que a questão do significado fica atrelada à questão "semântica" da referência e, nesse caso, excluída completamente das considerações sobre os monólogos. A seleção é, diz ela, fonológica e guiada, portanto, por jogos de sons. O exemplo (G) acima ilustra seu ponto de vista. As bilabiais /b/, /m/, /p/, as nasais /m/ e /n/ e as sequências fonêmicas /bl/ e /gl/ mostram, segundo ela, a interrelação entre jogos e exercícios contrastivos. Como nos "jogos sonoros", também nos "exercícios", a criança experimenta "*enorme prazer*" em descobrir que as

unidades lingüísticas podem ser combinadas com liberdade *"embora sujeitas às regras que ela explora"* (idem, ibidem). Para ela, essas práticas em muito se assemelham a uma aula de segunda língua.

Da brincadeira à exploração, a mudança de "atitude" na relação com a linguagem corre por conta da consolidação interna da subjetividade. É de dentro que os movimentos da criança são controlados. É ali que ela vai se tornando *"'maître' de seu discurso, de seus pensamentos e atos"*, como diz Haroche (1988: 70).

Em outros monólogos, Weir nos confronta com um bebê inepto do ponto de vista lingüístico. É quando predomina a função fática, ou emocional, como diz Anthony *"emite ruídos para manter o canal comunicativo aberto"* (Weir, op. cit., pg. 113). São "balbucios" já afetados pelas aquisições lingüísticas da criança, como no exemplo que oferece:

I. Yellow blanket please
 bam...bam
 kidi...kidi...kidi
 bam...bam
 kidi...kidi...kidi (3 vezes)
 Yellow blanket please

"Kidi" e "Bam" não são palavras do inglês. São, entretanto, composições possíveis que não ferem as regras combinatórias da língua, diz a autora. Mas, esse nível de "violação" morfológica parece impedir Weir de incorporá-las aos jogos poéticos. Por que não considerar que estariam aí envolvidas "razões fonológicas", pergunto? Repetição de sons, rima, ritmo, constroem também as já referidas "linhas

paralelas". Se "bam" e "kidi" (quem sabe /kt/ ?) não são palavras do inglês, como insiste Weir, difícil será negar que não sejam fragmentos de um outro recorte de "blanket" como, por exemplo:

blanket
bam kidi

Ao lado destas funções predominantes, Weir observa também que a referencial e a conativa podem ocorrer ocasionalmente. Essa última, diz ela, é "servida por imperativos" nos monólogos dialógicos de Anthony com seu boneco Bobo. A autora reintroduz Vygotsky ao dizer que tais composições lingüísticas "sustentam o aspecto social dessas *falas internas vocalizadas*" (op. cit., pg. 107). A função conativa é chamada para dar conta da natureza dialógica da fala interna, como se lê. A função referencial, ainda segundo Weir, irrompe em antonímias, através do "uso contrastivo de significados", como em "up there/over here".

A autora não parece ter considerado que "antonímias" ou "sinonímias" são efeitos da projeção do eixo metafórico sobre o metonímico. De uma projeção que alça a função poética (e não a referencial) à dominância. Nela, a equivalência adquire o estatuto de princípio constitutivo das seqüências. Quando isso ocorre, observa-se "uma reorientação paralelistica radical de todo material verbal", como assinala L. Waugh (1985: 150), de que "up there" e "over here" podem ser exemplos devido à sua simetria rítmica, métrica, estrutural. O "aspecto cognitivo" que parece decorrer de oposições dessa ordem parece ser, antes de tudo, o que leva à constituição da sintaxe. Não foi o que pensou Weir. Ela fala em "significados" postos em oposição na linguagem.

O que parece estar envolvido nesses "usos contrastivos" é, como disse cima, o início da projeção do eixo metafórico sobre o metonímico, no sentido em que Jakobson a eles se refere em "Linguística e Poética"(1960). Ela parece responder pela natureza insólita dos monólogos. Digamos que o eixo metafórico contém (detém) o metonímico, gerando uma parada, uma "pausa" (como diz Weir), um "silêncio" (como propõe Orlandi (1992), um buraco que interrompe o movimento "horizontal" da cadeia.

Note-se que "up" e "over" ocupam a mesma posição no que concerne a "there" e "here". Se é fato que todo fragmento é um vestígio e que, como tal, convoca outros com os quais se compôs ao longo de sua história de circulação, entende-se porque esses "restos" se articulam e se rearticulam metonimicamente.

Quando a princípio da equivalência começa a se projetar na seqüência, o resultado que se observa nos monólogos de Anthony é o do "rebaixamento da inteligibilidade"¹⁴. Não parece se tratar de usos "contrastivos de significados" prévios, estocados num domínio "cognitivo" independente da linguagem e que, nela, apenas são postos em oposição, como pensa Weir. No caso, parecem ser operações linguísticas que estão em questão. A autora prefere aproximar-se de Wallon. Para ele, "*operações em associações pareadas*" caracterizam o pensamento da criança (apud Weir, op. cit., pg. 107). São elas que, também na opinião de Weir, asseguram a função denotativa/referencial.

Por outro lado, as "metonímias" de Weir são as dos "manuais escolares". Ela perde de vista as operações de contigüidade, a metonímia enquanto processo, que põe em relação seqüencial fragmentos de textos. A autora fala em "associações

¹⁴Esta interpretação que contraponho a de Weir será ampliada no último capítulo desta tese, em que teço minhas considerações finais sobre os monólogos.

referenciais", ou seja, **contextuais** assumidas como externas à cadeia significante. Vejamos o exemplo que nos dá:

J. Like the garbage man
 A big truck

O que parece ter impressionado a pesquisadora foi a observação de que esses dois fragmentos, embora gramaticalmente desconexos, guardam entre si "relação de sentido". Será na "vivência" da criança, na sua "experiência perceptual" e "social" (mas nunca na lingüística) que Weir irá apoiar-se para refletir sobre as questões de "significado", como diz. Anthony recorda situações vividas. Trata-se de memória de evocação. A dificuldade que encontra é com as palavras. Dificuldade de "dizer" a "experiência". Note-se que a relação é entre domínios diferentes, entre pensamento e linguagem e não entre fragmentos textuais. Os monólogos evocam, como disse, experiências, embora ainda que elas sejam mal representadas. Por isso, também para Weir, coerência *"torna-se uma questão de verossimilhança cujo ponto de referência é o relato do vivido"*, como diz A. Kostenbaum (1993: 9) (ênfase minha). Quer dizer, a "experiência" é base para o relato, é seu original.

Significado e denotação são termos que se compõem no trabalho da autora e que estão diretamente relacionados à função referencial. A "falta de sentido" dos monólogos deriva, como diz, do rebaixamento da função referencial. Coerência e coesão ficam ali atreladas às noções de transparência e linearidade porque à falta da primeira, corresponderá o desmantelamento da segunda. Destruição relacionada, como se vê, à perda da literalidade. É que prejuízo de clareza significa, em Weir, distanciamento do referente.

Mas note-se que a ocorrência escassa da função referencial nos monólogos pode ser, assim mesmo, numa visão desenvolvimentista, anúncio de progresso. Sua presença nos discursos de Anthony, segundo a interpretação da autora, levam-na a introduzir as primeiras considerações "semânticas" em seu trabalho. Ora, se a elisão do referente faz com que esses discursos "não signifiquem nada", na situação inversa, o que é raríssimo, eles adquirem "significado": a criança começa a "saber o que pensar disso". Entende-se porque a função referencial, quando predominante, começa a "preparar" as narrativas que são, na definição de Weir, manifestações lingüísticas caracterizáveis pelo "*entrelaçamento entre som e sentido*" (Weir, op. cit., pg. 123).

Vê-se que a autora pretende seguir, em sua descrição, os "níveis de liberdade" impostos ao "falante" pelos diferentes níveis de estruturação da linguagem, segundo proposta de Jakobson. Para ele, "*o código impõe limitações às combinações*" (1954: 39) (ênfase minha). Existe, porém, "*uma escala crescente de liberdade*" que vai do fonema (composição de traços distintivos) ao discurso em que impera o "*aspecto probabilístico*" (1961: 80). Disso decorre que o falante não vai além "*da simples atividade de reprodução das representações*" (op. cit., pg., 77). Reprodução essa que sustenta a comunicação: o código "*fundamenta e possibilita efetivamente a troca de mensagens*" (idem, ibidem). Jakobson passa, via teoria da comunicação, do assujeitamento pelo "código" (a necessidade) à liberdade/controla da mensagem (o acontecimento). O falante é ao mesmo tempo submetido ao código e livre para controlar a informação.

Na comunicação, o falante é dividido em emissor e receptor. Mas, o bisturi de Jakobson fere a proposta dos "engenheiros": o trânsito ideal veiculado por informações transparentes cai por terra. Nem mesmo a utilização do mesmo código garante a "troca de mensagens". Se, do lado do falante, "*... qualquer conduta verbal*

tem uma finalidade ..." (1960: 120), qual seja, a realização de funções diferentes; do lado do ouvinte, convivem o "ruído", o equívoco. Jakobson diz que "... para o receptor, a mensagem apresenta grande número de ambigüidades, onde não havia equívoco para o emissor" (1961: 81). A recepção é, para ele, um processo "estocástico", descontínuo. Importante assinalar que, nessa separação empírica do sujeito em dois indivíduos com papéis distintos, Jakobson se afasta das máximas da teoria gramatical, ao tratar do "decodificador": nem a linguagem aparece como instrumento de comunicação (ela permite a não-comunicação), nem o sentido é literal, nem a "escuta" linear. Weir passa ao lado destas considerações de Jakobson quando se propõe a lidar com os monólogos. Ela se atém ao "falante". Aquele sujeito do controle (da informação, em Jakobson). Certo é que ela estende esse poder, também, à aquisição do código e aprofunda a noção de controle.

De todo modo, em sua "descrição", como diz, ela vai da Fonologia ao "Discurso" e encontra nesse movimento os limites teóricos da análise gramatical, quando se refere aos "parágrafos". Weir recorre à Lingüística para abordar os monólogos de Anthony e assume a concepção de objeto que lá encontra, qual seja, a de um objeto definível em termos de propriedades formais, ou em "*constituintes de marcador frasal*". O problema está em que a higienização do material o descaracteriza.

Interessa dizer, em favor de Weir, que, para não perder o que de singular há nos monólogos, ela deixa em suspenso os (ou suspeita dos) ideais de correção, transparência e linearidade, tão centrais à teoria lingüística. Ela adota as "seqüências" regidas pelos movimentos de "combinação" e de "seleção", uma das dicotomias de Jakobson e, entre elas, a que mais se aproxima do sujeito psicológico. Falta-lhe,

porém, uma concepção de discurso desatrelada da de sentença, uma definição que fosse além da simples diferença de "extensão".

Weir quer apreender nas "falas no berço" de Anthony a gênese da gramática e da coerência textual. Em seu horizonte estão, sem dúvida, os ideais da Linguística clássica que não se deixam abalar pelo "erro", pelo "equivoco", pelo "não-sentido". Mas a autora segue o desvio de seu orientador e é nesse caminho oblíquo que ultrapassa os limites da "descrição dos padrões da língua" e busca introduzir uma modalidade de análise processual e discursiva recusada ou desprezada pela maioria dos pesquisadores dos anos oitenta que, invariavelmente, retornaram ao seu trabalho. Eles também privilegiaram a "análise gramatical". Com isso, os monólogos acabaram apenas incluídos como mais um "tipo" de material empírico para validação de questões da Teoria Linguística e de uma certa Aquisição da Linguagem, que se reconhece como área de aplicação da primeira.

2.2.3 Os lucros de uma "aventura"

Ainda assim, a ousadia de Weir custou-lhe um esquecimento de trinta anos. Foi provavelmente entendida como uma aventura com resultados "pré-científicos". Aventura que, deve-se dizer, levou-a até Freud. Dele, a autora retira as palavras finais para seu livro sobre os monólogos:

A maneira mais adequada de caracterizar a natureza do parágrafo [...] é a descrição da técnica do chiste como 'sense in nonsense', por Freud" (Weir, op. cit., pg. 142). Ela observa nos movimentos dos eixos paradigmático (listas de

substituições) e sintagmático (exploração das possibilidades combinatórias), que norteiam a montagem dos parágrafos dos monólogos, uma correlação com os processos de deslocamento e condensação de Freud. Daí, a autora conclui que *"Há sentido lingüístico no não-sentido da criança"* (op. cit., pg. 146).

Não se deve pensar, contudo, que o prestígio atribuído a Freud represente uma adesão ao pensamento do autor. Quando Freud fala em "sentido no não-sentido", ele não restringe a expressão a operações técnicas, como faz Weir. Ele parece estar interessado nos efeitos produzidos por elas. Efeitos de sentido/significado que a autora elimina de suas análises, tanto gramatical, quanto discursiva/funcional. Ela procura desqualificar, ao longo de suas considerações, qualquer tentativa de enfrentar o problema "semântico". Nesse caso, ela adere à teoria lingüística. De fato, como aponta Pêcheux, essa disciplina se constitui como ciência, *"[...] no interior de um constante debate sobre a questão do sentido, sobre a melhor forma de banir de suas fronteiras a questão do sentido"* (1975: 88).

De todo modo, Weir afasta-se da lingüística vigente ao seguir os passos de Jakobson. Isso, quando os dados desafiam e os termos faltam mas é precisamente nesse solo movediço, a meu ver, que o melhor de sua intuição e de sua acuidade analítica aparecem e roubam a cena. Weir deixa de lado as "regras" e "padrões" da língua para falar de "operações" envolvidas nas sequências de montagem da sentença e do discurso e desvenda o funcionamento da língua, o "sentido lingüístico" nos monólogos.

Contudo, falta-lhe um discurso sobre o discurso. Por isso o delimita "entre pausas" para aplicar, nesses "parágrafos", as categorias funcionalistas de Jakobson. Abre, desse modo, frestas para a re-introdução da gramática. "Discurso" é ali uma unidade maior que a sentença e qualificável pelos usos que a criança faz da

linguagem: as funções, como diz a autora, são "servidas" por classes gramaticais e sentenças. Vê-se que as análises gramatical e de "discurso" resultam complementares mesmo porque, para ela, a aquisição da gramática é geneticamente anterior ao "uso das funções", ao "discurso". A aquisição da primeira é pré-requisito para a do segundo. Não se poderia esperar outra coisa de Weir se, para ela, discurso é "parágrafo", uma unidade maior, uma soma de sentenças.

Note-se que numa análise funcionalista, a questão do sentido não é tocada. O que a autora não percebe é que a noção de "função" a distancia de Freud e os coloca em campos opostos, uma vez que introduz um sujeito que usa a linguagem para. Ora, a criança que aí desponta é aquela que tem afastamento contemplativo (cognitivo) do objeto, um sujeito com intenções e vontades e que tem o poder de controlá-lo. Um sujeito da consciência, em última instância. É por isso que "jogos" e "exercícios" são intencionais. A criança é sempre um "eu" que escolhe como e para que usar a linguagem. Não é esse, certamente, o sujeito de Freud.

Para Weir, diferentemente, Anthony, nos monólogos, começa a tomar as rédeas de seu desempenho lingüístico. Não deixa dúvida sobre isso a afirmação da autora, que reproduzo a seguir:

"Nessas sessões lingüísticas, a criança não assume, apenas, o papel de aluno [...] porque ela é também o outro participante dessas situações didáticas: é o modelo" (1962: 146)

E, acrescenta ela, Anthony "*produz um enunciado e explicitamente se auto-corrige*" (idem, ibidem). "Corrigir-se" quer dizer atingir uma condição de controle sobre si mesmo, alcançar um estado de liberdade que põe fim à imitação e à

dependência ao "social". Dizer, contudo, que os monólogos sejam o espaço privilegiado para "self-instruction" significa perder de vista sua singularidade. Não se vê neles um maestro que coordene e articule fragmentos de forma a conferir-lhes "textura", "unidade na dispersão", como dizem Orlandi e Guimarães (1988). Eles não "fazem texto", palavras de M.T.Lemos (1991). Falta ali, exatamente, a meu ver, o sujeito dono de seu dizer. Os monólogos parecem, na verdade, exemplares de uma alteridade radical: restos de outros dizeres circulam na voz "esburacada" da criança, configurando unidades insólitas, dissonâncias.

Vê-se que Weir está mais próxima de Vygotsky do que de Freud. Afinal, a noção de internalização, assumida por ela, implica uma subjetividade que se desenvolve e se consolida numa esfera privada, num retiro interno/individual. Os monólogos, na opinião de Weir, refletem esse momento crucial da unificação do sujeito, momento em que ele passa a objeto de si mesmo. Não é por acaso que a imitação se concentra, também em Weir, desde o início, na figura de um "eu" que apenas expande suas capacidades e possibilidades.

Afirmar, como faz a autora, que a presença de perguntas respondidas pela própria criança nos monólogos sejam evidências da "natureza dialógica da fala interna" é insuficiente quando se anula a dialogia propriamente dita. Não basta invocar noções como as de imitação e de diálogo (como faz Weir) se não se assume todas as consequências teóricas que delas decorrem. Declarações esporádicas a respeito da "natureza dialógica do discurso interior" ficam diluídas no interior de um trabalho cujo objetivo primeiro é oferecer, a partir dos monólogos no berço, argumentos favoráveis à idéia de que as "produções solitárias" da criança exibem sua independência em relação ao outro, independência que é correlativa ao controle gradual que passa a ter dos padrões da língua. Essa, concebida como um conjunto de

a imitação de suas considerações e, com ela, o diálogo. O que fica (quase) escondido nesse tipo de empreendimento é a assunção prévia de um sujeito uno que é "ponto zero", origem de seu discurso. Mas, o que se encobre reaparece no estranhamento de G. Miller. Se a interação/diálogo pouco tem importado, porque supor que os monólogos viessem a despertar qualquer tipo de interesse, repito com Cláudia Lemos? Talvez tivesse sido o caso de Weir estender aos monólogos as palavras de Jakobson dirigidas aos antropólogos: "*A propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe [...] o idioleto é, afinal, uma ficção algo perversa*" (1953: 23).

2.3 Dos destinos do trabalho de Weir

2.3.1 Anos setenta

O que foi feito do trabalho de Ruth Weir, no final dos anos 60 e na década de 70, tem interesse porque esclarece, em grande parte, o porquê do silêncio em torno dos monólogos no berço. O fato das produções de Anthony serem monólogos ou não deixa de receber qualquer consideração por parte dos pesquisadores que se referem a *Language in the Crib*. Nesses tempos, Weir é citada e excertos dos monólogos de seu filho utilizados em um contexto teórico muito particular da área de Aquisição da

formas pertinentes a um sistema abstrato que subjaz ao uso. Entende-se porque os usos imitativos são "improdutivos": são dependentes da produção imediatamente anterior do outro.

Parece prudente duvidar, porém, que a criança, aos dois anos, em seus monólogos noturnos, já consiga simular uma situação dialógica em que as vozes estejam delimitadas com nitidez. Prefiro supor que o caráter dialógico de certos monólogos esteja ligado à presença absoluta de fragmentos tomados ao discurso do outro, que assim se faz presença na ausência. Definir dialogia como "alternância de turnos", de "papeis", ou como "ações recíprocas", significa reduzir a constituição do sujeito e da linguagem a uma questão meramente empírica.

Vozes diversas circulam na da criança nos diálogos e nos monólogos. Nos diálogos a criança tem a palavra do outro, daquele que, por ser da ordem da linguagem, tira da deriva os fragmentos múltiplos que circulam pela voz da criança ao submetê-los à cadeia significante num domínio de sentido particular. Nos monólogos, os enunciados articulam-se dialogicamente mas nem sempre têm direção. A criança parece deixar-se levar pela linguagem. Isso porque dizeres começam a "perder as aspas" (Bakhtin, 1985)¹⁵ e a se combinar no vazio da falta de um sujeito do controle.

Em Weir, o sujeito é aquele que comete "enganos", erros de avaliação: vicissitudes da exploração "intencional" da linguagem. A linguagem é, assim, contemplada como objeto/acessório de uma *"subjetividade em que não é integrado, nem para constituir-la nem para ser por ela constituído"* (C.Lemos, 1986b: 5).

A questão levantada por George Miller: "por que não se ouve mais sobre os monólogos das crianças?", talvez pudesse, nesse momento, receber outra resposta. Os pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem têm se empenhado em eliminar

¹⁵Sobre essa questão ver também Authier (1982).

Linguagem. Seu trabalho vai correr em paralelo ao descrédito do inatismo e à ênfase na questão do "comunicativo"¹⁶.

Nesse contexto, as produções de Anthony serão usadas para sublinhar um sujeito psicológico que "estuda" a linguagem. Suas "falas", porém, não serão tratadas como monólogos. Pedacos delas serão, sim, tomados como exemplares de um avanço cognitivo. A linguagem vem, desse modo, demonstrar os progressos do plano interno: procedimentos metalingüísticos explicitam revoluções meta-cognitivas. Vejamos como isso se passa.

Na introdução a *The Child's Conception of Language*¹⁷ de 1978, aparecem Weir e as produções de Anthony, situadas entre dois extremos do desenvolvimento de "linguistic awareness". Elas vêm inseridas entre a total ausência de "awareness" e sua forma final, em que a criança exhibe intuições sobre gramaticalidade sentencial.

A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt, organizadores do livro, afirmam, de início, que "*em todas as crianças há um lingüista em construção*" (1978: 2) (ênfase minha)¹⁸. Os termos que ponho em destaque exprimem bem o estado da arte nos anos 70. O "em construção" subverte a insinuação, contida na citação acima, do paralelismo que Chomsky (1965) sugere entre a criança e o lingüista. Isso porque, em Chomsky, trata-se de uma capacidade prévia, o que faz a descoberta da linguagem

¹⁶Ver os livros *Talking to Children* (1977), Cambridge University Press e *Developmental Pragmatics* (1979), NY: Academic Press, publicados na mesma época.

¹⁷Nesse livro encontram-se trabalhos de psicólogos e lingüistas voltados para a discussão do desenvolvimento da "capacidade metalingüística" pelas crianças. Acreditavam que estruturas e mecanismos lingüísticos se tornavam progressivamente mais acessíveis para a criança.

¹⁸Na página 2, lê-se "...in every child there is a *budding linguist*". (ênfase minha). Segundo Collins Cobuild English Language Dictionary, "budding" quando aplicado a pessoas as qualifica como alguém que apenas começa a se desenvolver e a ter sucesso. Considerei adequado traduzi-la na expressão "em construção".

obedecer a um processo governado por um conteúdo qualificado por ele como tácito, implícito, enfim, não consciente.

Aqui, a "descoberta" é revestida de um viés desenvolvimentista e consciente. Pode-se notar que "em construção" promove o deslocamento do indivíduo biológico, regido por leis da natureza e estritamente universal, para um sujeito psicológico que, embora desprovido de uma faculdade específica para a linguagem, tem recursos mentais/internos para "ir aprendendo", "ir destrinchando" as regras da linguagem que vão se tornando gradualmente conscientes. Recursos que, deve-se dizer, desenvolvem-se no tempo. Nas palavras dos autores, "*quanto mais velha a criança, mais facilidade terá para refletir sobre a linguagem*" (Levelt, W. et alli: 4). Difícil é dizer como o tempo faz o que dizem que ele faz.

Evidências empíricas dos primeiros momentos da "tomada de consciência" das regras da linguagem são, segundo apontam os autores, as **auto-correções** e as **reformulações**. Elas seriam os primeiros sintomas de "*um fenômeno metalingüístico*" (op. cit., pg. 2). A criança começa a se conscientizar da impropriedade ou da inadequação da **própria fala**. Ela se corrige. As variações não são aleatórias, acrescentam eles, elas "*parecem indicar que a criança tem consciência de que seu enunciado precisa de alguma mudança ou correção*" (op. cit., pg. 3) (ênfase minha). Assim, os monólogos de Anthony são utilizados como evidências do momento em que "*awareness arises*", como dizem J. Marshal e J. Morton (1978: 237).

Eve Clark (1978), em "Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do", também traz ao palco em cena Weir e Anthony. Em nada diverge do que disseram os pesquisadores acima mencionados. Ela afirma que o início dos procedimentos metalingüísticos é correlativo ao "estágio" em que as crianças

"tomam consciência de que sua linguagem falha" (op. cit., pg. 36). Mais uma vez, os monólogos são invocados para marcar o início da tomada de consciência sobre a linguagem.

Aos dois anos e meio, diz Clark, nos seus monólogos no berço, Anthony "monitorava o andamento de seus próprios enunciados" e "deliberadamente procurava **aprender sobre a linguagem**" (op. cit., pg. 33) nos seus exercícios lingüísticos (language practice). Clark assinala, também, que estes exercícios ocorrem na "ausência de interlocutor" (op. cit., pg. 30). Isso significa dizer que "aprender" implica "self instruction". Se, em momento anterior a este, a criança usava a linguagem, ela, entretanto, nada sabia sobre a linguagem.

2.3.2 Anos oitenta

Nos anos 80, ressurgiu a temática introduzida por Ruth Weir vinte anos antes. Kuczaj (1983), Gerhardt (1987) e Nelson (1989), a partir da releitura de *Language in the Crib*, dirigem sua atenção para os "solilóquios" de crianças. Deve-se perguntar, já de início, sobre o sentido desse retorno ao assunto e, principalmente, qual a extensão do "rendimento" teórico envolvido nessa retomada. O problema é: por que os monólogos outra vez? Que importância terão tido na economia argumentativa dos três pesquisadores aqui escolhidos como representativos entre os demais que atentaram para os monólogos no berço?

Começo por Kuczaj e seu livro *Crib Speech and Language Play*, de 1983. O corpus que analisa é composto de dois tipos de "amostragem de fala", quais

sejam, "*social speech*" e "*crib speech*". O objetivo do pesquisador, ao comparar os dois tipos de material, é, como declara, o de "*conferir a afirmação*" de Weir de que a ausência de interlocutor representa o contexto mais propício a "*language practice*".

Ele toma como "*variável ambiental*" a presença/ausência de interlocutor. Em sua opinião, é a criança quem decide como e quando usar a linguagem a partir da análise do "ambiente". Kuczaj sugere três tipos de práticas de acordo com três contextos possíveis: (1) "*private speech*", (2) "*social-context speech*" e (3) "*social speech*". Convém notar que se (1) e (3) são regulados pelo critério presença/ausência de interlocutor, respectivamente, (1) ausência e (3) presença, o mesmo não acontece com (2). Nele, o critério não se aplica, já que a criança pode produzir monólogos na presença do interlocutor. Quem decide é a criança. Ora, se é assim, se é a criança quem decide sobre a relevância do outro, como sustentar esse critério? Ou bem presença/ausência é parâmetro decisivo ou não é. Isso compromete a coerência de seu trabalho e deixa ver seu compromisso com uma teoria de aprendizagem. Ela, sim, pode conviver com um modelo de "self".

Na revisão que oferece da literatura da área de Aquisição da Linguagem, Kuczaj distingue duas tendências que classifica como: (1) "*modelos do self*" ("*self-model*") (1983: 69), aqueles que abordam as modificações que a própria criança imprime à linguagem - aí inclui Weir - e (2) "*modelos do outro*" ("*other model*") (idem *ibidem*), que tratam da imitação e da repetição. Entram em cena no trabalho de Kuczaj as muitas (e já conhecidas) manobras para desqualificá-las. A primeira corresponde ao argumento "genético". Ele diz seguir Bloom e afirma que os usos espontâneos (não imitativos) aumentam ao longo do desenvolvimento e o imitativo decresce. O declínio das imitações "*está relacionado com o controle sobre a linguagem*" (op. cit., pg. 68) (ênfase minha). Controle decorrente da **internallização**

de " *practice and post-initial processing* " (sic). Embora não se leia em Kuczaj um exemplo sequer de "fala no berço" (o que em si é surpreendente), deve-se assinalar também que ele reduz as substituições apontadas por Weir a "práticas para aprendizagem" ou a "post initial-processing". De todo modo, ele segue Weir no que diz respeito à necessidade de praticar para internalizar.

Não é por acaso que o autor conclui que os monólogos, esses "usos espontâneos", favorecem a aquisição da linguagem. Pode-se antever para que servem os monólogos numa proposta como a de Kuczaj. Eles são chamados a confirmar a insuficiência do outro e, obviamente, a afirmar a auto-suficiência da criança. Dito de outro modo, para referendar os "*modelos do self*" e desqualificar os "*modelos do outro*". Afinal, relembro mais uma vez, "aprender", segundo a teoria da aprendizagem, parece exigir "self-instruction". Deve-se dizer que Kuczaj afirma ser a criança quem decide o que, como e quando imitar.

À imitação é atribuído o papel de garantir a aquisição de palavras. Ela fornece os materiais sobre os quais a criança irá operar analiticamente em "*overt practices*" (leia-se "language practice"). Nesse momento, a criança amplia sua liberdade e passa a operar sobre o que tomou do outro. Kuczaj trata, portanto, como menos importante o fato de que a criança só poderá praticar com a matéria lingüística que, a princípio, está na voz do outro. Mas talvez fosse o caso de duvidar das tão defendidas "liberdade" e "independência", já que o outro está sempre na mira, mesmo que como sombra.

Os monólogos, "*um mecanismo que permite análise por parte da criança*" (op. cit., pg. 10), porque está só, são, para Kuczaj, o espaço privilegiado de aquisição da linguagem. São "*a method to learn*" (op. cit., pg. 171). Neles a criança fica livre do interlocutor. O pesquisador declara-se adepto dos "*modelos do self*" e

elimina do escopo de seu trabalho dados referentes a "social speech": elimina a imitação. Não deixam, porém, de ferir sua proposta as considerações que tece (ou que não tece) sobre ela. Desconcertante, por exemplo, é que imitações mais tardias são entendidas como **comportamentos analógicos** e, portanto, analíticos. As crianças imitam "*apenas modelos que tenham alguma analogia*" com o conhecimento que já controlam, diz Kuczaj, agora em consonância com Piaget. Nesse sentido é que escolhem o que imitar.

As práticas privadas é que são, também para o autor, "*developmentally progressive*" porque promovem, por re-análise, a **consolidação** das aquisições em curso. Os monólogos são "*comportamentos de revisão que refletem, basicamente, um comportamento metalingüístico*" (op. cit., pg. 10), assegura Kuczaj. "Re-análise" e "comportamento metalingüístico" são termos usados como sinônimos e são procedimentos que caracterizam o que o autor designou "*post-initial processing*". Isso são os monólogos: "*post-initial processing*", ainda "*overt*". Fica definitivamente explicitada a linhagem de **Crib Speech**. Ele é tributário dos da década de 70, que buscavam aprimorar uma teoria de aprendizagem.

Não se pode esquecer também que ele oferece conclusões derivadas de uma análise quantitativa, cujo critério é o de **frequência de ocorrência** de comportamentos. Critério esse que se acomoda perfeitamente ao procedimento seguido no modelo empirista clássico. Também, ao lançar mão da Psicologia do Desenvolvimento, Kuczaj não mede consequências teóricas nem a distância que a separa da visão que explicitamente assume. Ele utiliza sem incômodo declarações de Piaget e mesmo de Vygotsky para amparar sua argumentação.

O que parece estar na base das complicações dessa proposta de Kuczaj é a tentativa de acomodar a afirmação de que a capacidade de interpretar o material

lingüístico externo é **uniforme** com a de que sua realização é extremamente **variável** (porque variável é o contexto). Na verdade, o que está em questão é a complexa relação entre conhecimento e uso, implicada na aceitação da cisão interno/externo. Mais cauteloso do que Kuczaj, Chomsky (1986) reconhece nesse último, no uso, um lugar de mistério. Kuczaj parece encontrar, para uma questão complicada, uma solução simples: afirma que a experiência modifica o uso. Mas, como o "praticar" altera o uso e leva ao conhecimento parece não serem problemas para Kuczaj. Importa para ele enfatizar a relevância do "praticar para aprender". Nesse caso, os monólogos são aceitos como produções exemplares desse "method to learn".

Diferentemente, Katherine Nelson e Julie Gerhardt procuram, cada uma a seu modo, ultrapassar a "sentença" e atentar para o que chamam de "discurso". Em prefácio a *Narratives from the Crib*, de 1989, livro que reúne artigos de diferentes pesquisadores voltados para os monólogos de Emmy, Nelson declara que seu interesse por esse tipo de material deriva do fato de ter sido afetada, na leitura do livro de Weir, por uma observação de Jakobson no prefácio. Ele diz que "*os resumos condensados do dia exigem investigações posteriores*" (apud Weir, 1962: 20). Nelson interpreta que a sugestão do autor é a de que "*se estude a vida interna da criança*" (1989: 5).

Do que lê em Weir, Nelson parece considerar que a autora tenha esgotado as possibilidades de exploração das "*formas lingüísticas*". Parece desconsiderar a tentativa de "análise do discurso" de Weir e decide que falta investigar "*resumos condensados do dia*" que, para ela, são reflexos da "*vida interna*". Entende-se porque ela rotula os monólogos no berço de "*memory talks*" e os assume como "*proto-narrativas*", quer dizer, como primórdios de relato ou "*fala autobiográfica*".

Não é difícil perceber para que servem os monólogos aqui. Eles são material empírico privilegiado para estudar a inacessível "*memória episódica*" que se

situa no mundo interno. A linguagem deixa ver "*quais são os caminhos na constituição da realidade interna do eu*" (op. cit., pg. 7). Os monólogos sustentam, em Nelson, a hipótese do mapeamento do interno pelo externo. Interessarão a ela, nos monólogos, o mapeamento do encadeamento episódico dos "*traços memoráveis do dia*", que ficaram armazenados no plano interno.

Entende-se porque Katherine Nelson volta-se para a Psicologia do Desenvolvimento para abordar questões ontogenéticas. Elas, como diz, são tradicionalmente tratadas nessa disciplina. O compromisso epistemológico que assume, no que concerne o desenvolvimento da linguagem - especificamente o da possibilidade de significar - está ancorado nos (e em harmonia com) pressupostos daquela disciplina. Porém, seu cognitivismo é ingênuo, como deixam ver as muitas menções que faz a um "mundo real" que se apresenta, como tal, para a exploração de um sujeito. Na relação organismo-mundo, caberá ao primeiro o movimento de aproximação e apreensão do segundo. O reconhecimento de situações exteriores dependerá, por essa via, de capacidades perceptuais dadas, base primeira de acesso ao mundo. Chamo a atenção para a exclusão da linguagem nesse quadro.

Ora, excluí-la implica acreditar que há um "real" organizado, que se dá a ver porque é "dado" à disposição de uma criança apta a percebê-lo e capaz de representá-lo num espaço interno. Na seqüência, à linguagem restará a função de exteriorizar o que ali foi estruturado. Justifica-se porque, para Nelson, a primeira função da linguagem é representação e também porque o problema central do desenvolvimento é, segundo diz, explicar como a criança constrói "*seu sistema subjetivo*" para atingir o "*comunicativo/social*".

As experiências geram "*slots*" (lugares vazios num esquema cognitivo) a serem preenchidos por diferentes objetos ou pessoas. A proposta de Nelson lembra,

de fato, a de Piaget: objetos e pessoas são definidos pela posição que ocupam num esquema, ou seja, é o esquema que constitui o objeto para um sujeito. Mas, a **estrutura está nele**, é endógena. Daí ele estar na "origem".

Nelson esclarece que os preenchimentos de "*slots*" correspondem às relações numa estrutura espaço-temporal do "*evento*" que é estocado em forma de "*script*" na representação mental. Os "*scripts*" respondem, então, segundo pretende a pesquisadora, pela ordenação temporal da atividade e são, por esse motivo, assumidos como **substrato da linguagem** (sic). Ela prepara, desse jeito, o caminho da "passagem natural" para a última fase do desenvolvimento das significações: a das **relações de sentido** que, como diz, são propriamente lingüísticas e se seguem às de referência e de denotação.

Convém ressaltar que a análise e a segmentação da experiência independem da linguagem. Na linha de frente estão a percepção e a cognição. Na verdade, o sistema lingüístico está ancorado e é imediatamente decorrente da segmentação e da ordenação espaço-temporal realizadas pelo sistema cognitivo. Em "Monologues in the Crib" (1989), Nelson dirá que as falas noturnas e solitárias de Emmy expõem o "**desenvolvimento da forma narrativa**", progresso sustentado pela "**expansão da memória episódica**". Por "**expansão da capacidade narrativa**" deve-se entender que os monólogos "**objetivam conectar proposições**".

Discurso é assumido como unidade cuja medida é extensional, ou seja, é unidade definida pela soma das "proposições" que o compõem. Sentenças, como diz Nelson, expressam proposições. Por isso, também os monólogos "*estão a serviço de uma função cognitiva independente de qualquer intenção comunicativa*" (op. cit., pg. 17) (ênfase minha). Aqui, ela discorda de Vygotsky relativamente à indiferenciação entre as funções cognitiva e comunicativa nos monólogos porque, em

sua opinião, a fala de Emmy no berço não sustenta esta hipótese. Ela é "*nitidamente cognitiva*" (leia-se individual, subjetiva). O argumento é também, outra vez, o de que esses "*resumos condensados do dia*" são produzidos na **ausência de interlocutor**. A autora afirma que "*aquilo sobre o que Emmy considera importante falar para si própria, tem pouca relação com o que os pais lhe disseram antes de pô-la no berço*" (op. cit., pg. 32).

Como se pode ver, mudam as perspectivas, deslocam-se postos de observação e nem por isso são criados intervalos de reflexão para rever noções como as de "discurso", "internalização" ou de "interação". Os trabalhos se repetem e se repetem incessantemente em torno dos monólogos das crianças. Nelson declara, também, que, em se tratando de "*narrativas no berço*", o **contexto** não oferece pistas para o significado das palavras (sic): são falas **descontextualizadas**. Se tudo é o mesmo, é sempre reprodução, como esperar que alguma novidade faça os monólogos renderem no interior dessas propostas?

Nelson pretende focalizar os monólogos sob dois aspectos: o temático e o organizacional. Melhor seria dizer "da significação" e "da sintatização/seqüenciação". O uso de seqüenciadores ("and", "then") é tomado como evidência da expansão da memória episódica. O primeiro aspecto, o temático, se desenrola no domínio cognitivo/interno e subsidia o outro, o lingüístico/externo. Ela distingue três temas básicos, que classifica como (1) "*memory talks*", (2) "*antecipation talks*" e (3) "*routine talks*".

Memory talks são criações próprias da criança, diz Nelson, porque Emmy não reproduz a fala dos pais. Ela se apoia em lembranças e "*ensaia recordações autobiográficas relevantes*" (op. cit., pg. 33). **Anticipation talks**, diferentemente, são "*meras reposições de dizeres*". Nelson precisa dizer, contudo, que também elas

decorrem do conhecimento que a criança tem das rotinas da "vida real", mesmo porque, acrescenta ela, Emmy "*expande as produções de seu pai*" e elas "*integram-se à suas representações*" (op. cit., pg. 34). A fala dos pais é como um "lembrete" que remete a criança a experiências já vividas por ela, à sua "auto-biografia".

Nas *routine talks*, normas são construídas, "*Emmy vai do epistêmico ao deôntico [...] ao formular regras*" (op. cit., pg. 38), ela parte "*do que é*" para "*o que deveria ser*".

Note-se que, além da "lógica" ser fruto de síntese pessoal, "mundo real" e "mundo mental" entrelaçam-se sem qualquer intervenção da linguagem. Desnecessário dizer que estamos diante do sujeito, "coisa-em-si-mesma", apresentada como entidade substancializada na psicologia. Aliás, não é outro que habita e/ou convive com a concepção de que linguagem é instrumento externo do mundo interno. É por isso que não surpreende serem os monólogos "meros espelhos", simples acessórios do que acontece de sério e importante e em domínios outros.

Para delimitar o "*discurso narrativo*" que, segundo Nelson, neles começa a se delinear, ela deixa de lado o "aspecto temático" e adota o critério intonacional, como também fez Weir. Se as pausas de Weir não obedeciam à gramática, o mesmo não se pode dizer das de Nelson. Ela se inspira em Chafe¹⁹, que se ocupa da sentença. Um "*padrão coerente*" corresponderia, segundo ele, a uma seqüência de aproximadamente seis palavras e uma curva de dois segundos. Corresponderia, então, à extensão da sentença e ao fluxo da respiração (sic).

Da articulação dessas unidades "intonacionais", resultaria "*um episódio completo*". Não é o que ela observa nas "*narrativas no berço*" que são, como diz, ainda "*circulares*", repetitivas. Circularidade que decorre do esforço da criança em

¹⁹Nelson refere-se aos trabalhos desse autor de (1980) e (1986).

mapear o representado no lingüístico. Nelson prefere não falar dos "erros" e das "falhas" que fazem dos monólogos composições truncadas, cuja legibilidade fica comprometida. Para ela, a linearidade discursiva deriva da diminuição da luta da criança "para colocar as coisas em ordem". Quando, porém, Emmy "adquire controle sobre os muitos recursos discursivos", suas narrativas tornam-se lineares (sic). Contudo, como a criança vem a superar as dificuldades iniciais, não é questão que Nelson aborde.

A pesquisadora finaliza propondo que os monólogos sejam entendidos como "traduções de representações". Enquanto "proto-narrativas" têm, porém, sua seqüenciação e ordenação comprometidas por problemas de tradução. Deve-se inferir que, se os episódios estão estocados na memória, como insiste Nelson, isso só poderá ocorrer sob a forma de esquemas e "scripts", de roteiros de atividades que respondem, portanto, pela ordem temporal dos eventos. Na opinião da autora, são os "scripts" que formam o substrato para a linguagem, na medida em que eles é que governam as seqüências e dão mobilidade aos esquemas.

O que complica a "tradução" das representações nos monólogos parecem ser, então, os obstáculos impostos pela linguagem. Numa proposta como a de Nelson, a linguagem fica não apenas como "acessório" a ser acoplado a objetos (perceptíveis) no "mundo real", como também, num segundo tempo, como "acessório" do sistema cognitivo que a ela acrescentará "conteúdos". Mas esses instrumentos de superfície são acessórios precários no caso dos monólogos porque incapazes de "ler" as representações. Note-se que o trabalho da linguagem é (apenas) o de mapear roteiros ("scripts") elaborados no plano interno. Como sua aquisição está sempre um passo atrás da organização cognitiva, ela desempenhará ainda mal este papel.

Vê-se que para Nelson, os monólogos falam a favor de uma seqüenciação que se processa no plano interno. Se as relações entre percepção e cognição são tratadas como não problemáticas, as que se referem à cognição e linguagem, não parecem seguir o mesmo curso. Aqui a criança luta para "colocar as coisas em ordem", como diz. Leia-se, as palavras em ordem.

Será Julie Gerhardt a única, entre os investigadores voltados para os monólogos, a levar a sério as inquietações de Weir sobre o "discurso". Ela fará o movimento solitário na área de Aquisição da Linguagem de se dirigir a Foucault e a procurar um desvio para pensá-los a partir de outro lugar. Essa ousadia não encobre, porém, o seu compromisso com uma certa utilização de um instrumental descritivo da lingüística, compromisso retratado no próprio título de seu artigo: "From Discourse to Semantics - The Development of Verb Morphology and Forms of Self-Reference in the Speech of a 2 Year-Old" (no prelo). Mas, foi por conta da novidade introduzida por sua reflexão que resolvi subverter a seqüência cronológica na apresentação das pesquisas dos anos 80 sobre os monólogos e discuti-lo depois dos de K.Nelson, publicados dois anos depois.

Apesar de se insurgir contra a insuficiência das análises gramaticais, Gerhardt comete aqui um (primeiro) deslize que põe em dúvida sua aproximação de Foucault. Ela parece identificar "discurso" a "efeitos pragmáticos": " ... *limitar a investigação das flexões verbais à sentença implica ignorar os possíveis valores pragmático-discursivos de um mesmo conjunto de formas*" (no prelo). Ela prossegue e acrescenta dizendo que o uso de verbos pela criança não pode ser entendido "*sem que se faça referência ao contexto discursivo*" (no prelo) (ênfase minha). A questão é que, para Gerhardt, "discurso" é "superfície discursiva", é texto/contexto, como se lê. Esse limite empírico imposto à discussão sobre o discurso

terá conseqüências corrosivas relativamente ao gesto crítico que a pesquisadora faz aos trabalhos sobre morfologia verbal.

Mas acompanhemos a pesquisadora. Ela conclui da análise que faz dos monólogos de Emmy - o mesmo sujeito de Nelson - que os verbos são sensíveis a particularidades discursivas, tanto do ponto de vista formal quanto funcional. Note-se que, para Gerhardt, o sistema verbal não tem autonomia em relação ao discurso. Isso a leva a recusar também a associação direta forma/significado. Ela afirma, por exemplo, que as flexões, quando começam a ocorrer, não são mapeadas sobre significados pré-estabelecidos cognitivamente.

Esta declaração da pesquisadora aponta para uma decorrência importante da assunção de uma perspectiva que vincula a significação ao tecido textual: os significados não podem ser vistos como fixos. Eles decorrem da posição que ali ocupam. Assim, o "significado" de um verbo dependerá do modo como ele estiver articulado no "texto", esclarece Gerhardt. É importante observar que, por conta disso, ela toma distância tanto de Nelson quanto de Kuczaj ao se afastar da "ilusão da referência invariante" que encontra eco em outra, a da sintaxe como "domínio neutro de regras puramente formais" (Pêcheux et al., 1975: 176). Ou seja, movimentos no "texto" tecem a significação.

Quem tece o texto é o "falante", assumido como alguém que toma distância (contemplativa) dos eventos para apreciá-los e depois representá-los "do seu jeito" na linguagem. É um sujeito que antecipa e prepara seu dizer. Gerhardt sugere e acredita que esse modo de pensar seja compatível com uma abordagem discursiva. Resta esclarecer qual. Certamente não a que sustenta Foucault. Lá, mostra P. Henry, "não se encontra [...] uma definição 'positiva' qualquer de sujeito enquanto entidade"

(1990: 29). O que dizer do "falante" na proposta de Gerhardt? Longe de Foucault, ela se reaproxima de Nelson e Kuczaj.

O problema é que a pesquisadora arrisca um "meio-passo" na direção do discurso e o avanço prometido acaba frustrado num retrocesso à teoria que ela explicitamente pretende refutar. Ela não pode abandonar a "*dominação teórica da frase*" em sua tentativa de ultrapassar os efeitos da aplicação de uma lingüística tradicional. Gerhardt parte para a investigação de "*formas no discurso*", como assinalou Eni Orlandi (exame de qualificação), da gramática no texto. Isso compromete toda a sua leitura de Foucault, assim como sua análise dos monólogos.

De fato, ela verifica nos dados a presença de "*padrões distribucionais*". Isso porque o **corpus** que analisa é composto de diálogos e monólogos. Nesses últimos, por exemplo, ela observou coocorrências sistemáticas de flexões verbais e formas de auto-referência, padrões que são, como diz, a princípio, "aglomerados indiferenciados". Vê-se que aos poucos a pesquisadora sucumbe ao peso da aplicação do instrumental descritivo da lingüística tradicional - ela está no horizonte do desenvolvimento - e os monólogos têm seu estatuto de pano de fundo empírico para o exercício da análise gramatical restaurado. Mesmo partindo do "discurso", o destino é a semântica e a morfologia.

Por isso, não se deve estranhar muito as oscilações de Gerhardt entre o que almejou e o que pôde realizar. Desprovida dos recursos de uma teoria do discurso, ela acaba até mesmo repetindo as "máximas" da Psicologia do Desenvolvimento que transitam na área de Aquisição da Linguagem. Afirma que monólogos são textos que codificam "*eventos representados*", "*descontextualizados*". Neles, acrescenta, a referência é *in absentia*. Já os diálogos codificam o "aqui-agora": a referência é *in praesentia*. A Pragmática, no trabalho de Gerhardt, é também mais forte. Assim, os

monólogos acabam reencontrando seu lugar comum a partir da leitura pragmática que faz de Foucault.

As características dos monólogos delineadas por ela são: uso do **presente simples** e a conseqüente representação de **eventos rotineiros**, expressos em termos de **fragmentos agrupados** em aglomerados funcionais indiferenciados. A elas Gerhardt acrescenta outra que, segundo diz, compõe o quadro. A pesquisadora fala sobre a ocorrência das formas de auto-referência como "Emmy" e "my". Esses usos mostram, em sua opinião, que ao falar de si, a criança o faz enquanto **sujeito representado**, o que significa que ela se descaracteriza como agente e se apresenta como *"recipiente da ação de outros"* (op. cit.).

Com essa afirmação, Gerhardt acaba indo ao encontro da hipótese de Nelson. Também aqui os monólogos são textos seqüenciados e organizados por um *"narrador distanciado"*. Daí eles poderem ser entendidos como narrativas (ou quase), em que a criança **fala de si**. Isso significa que Gerhardt também admite pensar que, nos monólogos, a criança assume uma posição meta-discursiva. Não me parece, contudo, que se possa afirmar que ao pronunciar o seu nome, "Emmy", a criança ali se reconheça. Quem, afinal, usa o próprio nome como expressão de auto-referência? Gerhardt recua mais uma vez quando lança mão de papéis semânticos para explicar tais usos. Fala em agente/recipiente quando pretende encaminhar uma análise discursiva. Esta, também traída em sua conclusão de que o padrão distribucional dos monólogos poderia ser expresso na fórmula:

When/then + Emmy/my + P.S. Verbo + (loc/obj)

Decorrente da falta de um discurso sobre o discurso, Gerhardt fica sem os recursos teóricos necessários para empreender sua proposta. Ao investigar "formas no discurso" não consegue evitar que se pense que seu apelo é por uma unidade maior que acomode outras menores. Apesar disso, seu mérito está em subordinar as últimas à primeira e criar uma exigência de resposta da parte da teoria lingüística. Mas, a linguagem permanece irremediavelmente recuada para a posição de instrumento de expressão, tanto do percebido (do "aqui-agora") quanto do representado (do "descontextualizado"). A linguagem é, no fundo, apesar do empenho da pesquisadora, teleguiada por uma arquitetura que lhe é analógica, anterior e interior.

Gerhardt prefere pensar que os monólogos referem a eventos representados. Assim, embora focalize questões importantes, sua interpretação não chega, de fato, a ferir as metas e os pressupostos centrais da teoria lingüística tradicional. Entende-se porque fala em agente/recipientes (categorias semânticas), em seqüencialidades e mesmo em contexto (que remete à Pragmática).

Enfim, apesar de não ter conseguido evitar totalmente uma análise distribucional e semântica das produções de Emmy, como digo acima, seu trabalho distingue-se dos demais, que tratam dos monólogos nos anos 80, pela insistência na necessidade de se levar em conta questões discursivas no estudo da linguagem da criança.

Nesse espaço, as menções a Foucault restam como uma provocação. Qual teria sido a necessidade de Gerhardt de lançar mão desse autor? Ela parece ter tentado escapar da dominação teórica da sentença. Ela foi em busca da formação discursiva sem, por isso, deixar de perseguir a "fórmula" dos monólogos. Porém, o entendimento que tem da leitura que faz é o seguinte: formação discursiva "*é usada para indicar*

um tipo particular de discurso com características estruturais particulares que oferecem uma posição também particular para o falante" (op. cit.).

Essa definição exclui o que parece central à de Foucault. Para ele, uma unidade discursiva é composta por um sistema de dispersão. O autor afirma que ela não deve ser procurada (1) junto à "coerência dos conceitos", nem (2) "em um tipo normativo de enunciado, nem (3) "num alfabeto definido de noções" e nem (4) "na permanência temática" (1972: 50-51). Foucault mostra que uma análise como a que sugere "não tentaria isolar ilhas de coerência", não visaria estabelecer "quadros de diferenças" mas procuraria, diferentemente, descrever os sistemas de dispersão que "regem a repartição de enunciados dispersos e heterogêneos" (op. cit., pg 49-51).

Diante disso, não me parece que Gerhardt tenha conseguido ser fiel a Foucault. O tipo de análise que realiza contraria as quatro condições negativas postuladas por ele: ela recorre a conceitos e noções da Teoria Lingüística, estabelece padrões distribucionais e também quadros de diferenças estruturais e temáticas (entre monólogos e diálogos). A pesquisadora oscila entre uma "certa gramática" e um "certo discurso". Vence a primeira. Por essa razão, não se pode dizer que ela se aproxime da análise de discurso que tem em Foucault fonte fecunda de inspiração. É certo que recua ao aplicar modelos de descrição da Teoria Lingüística instituída e da Pragmática para lidar com as noções que põe em cena. Seria injusto, porém, deixar de reconhecer que seu trabalho sinaliza um caminho novo. Gerhardt fala em indiferenciação, em opacidade e em mobilidade (polissemia?) de significados; introduz a noção de perspectiva (e de sujeito). Elas permanecem denunciando a novidade e são sugestões sólidas para análise.

CAPÍTULO 3: Uma Presença Sintomática

Se é digno de nota, como assinala logo no início desta tese, que tenha sido primeiramente na Psicologia do Desenvolvimento, através de Piaget e depois de Vygotsky, que os monólogos da criança tenham sido postos em evidência sob a expressão "fala egocêntrica", penso ser o caso de procurar apreender o que se aloja sob o aparente contra-senso que aqui se pode enunciar da seguinte maneira: como pode ser que uma questão de linguagem seja desconsiderada por estudiosos da linguagem da criança e prestigiada por psicólogos do desenvolvimento?

De fato, a presença insólita dos monólogos na área de Aquisição da Linguagem fala a favor do que denominei acima de "contra-senso". Cabe lembrar que os monólogos têm na história da área uma trajetória descontínua e irregular, entremeada de longos períodos de absoluto silêncio sobre eles. Não seria impróprio afirmar que os monólogos têm uma presença sintomática - quase sempre **reduzida a um título** a designar mais a circunstancialidade do material empírico coletado do que propriamente a qualificar a singularidade que aquele acontecimento lingüístico registrado exprime. É que a análise opera uma homogeneização dos dados. É sintomática exatamente por isso. Embora apenas sinalizado, o sinal não deixa de insistir.

Chama atenção, também, o aparente descaso que os estudiosos da linguagem da criança destinaram às intuições descritivas que Piaget e Vygotsky ofereceram para os monólogos. Acontece que este pouco caso vem no lugar do véu a encobrir uma zona de perigo que, de fato, não parece ter sido vislumbrada na área de Aquisição da Linguagem. Seria, então, impróprio falar em descaso. Trata-se, ao que

tudo indica, da modalidade de cegueira que decorre da "aplicação". Ou seja, o que escapa ao representável pelo modelo descritivo adotado é descartado e é, para efeito de análise, "higienizado", como assinalou C. Lemos já em 1982, em seu artigo "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original".

As aplicações ignoram a espécie de relação entre objetos teóricos e correlatos empíricos. Ao constituir "*entidades zero*"²⁰, lembra Milner, as teorias buscam construir "*tipos abstratos que tematizam o que há de comum entre os dados*" (1989:574). Tais abstrações são **entidades imperceptíveis** mas existem para análise lingüística, quer dizer, são não visíveis mas, ainda assim, entidades, já que teoricamente construídas. Elas são forjadas a partir da "*eliminação das ocorrências irregulares*" nos dados porque visam generalidade e constância. Esse procedimento é obrigatório já que elas afetariam a definição **estrita e constante** de uma entidade. É assim, diz ele, que as teorias lingüísticas constroem posições, categorias e módulos. Por meio dessa regularização, chegam a entidades de diferentes tipos. A consequência é a de que a relação "*entre os dados e a abstração descritiva [é] fundamentalmente assimétrica*" (op. cit., pg. 575). De fato, nos dados há irregularidades e inconstâncias, o que não pode ocorrer no nível das abstrações descritivas.

Percorrer o caminho inverso (que é o da aplicação) implica numa impossibilidade porque significa negar a própria natureza do resultado da operação de abstração, constitutiva de uma representação. Não se pode simetrizar a relação entre dado e objeto teórico: eles são entidades de natureza heterogênea. Milner mostra que Chomsky sempre se pronunciou a favor do direito à construção de abstrações descritivas mas que ele aprofunda a assimetria, acima mencionada, ao simular um

²⁰"Entidades zero" são representações (abstrações) que se afastam sensivelmente de dados perceptíveis. Convém assinalar, com Milner, que há muitos tipos de abstrações. As entidades zero não esgotam, portanto, a questão da abstração em Lingüística, como veremos.

dispositivo - estrutura subjacente. Deve-se ter claro que tal estrutura pode ser profundamente diferente das estruturas perceptíveis. Entende-se porque ele recusa o "uso" como material empírico. A questão é lógica. Trata-se de explicar o funcionamento da linguagem: o "dispositivo imperceptível" gera sentenças possíveis (não factuais) de uma língua. Uma fala, portanto, não é instanciação da língua, ou seja, das operações lógicas que respondem por sua ontologização. O que Chomsky acrescenta, como se vê, são **abstrações explicativas**.

Seguindo o procedimento de aplicação, os estudiosos da linguagem da criança não são afetados pelas particularidades do material lingüístico que pensam analisar. Como consequência, resulta irrelevante tudo aquilo que extrapolar as fronteiras da aplicação particular de um aparato descritivo à fala de uma criança. No que concerne os monólogos, marco como exceção o trabalho de Weir: não que ela tenha deixado de "aplicar" mas Weir reconheceu ali a presença do que excedia a aplicação. Só por isso seu gesto merece ser considerado um lance de mestre.

Ora, o que nos monólogos capturou o olhar de Piaget e Vygotsky foi exatamente o que foi higienizado, o excedente. Alheios ao instrumental de análise da Lingüística e ao ideal do lingüista, esses psicólogos puderam ver neles mais do que regularidades combinatórias a anunciar uma estruturação sentencial progressiva. Piaget atesta "falta de clareza" e remete essa qualidade à natureza do texto que diz composto de "frases curtas" (incompletas?), "entrecortadas de silêncios". Ou seja, os monólogos são, pode-se dizer, discursos disfluente e lacunares. Vygotsky os qualificará como "ininteligíveis" devido à sua "sintaxe particular", quer dizer "elíptica", nas palavras do autor.

Note-se, porém, que as referências feitas à "falta de clareza" ou de "inteligibilidade", que tais observações trazem à luz, não parecem ter sido lidas. A

praxe da higienização, ao longo do processo de eleição do que será considerado digno ou não da "análise lingüística", traz como resultado o esfacelamento dos monólogos. Desse modo, o inquietante é silenciado. Perde-se, como consequência, a trama do texto.

Restam dele unicamente os fragmentos "bem formados", aqueles que coincidem com as "regularidades combinatórias" ou, como diz Milner (1978), com a "matriz não observável" a qual um certo conjunto de formas observáveis podem ser ajustadas. A pergunta que faço é: por que e para que precisavam de monólogos esses estudiosos cuja análise não faz mais que negar o que é particular nos dados? A resposta é: precisavam e muito.

É que a recorrência desse tratamento dos monólogos não esconde a serviço de que eles são intermitente ou sintomaticamente convocados. Eles servem para registrar o momento em que a criança fica "fora da comunicação" para manipular a linguagem nos seus exercícios estruturais. Momento em que o sujeito é situado diante do lingüístico e fora dele. Um sujeito propriamente psicológico que para "aprender", para exercer controle sobre esse novo objeto, tem que "mudar seu destino" de assujeitado a sujeito da linguagem: tem que passar do "uso da linguagem" ao "conhecimento sobre a linguagem". É o que, na opinião dos pesquisadores que trataram dos monólogos - ou os que, nos anos 70, "reviram" o trabalho de Weir - os dados, interpretados como auto-correções e reformulações, sinalizam: desenvolvimento dos comportamentos metalingüísticos.

O que se lê sobre os monólogos é que neles a criança começa a exercer controle sobre a linguagem. Mas, o que leva a isso? **Praticando a sós**, fora da comunicação, do diálogo: pedra de toque do sujeito da consciência. Não parece ser sem motivo que aquilo que repercutiu e proliferou do trabalho de Weir (nos anos

subseqüentes) foi o que ela chamou de "language practice". Está aqui o sujeito que reina na área de Aquisição da Linguagem. Esses exercícios em que se reconhecem seu nascimento são também perfeitamente assimiláveis/assimilados aos princípios da Teoria da Aprendizagem (T.A.). Pode-se dizer que a criança pratica para aprender e aprender é passar a exercer controle.

3.1 "Language Practice" : praticar para aprender

A questão que parece pertinente aqui é a que remete às condições promotoras de controle, de modo a que possamos circunscrever o lugar e determinar a importância que "o praticar" vem a ter. Segundo o behaviorismo (lugar da emergência de uma Teoria de Aprendizagem), dois processos estão envolvidos no aprender: o de **condicionamento clássico** em que a ênfase é colocada no outro/adestrador, quer dizer, na manipulação que ele faz dos estímulos ambientais e na modelagem do comportamento reflexo do aprendiz. No conjunto dos comportamentos reflexos estão os sons e "*vários deles têm duplicata na linguagem oral humana*" (Staats, 1973: 130).

Estão dadas as condições necessárias para que esse comportamento possa ser submetido a **condicionamento operante**. A ação do adulto virá a adquirir valor de reforço: toques, afagos, sorrisos, ao serem **pareados** a tais vocalizações, tornam-se **reforçadores condicionados**. Associam-se o prazer que decorre desses estímulos reforçadores aos sons que a criança produz. Dai, por associação, **as produções da criança adquirem, também, valor de recompensa**.

Depois disso, e por conta do pareamento de certas produções reflexas com os sons da linguagem do adulto, certas vocalizações tornam-se mais freqüentes. A semelhança não só fortalece a resposta mas, também e principalmente, elas adquirem o estatuto de reforçadores. Quer dizer, pode-se agora falar em **auto-reforçamento**. Entretanto, ainda nos primórdios da aprendizagem da linguagem:

"O reforçamento direto e imediato dos pais às respostas orais provavelmente assume um papel mais importante na modelagem da fala da criança [...] Dessa maneira, um **repertório rudimentar** de respostas verbais pode continuar a ser diferenciado da ampla classe de respostas vocais inicialmente apresentadas pela criança". (op.cit: pg.131) (ênfase minha).

Acentua-se o papel determinante do outro/adestrador. É ele que, no caso da "aprendizagem" da linguagem, *"torna mais freqüentes aquelas classes de respostas verbais que se aproximam grosseiramente do equivalente da linguagem da comunidade"* (idem, ibidem). No que concerne o aprendiz, condições emocionais como **prazer** e **desprazer** estão envolvidas e são consideradas de base no que se refere à produção e consolidação de respostas. Não parece ser por acaso que se diga, invariavelmente, que a criança tem prazer nos jogos e exercícios com a linguagem. Afinal, a máxima da T.A. é que "aprender é sua própria recompensa" (op. cit., pg.152). Convém lembrar que, no behaviorismo, prazer/desprazer são sensações atreladas ao biológico. A utilização desse tipo de argumentação deixa ver os vínculos dos pesquisadores interessados nos monólogos com essa psicologia centrada na aprendizagem.

O valor de auto-reforçamento que o repertório da criança adquire faz com que a aprendizagem passe a **depender mais do comportamento do aprendiz** porque:

"Desde de que a voz da criança varia ao longo das mesmas dimensões de estímulo que as vozes dos pais, a aquisição do valor de reforçamento secundário pelas vozes dos pais **generaliza-se** ao som produzido pelas respostas vocais da própria criança". (op. cit., pg. 129) (ênfase minha).

Assim,

"... a criança aprende a '**comparar**' seu comportamento com o dos outros", ou seja, "o organismo **discriminará** aquele estímulo particular de outros estímulos similares " (op. cit., pg.135) (ênfase minha)

Além disso, é importante ter claro que "*essas discriminações são 'parte de nós mesmos'*" (op. cit., pg. 146). Skinner insiste em dizer que "*a discriminação é um processo comportamental*" (não mental) por tratar-se de "*um ato que favorece uma resposta*" (1974:38). Note-se que essa possibilidade de comparar que é "parte de nós mesmos", vem aliada à de auto-reforçamento. O comportamento operante (ou condicionado), de que a linguagem é exemplo, é aquele "*encarado como estando sob controle da pessoa que age*", conclui Skinner (idem, ibidem).

Aqui tira vantagem a Teoria da Aprendizagem ao dizer que "nesse ponto intermediário", entre a composição de um repertório e a constituição de hábitos, abre-se um hiato para a "self-instruction", ou seja, para a criação de **situações de prática ou exercícios com o objetivo de aprender**. Poder discriminar e podendo ser o "agir" a "própria recompensa", completa-se o quadro da "aprendizagem". É isso que "language play" e "language practice" representam na literatura sobre os monólogos.

Mas, a "aprendizagem" da linguagem traz complicações para o behaviorismo, o que não significa que elas tenham sido enfrentadas, pelo menos pelos psicólogos interessados no desenvolvimento da linguagem. Sobre isso falou M.T. Lemos em sua tese de doutoramento, **A língua que me Falta: uma Análise dos Estudos em Aquisição da Linguagem**:

"Os psicólogos, que tinham partido de unidades 'psicológicas', como letras, palavras, sentenças, descobriram [...] unidades lingüísticas tais como fonemas, morfemas e frases. As unidades 'psicológicas' são aquelas que têm grau de **consciência** para o falante, enquanto que as unidades lingüísticas são descobertas apenas pela **análise**" (1994: 48) (ênfase minha).

A autora chama atenção para a intrusão de um viés mentalista ("grau de consciência"), no behaviorismo, através da definição de "unidade psicológica", viés esse que se estende e se amplia no tratamento das "unidades lingüísticas" porque, como diz, elas implicam análise. Como se vê, o passo no sentido de uma composição com a Lingüística, com o objetivo explícito de *"relacionar a metodologia e os princípios da Lingüística com alguns métodos experimentais da Psicologia"* (Staats,

op. cit., pg. 186) para descrever a aprendizagem dos "comportamentos de linguagem", deveria prenciar problemas.

Mas, será nesse cruzamento desajeitado da Psicologia/Teoria da Aprendizagem com a Lingüística, mais particularmente com o distribucionalismo americano, que as "práticas lingüísticas" encontraram solo fértil. Sob o título de "aquisição de hábitos gramaticais" e apoiados na expressão "privilégio de ocorrência", retomado por Brown e Fraser (1963), que se refere, nos termos de Staats, ao fato de que determinados "grupos de palavras ocorrem [...] em uma certa relação com outras" (Staats, op. cit., pg. 187), os pesquisadores do "comportamento de aprendizagem da linguagem" advogavam que:

"Este tipo de análise parece prover uma descrição sistemática excelente de determinados **comportamentos de linguagem**, que podem servir de base para uma investigação em termos de **princípios de aprendizagem**" (idem ibidem) (ênfase minha).

Pode-se observar que, de fato, a aproximação com a Lingüística não afetou a Teoria de Aprendizagem. Ao contrário, aquela foi prontamente assimilada a esta, para "servir-lhe de base". Leia-se: para apoiar seus "princípios", para servir. Um exemplo disso é que a noção de "privilégio de ocorrência", foi prontamente assimilada a "ato que favorece uma resposta" de Skinner.

Mas, o que deve ser indagado acima de tudo, no que diz respeito a esta tese, é a que "comportamentos de linguagem" se referiam esses psicólogos. Não outros senão aqueles que, na literatura sobre os monólogos são designados "language practice". Assim, seguindo o exemplo oferecido por Staats, a partir de uma expressão

como "Veja o carro" e, sendo "carro" uma palavra nova (perceptualmente saliente), a criança "pode usar esse contexto como uma base para ouvir "carro" como substantivo e estar assim preparada para ouvir e dizer [...] uma multidão de outras", (op. cit., pg. 187):

"Eu tenho um carro"

"O carro é novo"

"Este carro é meu"

Dizem os behavioristas, então, que será o "parentesco sintático" (categorial ?, posicional ?) que determinará a seqüência a ser produzida. O problema está em compatibilizar o poder atribuído à sintaxe como geradora de uma "multidão de outras palavras" - poder que acentua o funcionamento próprio da linguagem ao qual o sujeito está submetido - com a de associação e reforçamento que falam em favor de um organismo que vai tomando posse da linguagem. O que se deve dizer é que "privilegiô de ocorrência" tornou-se, por redução ao mínimo, expressão sinônima de "cadeias associativas de respostas hierárquicas".

Como já disse, a eficiência da aprendizagem é atribuída às situações de "self-instruction". Isso porque, nessas ocasiões, o indivíduo tem a oportunidade de se auto-avaliar, de corrigir erros "on the spot" e de atentar para os lugares em que tem maior dificuldade. Nesse sentido, as auto-correções e as reformulações são procedimentos que promovem a discriminação de respostas. Aqui, o papel do estímulo é eliciar e guiar a (re)apresentação de uma "multidão de outras respostas" já aprendidas. Não se pode deixar de notar o relevo que adquirem as capacidades perceptuais do aprendiz nas "práticas" de linguagem.

Se, para a constituição de um repertório, aprendizagem propriamente dita não ocorre, trata-se de **aprendizagem de comportamento** (por modelagem), essa fase terá que ser ultrapassada para que a criança venha a atingir **comportamento de aprendizagem** e, assim, conhecimento de categorias e regras da linguagem, de forma que suas respostas sejam bem adaptadas. Supõe-se, então, que através da **manipulação prática** e, portanto, por **raciocínio indutivo** que a criança "ouvirá" as categorias e regras da linguagem, conforme se pode ler na citação acima (ela "ouve 'carro' " e depois "ouve substantivo").

Esse procedimento indutivo de passagem do particular para o geral, do comportamento ao conhecimento, não está implicado no sentido filosófico de indução e sim no da linguagem corrente, como assinala Lallande (1926/1988). Nessa perspectiva, indução corresponde a "*um movimento natural [...] que desliza espontaneamente do fato à lei*". Pode-se dizer que da manipulação prática e da observação imediata chega-se a valores universais. Numa teoria da aprendizagem, tudo se passa como se o aprendiz não encontrasse os limites da observação imediata e seguisse seu caminho para além dele, naturalmente. Nesse caso, não deveria a percepção ser assumida como categorial - percepção guiada por um saber - o que implicaria a presença indesejável de um certo mentalismo? Seria logicamente possível supor que uma percepção pouco especializada possa discriminar o acerto do erro e saltar da experiência à regra? Chomsky (1959) responde negativamente e com propriedade.

Tem razão também Jerry Fodor, quando afirma (1) que a T.A. supõe a acessibilidade aos dados da experiência e a hipóteses e (2) que "*uma lógica indutiva não pode dizer como o conceito [...] é adquirido porque supõe a acessibilidade desse conceito*" (1979: 189). De fato, não se explica ou se exemplifica como a

criança "ouve o substantivo" a partir do "ouvir 'carro' ". O problema que os "conceitos" introduzem na T.A. decorre, antes de mais nada, do fato de não poderem ser "ouvidos", quer dizer, de não serem acessíveis aos sentidos, o que cria a complicação de não poderem fazer parte da experiência imediata.

Assim, o salto que deve ser realizado de "ouvir palavras" para "ouvir substantivos" (categorias) é uma hipótese a priori e ad hoc. Trata-se de uma extrapolação, de um ajustamento sem análise a um valor geral, ou seja, de uma "inferência não demonstrativa" e, portanto, de uma crença, assinala Fodor, em defesa da tese de que "não existe teoria de aprendizagem". Segundo ele, "para deixar esta teoria fazer o que ela faz, cumpre, de fato, ser inatista" (op. cit., pg.190). Concordo que em teorias subjetivas do sujeito, não há mesmo outra saída.

3.2 O Paradoxo Teórico

Deixemos de lado os problemas do behaviorismo que, afinal, é trazido aqui com o objetivo específico de esclarecer a função argumentativa que tiveram os monólogos para os estudiosos da aquisição da linguagem. Estudiosos que, advindos da psicologia, dela, ao que tudo indica, não se desligaram completamente, como deixa ver a interpretação que oferecem de "language practice". Tem importância, para mim, deixar aparecer o compromisso desses pesquisadores mais com a Psicologia (e o sujeito que nela reina) e com a Teoria da Aprendizagem do que com a Linguística - se é que se pode falar em compromisso no segundo caso²¹.

²¹Ver M.T.Lemos (1994) sobre os problemas envolvidos na constituição da Psicolinguística.

Aliás, a aproximação entre esses dois campos assume um perfil particular nos estudos sobre os monólogos no berço. A exclusão das imitações ganham sentido se levarmos em conta que "a hora do aprender" sucede o momento da "constituição de um repertório", como vimos. Esse repertório é composto por uma massa de respostas reguladas/controladas pelo outro. A questão para esses pesquisadores é saber quando a criança, ela mesma, aprende, ou seja, quando ela começa, por si só, a controlar suas produções e quais os procedimentos observáveis - no caso, são "language practice".

Se, como disse, a questão é saber quando a criança, ela mesma, aprende, quer dizer, quando ela começa a discriminar, nada mais favorável para isso do que "estar a sós" no berço para dormir, "na ausência do interlocutor". Situação empírica considerada ideal para se observar como a criança "aprende" as categorias e regras da linguagem. O privilégio atribuído ao que os pesquisadores denominaram "práticas" parece ter sido a maneira que encontraram para escapar de um pressuposto mentalista. O problema está em que contam com categorias, ou seja, com entidades imperceptíveis. Para isso "serve" a Linguística. Do que não se dão conta é que elas - as categorias - criam um desacordo na medida em que introduzem o mentalismo de que procuram se desviar.

O paradoxo teórico que se configura nesse ponto advém da resposta dada à questão de quando a criança começa a discriminar: quando ela começa a "praticar" para aprender. Que natureza de uso é esta? Não se pode perder de vista que a criança já usava a linguagem antes. Contudo, esse era um "usar sem saber". Quando se fala em prática linguística, por outro lado (e na verdade), fala-se de um "usar para saber ... sobre". Trata-se de uma situação peculiar em que a criança é posta "fora do uso" e diante de um objeto "a ser aprendido". As práticas promovem, segundo pensam

os pesquisadores, a extensão da categoria. Deslocada para a posição de analista, livre das pressões comunicativas (da presença do outro), a linguagem se transforma em objeto/coisa cujas propriedades deverão ser inferidas da observação efetuada.

Coloca-se, aqui, a questão do que é saber uma língua já que *"quando se trata de linguagem e, portanto de língua ou línguas, saber é mesmo algo estranho"*, chama a atenção C. Lemos (1991: 6). Mas por que? Quando se fala uma língua, continua a autora, *"o que há ainda a saber"*? Será que se pode afirmar que quem fala uma língua sabe "sobre ela"? Entende-se porque Cláudia Lemos diz ser "estranho" falar em saber quando se trata de linguagem. Este é um problema que tem raízes na assunção da dicotomia interno/externo, tão arraigada nas ditas ciências humanas, que mantêm inquestionada ou amortecida a idéia de um sujeito centrado, uniforme, imperial. De um sujeito autorizado a penetrar (agir, analisar) o que lhe é exterior e o introjetar para produzir saber. Sua integridade não será, porém, jamais comprometida na relação com a exterioridade. Será, na verdade, expandida. Em posições que não abalem este estado de coisas, sempre se colocarão como misteriosas e problemáticas tanto a questão do saber, quanto a do uso, quanto a da relação entre eles. A Linguística não está fora desse campo, como nos diz C. Lemos:

"Parece claro que os estudos da linguagem que terminaram por constituir a linguística como ciência sempre implicaram ou vieram a implicar a questão do que é saber a língua [...] dentro da **oposição conhecimento e uso** [...]" (op. cit., pg. 10) (ênfase minha).

Dizem os pesquisadores dos monólogos que a criança age sobre, "manipula" o que diz mas, assinalo, tudo o que ela diz não importa. Contam apenas o

que, no conjunto de suas produções, aparece como "language practice": repetições com diferença freqüentemente interpretadas como auto-correções e reformulações, que remetem aos apregoados procedimentos de "ensaio/erro" e que vão levar ao **conhecimento sobre a língua**. Indução aqui é a palavra chave ainda segundo esses pesquisadores. O problema está em saber como ela vai conduzir à adequação de comportamentos a situações, como **produzirá saber** sobre a língua. Entra em cena a **internalização** (e o mentalismo). Afinal, mesmo na T.A., como argumentam Fodor e Chomsky, **saber** acaba sendo sempre interno, individual, da ordem de um psicológico que remete a um biológico. A imbricação com a Psicologia do Desenvolvimento e com a Linguística encontra seu terreno nessa subversão de um dos pilares do behaviorismo. Os estudiosos da aquisição da linguagem passaram ao largo das críticas de Chomsky (1959) a Skinner e não se deram conta da impossibilidade teórica de se postular o salto da experiência ao "conceito", como mostrou Fodor, depois de Chomsky.

É por isso que nas pesquisas sobre os monólogos combinam-se sem obstáculo noções empiristas (como as de "praticar" para aprender) e mentalistas (como a de internalização). **Nelas vigora a crença na aprendizagem e no sujeito como espectador da linguagem e centro da apreensão do objeto**. Se, a princípio admite-se que a criança está à mercê do outro, é tábua rasa, aceita-se que ela logo se livrará dessa dependência incômoda para assumir o controle de suas produções. Defende-se que para isso a criança aproveita seus momentos de solidão para "praticar", para **adestrar-se** e mais, que, nesses momentos, ela tira prazer em estar "a sós" para fazê-lo. Afinal, "aprender é sua própria recompensa": no horizonte está o saber e o prazer de descobrir que está no comando. Os pesquisadores alinham-se à (ou alienam-se na) visão mentalista ao falarem de internalização. Configura-se, desse modo, um paradoxo teórico.

3.3 Transitando na "zona de perigo"

O achado de Weir, por ela designado "language practice", é aproveitado, nos anos 70, para sustentar a hipótese do desenvolvimento progressivo de um controle sobre a linguagem sob o rótulo de "linguistic awareness", como disse. Nesses tempos, a "análise do discurso", que ela procura encaminhar e que representa o esforço da autora no sentido de preservar a "unidade textual" dos monólogos, sequer será mencionada. Talvez se possa dizer que os trabalhos desse período procuram domesticar os arroubos interpretativos de Weir.

Antes mesmo da metade desta década, *Language in the Crib* volta à penumbra para ser redescoberto no final dos anos oitenta. Agora, para ser ajustado a interesses que na aparência são outros. Os monólogos são utilizados como exemplares de "narrativas" precoces, como material "discursivo" propício para se observar a consolidação da gramática da criança ou, ainda, como espaço adequado para as "auto-correções" e para "exercícios" deliberados e prazerosos da criança com a linguagem sempre em favor de uma teoria da aprendizagem. Roupage m nova para uma prática antiga: armados de um instrumental descritivo e sem compromisso com a teoria, os pesquisadores da linguagem da criança descartam tudo aquilo que escapa à aplicação. "Discurso" não passa de um rótulo sem consequências teóricas.

Não será também nesses trabalhos, portanto, que aquilo a que Weir cedeu para tocar o singular dos monólogos encontrará eco. Mas por quê? Porque ela ilumina o que os pesquisadores não devem/não podem ver. Porque exige o esforço teórico de ultrapassagem do nível da sentença e, finalmente, porque deixa a descoberto o "descontrole" da criança sobre a linguagem e sobre o sentido do que diz. Weir cria

uma "zona de perigo" que põe o lingüista "fora de si", numa expressão feliz de M.T.Lemos (1994).

É nessa "zona de perigo" que pretendo situar meu trabalho com o objetivo de seguir o caminho aberto por Weir. Caminho que a aproxima do que Piaget e Vygotsky disseram (a seu modo) dos monólogos, ou seja: "há não-um" (Milner,1987), a regra falha, faz buraco e desafia o cálculo. É só nesse lugar que os monólogos surgem como acontecimentos provocadores e férteis para a reflexão sobre a linguagem, a interação e a criança.

É, de fato, preciso manter intocadas - presentes - as emergências imprevisíveis se se quiser sustentar o "*compromisso com a fala da criança*" M.T.Lemos (1994). O que, porém, tradicionalmente se observa na área de Aquisição da Linguagem é que, do conjunto das produções da criança (monológicas ou não), as que são prontamente e sem hesitação excluídas da análise são os enunciados provenientes de imitações, como já disse. Embora "corretos" do ponto de vista gramatical eles são considerados como simples "cópias" dos do interlocutor. Vê-se que não são eliminados unicamente os "erros", eles são acompanhados pelas imitações e ambos remetem a um pressuposto central (velado mas inabalado) nas propostas sobre desenvolvimento lingüístico da criança, qual seja, o da **autogestão**.

Bruner e Lucariello (1989), em "Monologue as Narrative Recreation of the World" e Dóre (1989), em "Monologue as Reenforcement of Dialogue", que são considerados interacionistas e que voltaram sua atenção para os monólogos, não puderam afastar o equívoco ou o paradoxo que reside em não colocar em questão o sujeito da Psicologia. Bruner e Lucariello identificam os monólogos no berço com o início da "narrativização" que, segundo dizem, fornece os meios para a criança dar conta "*of her first developmental tasks*" (op. cit., pg. 96) ... "*on her own*" (op. cit.,

pg. 97). É quando ela deverá, em primeiro lugar, como dizem, diferenciar e em segundo, reintegrar três esferas distintas da vida do homem, quais sejam, ação, afeto e cognição. "Processos lingüísticos"²² são designados "constitutivos" dessas transformações e "constitutivos" no sentido de que esse quarto domínio - o da linguagem - "*pela sua própria natureza*" (op. cit., pg. 74), impõe-se aos outros três, ao pensamento, à ação e ao afeto. Esse poder atribuído à linguagem decorre, segundo dizem, da descontextualização: "*speech [...] is comprehensible independently of what is going on at the moment of speech*" (op. cit., pg. 75). Já a seqüenciação - característica da linguagem - desempenha, na opinião dos pesquisadores, o papel de ordenar o pensamento.

Dore, cujo tema é a aquisição de gêneros discursivos, não se distancia da perspectiva de Bruner e Lucariello. Para ele, os gêneros discursivos dependem do modo pelo qual a criança reprocessa vózes do diálogo em suas próprias versões monológicas. Ele acredita, com Vygotsky, que a individualização, que os monólogos refletem, emergem de uma socialização interna. Socialização que, a meu ver, parece difícil de sustentar porque será a criança quem, em última instância, deverá regular as vozes dos outros. Quem regula quem, afinal?"²³ É assim, segundo Dore, que ela "reenvoices" fragmentos de discursos alheios. Pode-se dizer que o faz por extraposição ou posição de afastamento para controle e orquestração dessas vozes.

O autor conclui seu artigo dizendo que "*we need [...] a theory of the interaction between how the child acquires language cognitively and how a society acquires the child functionally*" (op. cit., pg. 256). Aqui não se pode propriamente

²²Os processos que descrevem são seqüenciação, canonicalização (organização das representações do mundo em eventos apropriados, esperados e ordinários) e estabelecimento de perspectiva (de narrador e de protagonistas) que conferem um curso de ação à intenção de um agente.

²³Ver Lie-De Vitto (1994) "Sobre a interpretação". Cadernos de Estudos Lingüísticos, (no prelo).

dizer que a linguagem tenha papel constitutivo (mesmo que seja no sentido de Bruner), já que ela comparece submetida ora ao "cognitivo", no nível individual, ora ao social, no que concerne ao aspecto "funcional". Seguindo esse uso de "interação", os monólogos acabam atestando o momento (a finalidade antecipada) em que a criança começa a adquirir independência. Dito de outro modo, a alegada liberdade vem da internalização ("descontextualização?"), ou seja, do distanciamento do vivido e distanciamento das pressões comunicativas ou ainda dos problemas imediatos da ação que exigiriam solução. Nesse ponto, **a criança fica livre, ao ficar dentro consigo mesma**. Livre, para orquestrar vozes (no caso de Dore) ou para usar a linguagem com o objetivo de ordenar dados de uma experiência (prévia). Aqui, o sujeito fica fora/diante da linguagem para nela recompor acontecimentos, rotinas. Vê-se que tudo passa, então, a depender da "subjetividade do indivíduo".

Deve-se perguntar de onde advém essa novidade para que se possa desvendar o que se esconde sob esse tipo de interacionismo. "Dependência" ou "independência" não afastam a idéia de um sujeito já constituído. Ele está lá, mesmo quando o primeiro desses termos é posto. A "dependência" está atrelada à **impossibilidade de evocação**, ou seja, a criança ainda não pode **representar** e por isso não pode "reenvoice" situações vividas. Aqui entra forte a idéia de internalização que, aliás, a declarada vinculação a Vygotsky atesta. E o interno, como já disse, é o reduto do sujeito psicológico. Nesse interacionismo, a criança vem como um sujeito já pronto para interagir. Prontidão, esta, que se especializa através de repetições de produções rotineiras, ou seja, através de "práticas". Nesse caso, estão presentes, também nesse interacionismo, as marcas da Teoria de Aprendizagem.

De acordo com essa posição, os pesquisadores fazem equivaler interação a um espaço intersubjetivo, a uma **relação entre sujeitos**, mesmo que se trate de uma

relação assimétrica (como se todas não o fossem) em que um dos sujeitos - a criança - seja "menos preparada" e por esta razão "mais dependente". Pretendo, também, falar contra a idéia de que o destino da interação seja a internalização, caminho que decreta a irredutibilidade do sujeito psicológico. Um interacionista não deveria consentir em que os monólogos sejam expressão do momento em que o sujeito encontra unidade porque se liberta da dependência do outro.

3.4 Na trilha do Interacionismo

Será a partir de uma posição diferente que procurarei oferecer uma interpretação alternativa dos monólogos da criança. Para isso, vou trazer à atenção o fato de que é uma visão interacionista que me permitirá fazê-lo, mas não uma qualquer. Interação será aqui entendida conforme comparece no trabalho de Cláudia Lemos, que encontra sua definição maior na noção de **especularidade** que faz distanciar interação de relação intersubjetiva e que impede, acima de tudo, qualquer aproximação com uma teoria de aprendizagem.

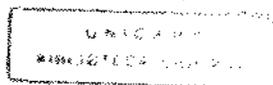
"Intersubjetividade" põe em cena sujeitos já constituídos e uma criança já apta a discriminar no modelo aquilo a ser incorporado ao seu comportamento. O outro é aí provedor de **input** para a criança. Numa teoria de aprendizagem, diferentemente, o outro é, a princípio, fonte de reforçamento - motor do condicionamento - que fornecerá os recursos para que ela "aprenda" a fazer o que a criança da imitação já sabe, ou seja, a discriminar. Interessa assinalar, para além dessa diferença, o que importa: cedo ou tarde, de início ou por aprendizagem, o sujeito deverá colocar-se diante de um objeto a

conhecer, no caso, a linguagem²⁴. A idéia de apropriação por contemplação e análise resulta nuclear em ambos os casos.

A noção de especularidade, como assinalou M.T. Lemos, "*acaba colocando em causa o sujeito porque revela sua alienação como uma dimensão constitutiva*" (1994: 144) (ênfase minha). Em que a noção de alienação desloca radicalmente a noção de interação, conforme ela comparece nos trabalhos de aquisição da linguagem? A noção de alienação põe a nu um sujeito a quem faltam capacidades perceptivas, o que torna o mundo não transparente e que faz do outro um que não se dá a ver como modelo. Não se pode falar, portanto, de uma criança portadora de intenções ou que possa apreender as dos outros. A criança diz o que o outro diz porque ali se aliena. Não o faz por escolha ou querer mas porque é por esta fala "capturada" (Cláudia Lemos, 1994). Daí, os fragmentos congelados ou não analisados que circulam maciçamente em seu dizer, revelando a dimensão constitutiva da especularidade.

A interação com o outro se torna, nessa proposta, "uma condição necessária". Cláudia Lemos esclarece: "*penso no outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída*" (1992: 128). Note-se que o outro é apresentado como lugar de funcionamento. Disso resulta seu poder de assujeitamento. O deslocamento que a noção de interação, aí implicada, promove reside no fato de que o que assujeita é a linguagem, ou seja, as redes de relações e de sentido nas quais o outro está enredado e nas quais a criança vai sendo envolvida. Desse modo, só se pode mesmo falar em identificação/filiação. E, como insiste Pêcheux (1990), filiação não é produto de aprendizagem, já que "*as coisas-a-saber*"

²⁴A relação sujeito-objeto e seu efeito de vinculação das diferentes teorias, inclusive a inatista, a uma teoria de aprendizagem foi discutida também no texto apresentado por Cláudia Lemos no Forum Inter-GTs do IX Encontro da ANPOLL, 1994, sob o título "A Noção de Desenvolvimento como Obstáculo ao Estudo da Aquisição da Linguagem".



são plurais e contraditórias. Nesse caso, não há pareamento ou controle de estímulos que dê conta dessa heterogeneidade cambiante e fugidia à homogeneização. O equívoco maior da noção de aprendizagem está na aposta que faz na univocidade, prossegue o autor. Está, insisto também, em supor que a percepção encontre na heterogeneidade, a unidade. O sujeito é lugar em que se tecem as tramas das relações e dos sentidos. Ele não está diante da linguagem, a linguagem acontece nele, o atravessa. Nele, ela desliza e/ou se articula.

A noção de especularidade mostra que as produções da criança, de fato, não ocorrem num "vácuo lingüístico" (C.Lemos, 1981), que elas se articulam na fala do outro e nela se alienam. É a partir daí que se pode falar em um momento de identificação que se contrapõe a uma teoria de aprendizagem. É nesse sentido de interação, enquanto espaço de filiação/identificação que vou tratar de "imitações" e "erros", material sistematicamente desprezado pelos pesquisadores dos monólogos. Pretendo, assim, assegurar meu compromisso com a fala da criança. Uma teoria de aprendizagem não dá conta, como vimos, desse tipo de acontecimento: eles não são tratados como "falas da criança". Diferentemente, esses dados sempre estiveram em foco nas pesquisas desenvolvidas a partir do trabalho de Cláudia Lemos.

Declarada a posição que assumo neste trabalho, passo agora à discussão de dados. Para efeito de argumentação, devo retomar parte da análise de Ruth Weir porque "language practice", termo cunhado por ela, vingou na área de Aquisição da Linguagem e favoreceu ali a ampliação do terreno da Teoria da Aprendizagem, contra a qual me coloco nesta tese.

CAPÍTULO 4: Um Outro Olhar sobre os Monólogos

Os dados que passo a interpretar são provenientes de fontes diferentes:

- Os de Anthony foram coletados por sua mãe, Ruth Weir, e generosamente anexados como apêndice em *Language in the Crib*.

- Os monólogos de Emmy, uma criança americana cuja fala no berço foi, a partir da proposta/sugestão de Katherine Nelson, objeto de investigação de diferentes pesquisadores que se reuniram durante dois anos para estudá-los. Os artigos que resultaram destas pesquisas estão reunidos, como disse, num livro intitulado *Narratives from the Crib*, publicado em 1989.

- Pude, após outras tentativas frustradas, ouvir as gravações de Camilla, uma criança brasileira, que "falava no berço". Devo essa oportunidade a Lúcia Arantes, amiga dos pais dessa menina.

- Finalmente, tecerei considerações sobre os denominados "monólogos de ação" de Fernando, sujeito do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL - UNICAMP.²⁵

Tomemos, para começar, um segmento monológico de Anthony, oferecido por Ruth Weir:

²⁵Reproduzo *ipsis literis* as notações dos monólogos feitas por aqueles que os transcreveram, ou melhor, conforme são apresentadas nos livros que os contêm. As ênfases são minhas.

- A
- 1 What color
 - 2 What color **blanket**
 - 3 What color **mop**
 - 4 What color **glass**
-
- 5 Not the **yellow** blanket
 - 6 the **white**
 - 7 It's not **black**
 - 8 It's **yellow**
 - 9 not **yellow**
 - 10 **red**
 - 11 Put on a blanket
 - 12 **White** blanket and
 - 13 **yellow** blanket
 - 14 Where's **yellow** blanket?
 - 15 **yellow** blanket
 - 16 **yellow** light
 - 17 **There** is the light
 - 18 **Where's** the light?
 - 19 **Here** is the light

Segundo Weir, a criança chega aos monólogos, a essas unidades mais extensas, por meio de "operações mecânicas" que encaminham a expansão de sua capacidade discursiva. Por serem "mecânicas", Weir conclui que são basicamente combinatórias (não seletivas).

Ela observa dois movimentos, complementares e opostos que, como vimos, denomina operações "build up" e "break down". Sentenças elípticas desencadeiam as primeiras. Assim, no fragmento acima, "What color" engendraria as três sequências posteriores. Enunciados mais longos, como (5) "not the yellow blanket" ou a (14) "where's yellow blanket" são decompostos e novas composições propiciadas a partir dos elementos dali destacados. Aqui, operações "break down" estariam envolvidas. A título de lembrança, Weir fala ainda de uma terceira operação, as "completions". Essa, a menos explorada por ela, teria a função de acoplar "pedaços" (bem formados, é claro) numa sentença completa. Pode-se dizer que são "completion" porque completam a unidade de análise linguística.

A "análise gramatical" da fala da criança levada a termo sob os títulos "fonologia", "morfologia" e "sintaxe", que Weir apresenta logo no início de seu trabalho, deixou marcas pois não lhe permitiu avançar o que, sem dúvida ela localizou ao procurar outros recursos para falar do que estava "no limbo", quer dizer, em processo e, portanto, que ainda não podia ser dito "propriamente gramatical". Entretanto, sem se dar conta, ela deixa ver *"a sistematicidade que subjaz [...] ao 'estado nascente' na fala da criança"*, nos termos de Cláudia Lemos (1992: 126). Weir lança mão de Jakobson ao abordar a questão das articulações entre enunciados inconclusos. Não se pode mesmo deixar de reconhecer nas oscilações da autora a influência de seu orientador. Jakobson, ao tratar dos graus ascendentes de liberdade no que se refere à combinação de unidades linguísticas, separa obediência ao código de liberdade discursiva:

" (na) combinação de frases em enunciados, cessa a ação das regras coercitivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente" (1954: 39).

Essa declaração de Jakobson parece ter autorizado Weir a realizar a análise da fala da criança em níveis. Ao reconhecer que a criança segue em frente sem levar em conta seja a "linearidade", seja a "completude" de seus enunciados, ela volta sua atenção para o problema da extensão que, como observa, não parece (ou não precisaria) respeitar as regras da "gramática".

"Build ups" / "break downs" não correspondem a uma análise gramatical mas processual. Insisto que a oscilação de Weir entre essas duas modalidades de análise mostram que ela não se submeteu completamente aos cânones da análise gramatical. Esse movimento mostra, acima de tudo, que Weir deixou-se tocar pelos dados. A preocupação com a extensão - reflexo da busca da integridade dos monólogos - parece ter exigido o tratamento processual na direção do entendimento das propriedades do funcionamento discursivo. Mas, Weir vai e vem. Ela parece ter pretendido mostrar que "build ups" e "break downs" encontram solução para seu esfacelamento nas "completions". É preciso não esquecer que o apego de Weir ao "critério sintático" não a deixa perder de vista a sentença, como assinalei.

Por essa razão, importa mais o que se compõe, o que "builds up", do que o que se decompõe ou "breaks down". O que se compõe mal ou não se compõe não tem como ser "sintaticamente analisado", mesmo nesse momento em que ela procura a ultrapassagem da "análise gramatical" oferecida na primeira parte de seu livro. Chamo atenção para o fato de que uma análise dessa ordem representa sempre uma tentativa de fazer da fala da criança um objeto da lingüística, como diz M.T.Lemos (1994).

Deve-se dizer, porém, que "build ups" e "break downs", que passam à margem das regras gramaticais, acabam conduzindo a criança também para além da sentença: ela chega ao que chama de "parágrafos"²⁶. Entretanto, a autora vai voltar sua atenção novamente para os "exercícios contrastivos". De "operações mecânicas" (não cognitivas) sobre a fala, a criança passa a realizar operações cognitivas - de seleção - em momentos de "language play" e "language practice".

No "brincar" e no "praticar" (estudar), ela volta atrás no que diz respeito ao que desvendou em sua análise processual: encobre o que descobriu ao recolocar a criança diante da linguagem nas operações de seleção, assumidas como responsáveis pelo "controle categorial". Ela nega, assim, o processual e faz voltar o gramatical. É nesse momento que Weir introduz a "language practice", tão cara à Teoria da Aprendizagem. É preciso dizer que as práticas estão na base da liberdade/independência que a criança começa a adquirir porque começa a "saber sobre" a linguagem. Nesse caso, "saber sobre" é condição de "liberdade". Só depois dessa conquista é que ela passará a combinar enunciados em composições que respondem às funções da linguagem, propostas por Jakobson. Vê-se que os graus de liberdade do autor parecem ter aberto uma fenda para a entrada da Teoria da Aprendizagem.

Na segunda modalidade de atividade, ocorrem as substituições numa mesma estrutura. São "exercícios intencionais" que, como diz a pesquisadora, envolvem seleção de padrões gramaticais e de itens para substituição. Assim, nas sequências de (2) a (5), "blanket", "mop" e "glass" se alternam numa mesma posição. O mesmo ocorre com as que vão de (17) a (19) em que se alternam "there is",

²⁶Weir assume a definição de Hightower, segundo quem "parágrafo" é uma unidade estrutural maior que marca os estágios no desenvolvimento de um tema. Definição citada e aparentemente aceita por Jakobson em "Grammatical Parallelism and its Russian Facet", publicado em *Language* (1966).

"where's" e "here is". Talvez se possa dizer o mesmo de (12) e (13), "white" e "yellow" e de (15) e (16), "blanket" e "light". Para Weir, tais substituições correspondem a exercícios gramaticais que refletem "controle categorial". Compreende-se o prestígio conferido à "language practice" nos anos subseqüentes. Tal função "metalingüística", diz Weir, é realizada através da:

"seleção de um padrão gramatical em que a substituição ocorrerá em um 'slot' da estrutura gramatical. As palavras substituídas frequentemente pertencem à mesma classe formal ou, então, pronomes são substituídos por nomes" (Weir, op. cit., pg. 109)

Assim, no monólogo acima, (1) "what color" é o padrão selecionado, o slot é a categoria "substantivo" e as palavras "blanket", "mop" e "glass" pertencem à classe formal selecionada que configura, nas palavras da autora, uma "redundância morfológica".

Para "*work the paradigm*" (op.cit.: 110), acrescenta a autora, o critério de seleção é fonológico e não semântico. Ou seja, "blanket" conduz à seleção de "mop" porque partilha com ela traços comuns: labialidade (/b/ e /m/) e nasalidade (/n/ e /m/). No caso de "glass", estão em questão as sequências fonêmicas /bl/ e /gl/ e a relação entre oclusão velar surda /k/ e oclusão velar sonora /g/.

Se a criança não erra quando exercita, "*o padrão está sendo consolidado*" (op. cit., pg. 109), informa Weir. As enumerações são exemplo disso: nelas a criança exercita o uso da conjunção "and". O erro, por outro lado, mostra que falta praticar para aprender. Sempre que o que está em questão é dar conta da "gênese", quer dizer, das mudanças que ocorrem na aquisição da linguagem, a autora

desliza para a Teoria da Aprendizagem. Isso porque os erros, que ocorrem ao longo desse processo, não se prestam nem à projeção de categorias nem são evidências de um saber. Eles mostram *"um lingüístico que escapa à Lingüística"*, como diz M.T.Lemos (1994). Mas, se externo a esse domínio, ele é consentido no outro. Afinal, é disso que se trata ali: de "trial and error". Vê-se porque as substituições que envolvem pronomes são assumidas como *"genuine learning exercises"* (sic) (Weir, op. cit.: 110): seu uso durante o dia é incorreto. Contudo, seria preciso esclarecer o que a prática acrescenta à probabilidade de discriminação.

Weir introduz mais um "critério de seleção" quando fala de substituições que não se restringem à mesma classe formal, como entre pronomes e nomes (e vice-versa). A seleção agora obedece à *"semelhança semântica e diferença gramatical"*, como em:

- B**
1. Take the monkey
 2. Take it

O inverso é aplicado à substituição entre (1) verbos, entre (2) modificadores e entre (3) adjetivos, em que vigora *"semelhança gramatical e diferença semântica"*:

- C**
1. Listen to microphone
 2. Go to microphone

- D**
1. There's a hat
 2. There's another
 3. There's ... hat
 4. There's another hat

- E**
1. Put on a blanket
 2. white blanket
 3. and yellow blanket

Note-se que dizer séries de números, embora não envolva substituições, é exercício lingüístico, diz a autora, porque nesse tipo de "prática", a criança está "aprendendo a contar" (Weir, op. cit., pg. 112). Esta atividade parece remeter a "citações de outros" (idem, ibidem).

Como se pode observar, Ruth Weir não pode manter um mesmo critério - o fonológico - para tratar da "escolha" que a criança faz do item a ser substituído no 'slot' aberto num padrão estrutural, o que não deixa de complicar a explicação. Não pode, igualmente, desconsiderar as enumerações e as sequências de números produzidas que, propriamente, não implicam um padrão estrutural mas que, mesmo assim, são "language practice". Vale observar também que, variando o "slot", varia o critério de seleção e "seleção" pode até mesmo não estar envolvida numa prática, "a de dizer números", como vimos. A criança de Weir, embora ainda não saiba o suficiente, sabe decidir sobre o que deve praticar e, também, avaliar qual (quais) critério (critérios) utilizar a partir de um lugar aberto na estrutura. Na verdade, a criança que Weir supõe precisar aprender sabe demais: identifica categorias numa estrutura, aplica critérios adequadamente e faz circular o léxico pertinente. Não é simples

entender o que falta a essa criança, dizer o que ela sabe e o que ela não sabe. Os erros indicam que "falta saber", as práticas são interpretáveis como "muito saber". Como compatibilizar saber e não saber? Ou, então, parafraseando Chomsky (1986), pode-se perguntar "como em face de tanto saber" são tão instáveis e imprevisíveis as produções da criança nos monólogos?

As práticas linguísticas de Weir põem em cena um ponto fundamental que diz respeito à idéia de que a possibilidade de substituição é dada por um lugar aberto na estrutura. Quer dizer, em posições definidas numa estrutura. Do que se lê, em *Language in the Crib*, pode-se dizer que a autora alinha-se à tese de que as unidades linguísticas são acessíveis - se não à percepção - à intuição imediata. É que Weir nada diz sobre o problema da segmentação, ela parte da alternância de termos num lugar já segmentado aberto a substituições.

Esses "lugares" são, portanto, unidades dadas (prévias). Tratam-se, nesse caso, como bem assinala Cláudia Lemos, "*de [lugares] que não impõem restrições aos elementos que venham a ocupá-lo*" (1992: 130). Ou melhor, partindo-se da idéia de que unidades linguísticas são dadas, deve-se concluir que as restrições são impostas por regras que a criança deve abstrair e seguir.

Weir, ao deslizar para uma teoria de aprendizagem não pode evitar a consequência que decorre desse gesto. **Ela é obrigada a conceber a linguagem como um objeto a conhecer**, como um saber estratificado e estratificável. É o que as substituições num 'slot' trazem à luz. Tudo ocorre como se a criança pudesse depreender na heterogeneidade do léxico o mesmo categorial, quer dizer, a propriedade formal que o homogeneiza. Pelo viés das substituições, a autora apaga o movimento que entreviu (e não avançou) em "build ups" e "break downs". Difícil é dizer como

que a criança vem a permear a relação entre a verdade da regra e a materialidade lingüística que lhe é heterogênea.

Embora Weir fale em operações paradigmáticas e sintagmáticas, mostrando um movimento em direção a Saussure, sua análise parece derivar mais do estruturalismo americano e da noção de "distribuição" e não da de "relação". O empirismo em que se assenta a noção de distribuição nada tem a ver com as questões que Saussure coloca no que diz respeito às unidades lingüísticas. É ele quem nos diz:

"... devemos nos convencer, primeiramente, de que as entidades concretas da língua não se apresentam por si mesmas à nossa observação" (1916: 127) ... "o valor de qualquer termo [...] é determinado por aquilo que o rodeia" (op. cit., pg. 135).

Considerando, ainda, que para o autor, "*a noção de identidade se confunde com a de valor e reciprocamente*"²⁷ (1916: 128), a unidade deve ser vista, então, como produto/efeito de relações: Vê-se que, para Saussure, é, de fato, "*a diferença que faz a característica*" (idem: 141). A unidade é resultado não origem, é produto/efeito de relações.

"A teoria do valor oferece a possibilidade de ir além das unidades lingüísticas como primitivos lingüísticos [porque] permite considerar qualquer classe de unidades lingüísticas como derivadas de relações" (1992: 124)

²⁷Saussure dá como exemplo o cavalo no jogo de xadrez. Ele, "*em sua materialidade pura, fora de sua casa, não representa nada para o jogador*". Por outro lado, qualquer peça, sem qualquer semelhança com ele, pode substituí-lo desde que "*se lhe atribua o mesmo valor*". (1916:128)

Não é isso que está implicado na "language practice" de Weir. O critério ali é o de identificação de semelhanças ou de abstração indutiva de traços categoriais. É nesse sentido que a análise feita por Cláudia Lemos em "Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio" (1992) se contrapõe à noção de unidade implicada nos processos de extração e segmentação de Peters, em setenta, e acrescento, é a mesma noção de unidade que está envolvida nas "substituições" de Weir, no início dos anos sessenta.

O fato de que a "*substituição ocorre em um 'slot' da estrutura*", não explica como "*um padrão gramatical*" é selecionado pela criança. Weir apenas diz que ele é consolidado por prática. Observar, porém, como faz a autora, que as palavras que se alternam no 'slot' pertencem, via de regra, à mesma "*classe formal*", permite concluir que a criança pratica a extensão de uma classe ou, inversamente, a distribuição de uma unidade. Sendo as práticas **exercícios conscientes**, como diz, o sujeito que **percebe e escolhe** o 'slot' na estrutura não se diferencia do de Peters, para quem a percepção é um dos recursos de extração e segmentação, solidários a critérios distribucionalistas. A esse recurso devem-se vincular operações de generalização indutiva que garantem a abstração de classes formais. Dessa forma, se explica como **o que está fora vai para dentro**, num processo indutivo que supõe uma prática. Depreende-se, a partir daí, que a posição de Weir se inclina para uma teoria da aprendizagem.

Entretanto, na tensão entre reconhecer um movimento em "build ups" / "break downs" e negá-lo interpretando-o, em parte, como "exercícios genuínos de aprendizagem" (Weir, op.cit.: 110), pode-se identificar uma questão que ao mesmo tempo a aproxima e a distancia de Saussure. Falo do tratamento, por ela dado, a operações sintagmáticas e paradigmáticas. Note-se que o combinatório - o

sintagmático - é interpretado como respondendo pela extensão dos enunciados e pertencendo à fala. A esse processo opõe-se o nível paradigmático em que se dão "operações cognitivas" e conscientes de substituição, subsidiárias da identificação de propriedades e de abstrações indutivas. Reconhece-se aí a língua e um sujeito que, ao aprender, está em controle. Essa mesma tensão encontra-se no **Curso de Linguística Geral** em que Saussure vincula à língua tudo o que é lei, imposição, e à fala, o lugar de liberdade e de criação individual. A questão é que o autor hesita em colocar o paradigmático na língua e na lei e o sintagmático na fala e num indivíduo livre, como se pode ler no que segue:

"Cumpre reconhecer, porém, que **no domínio do sintagma não há limite categórico entre o fato de língua**, testemunho de uso coletivo, e **o fato de fala**, que depende da liberdade individual. Num grande número de casos, é difícil classificar uma combinação de unidades, porque **ambos os fatores concorreram para produzi-la** em proporções impossíveis de determinar" (Saussure, op. cit., pg. 145) (ênfase minha).

Weir, ao associar ao fato de língua uma prática e, conseqüentemente à aprendizagem, acaba por reduzir a tensão que está em Saussure. Contudo, é preciso reconhecer que era predominante no **Curso** que o que estava em questão era "*a língua enquanto sistema e não seu modo de funcionamento*", como diz C. Lemos (1992: 127). Por isso, deve-se dar um passo além para tratar da fala da criança, onde o que se vislumbra é mais um funcionamento antes que um sistema. Jakobson, presente isso ao ressignificar a solidariedade das operações e ao atribuir-lhes o estatuto de leis de

composição interna da linguagem. As leis trazem à luz o efeito dessas relações. É assim que as substituições mostram que há algo mais além / aquém nos monólogos da criança. Há um funcionamento que a captura (Cláudia Lemos, 1994) e que captura o que diz em redes de relações. As substituições se dão entre e nessas redes.

As consequências, já discutidas por mim, do tamponamento do movimento, que Weir chegou a vislumbrar, mesmo tendo em conta o uso enviesado que faz dos mecanismos sintagmático e paradigmático, foram: (1) a abertura da possibilidade de aproximação da Teoria da Aprendizagem, a partir do entendimento de operações paradigmáticas como operações de seleção, realizadas por um sujeito que pratica, quer dizer, usa, analisa e consolida a linguagem. (2) a redução e cristalização da noção de cadeia sintagmática a sentenças que atualizam "padrões gramaticais" ao modo do estruturalismo americano, o que se prestou a tornar operativo o argumento de substituições, confirmado pelos exercícios de aprendizagem ("language practice").

Diferentemente, quando não se obscurece o movimento, pode-se ver que algo mais está em jogo nas "substituições". Lembre-se que para Saussure as relações paradigmáticas são relações "in absentia", não abstratas, na medida em que se dão no *"domínio latente em que as entidades flutuam"* (C.Lemos, 1992: 126). Nas produções monológicas de Anthony, as relações ocorrem ainda "in praesentia", como se pode ver no segmento já apresentado e como veremos no seguinte:

- F
1. What color TV
 2. What color horse
 3. then, what color table
 4. then what color fire

5. with all the woods
6. here's yellow spoon Anthony
- 7 take the
- 8 take the **book**
- 9 **what** book
- 10 **what** book
- 11 **take** the book
- 12 **what** color book
- 13 the boy
- 14 Anthony take the **book**
- 15 take the **book** off
- 16 **paper** on
- 17 I have to read
- 18 not paper off
- 19 this one
- 20 mommy
- 21 mama
- 22 **come** with mommy
- 23 **call** up mommy
- 24 **call** up mommy (i)s all gone
- 25 all gone

Essas operações metafóricas "in praesentia" (ou metonimicamente metafóricas) parecem falar a favor de que relações entre elementos concretos presentes antecipam as relações de elementos concretos "in absentia" e contra a

hipótese de substituição categorial, no sentido de um espaço abstrato prévio que regula a inserção de palavras num lugar ('slot') da estrutura. Talvez fosse preferível dizer que esse tipo de acontecimento corresponda a operações pré-metafóricas²⁸, que presentificam séries aparentemente desconexas de enunciados. Isso tem a ver com a insistência de um elemento fixado - "what color" - que convoca elementos díspares - "tv", "horse", "table", "fire" - e promove um efeito de dispersão que se pode atribuir a tais repetições com diferença. Eu falei em séries aparentemente desconexas. O que está em causa é a repetição de dizeres outros na voz da criança. Elas, na verdade, guardam entre si relação textual, enquanto "restos" metonímicos de textos invocados por um "jogo de nomeação"²⁹. Repensando as considerações que teçi então, eu diria que no diálogo, a criança, o que diz e o mundo vão sendo colocados em redes de memória e de sentido (Orlandi, 1994). Quero dizer com isso que fragmentos como os de (1) a (4), mostram que o que se estratificou no diálogo retorna metonimicamente na voz da criança nos monólogos.

Nesse fragmento monológico de Emily, há, porém, mais que sequências pré-metafóricas, no sentido estrito do termo. Elas são interrompidas ou desviadas por outra ordem de acontecimento. Refiro-me ao tipo de ocorrência que se dá entre (4) e (5). De onde provém "with all the woods" ? Eu diria que de "fire", elemento que promove um redirecionamento discursivo, que está ao mesmo tempo em (4) e que se desloca para um outro espaço textual. Aqui não se pode nem mesmo falar de sequências "completion", nos termos de Weir, porque elas não fazem sentença. O fragmento (6), entretanto, causa estranheza maior, assim como (13). Eles se interpõem

²⁸A denominação deste tipo de acontecimento observado em minha análise foi sugerido por Cláudia Lemos.

²⁹"Jogo de Nomeação" é expressão cunhada por mim, em minha dissertação de mestrado, para designar um acontecimento em que o adulto circunscreve uma "situação dialógica" através da pergunta "o que é x". O título do referido trabalho (inédito) é *A Constituição do Interlocutor Vocal*.

entre sequências, sem que se possa reconhecer sua filiação discursiva. Elas perturbam a interpretação e geram "falta de clareza" ou de "inteligibilidade", nos termos de Piaget e Vygotsky. De todo modo, novas organizações ocorrem depois delas.

Se "take the", em (7), abre-se para "book", em (8), será "book" que vai invocar "what book" em (9) e (10) e encontrar assento em (11), "take the book" e (12), "what color book". Esse último enunciado, remetendo à sequência de (1) a (4), quer dizer, à região textual do início desse segmento monológico. A sequência de (14) a (19) corresponde ao tipo de ocorrência ^{desprezada} desprezada por Weir em "language practice". De fato, é difícil identificar qual padrão estrutural está sendo "praticado". Contudo, o **tecido desse fragmento de monólogo dá a ver sua determinação textual e dialógica**. Dialógica, porque não apenas pedaços de enunciados - (15), (16), (18) e (19) - mas enunciados inteiros congelados, advindos da voz do outro, comparecem, como em (14) e (17). Textual, porque eles permitem ver de onde vêm. Sendo os pais pesquisadores, encontram-se nos dados de Emily, referências constantes ao trabalho dos pais: "livro", "papel", "biblioteca", "estudo", além de pontuações relativas à necessidade de ler, estudar e escrever, ocorrem sistematicamente.

Integrando "citações" ao que Weir designou "language practice", pode-se ver mais, como procurei mostrar. Principalmente, que não se trata, de fato, de "language practice" mas de um movimento que põe **em presença** enunciados cristalizados em outros textos. Trata-se, então, de fragmentos que encontram ali seu lugar de filiação. Não se pode falar, portanto, em aprendizagem. Deve-se falar que "citações" maciças deslizam na voz da criança e a capturam. "Citações" em que textos se cruzam, como vimos³⁰. Isso porque, nas redes de "já ditos", fragmentos guardam

³⁰Maria Cecília Perroni (1992), em *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*, tese publicada em forma de livro, ao tratar da construção dialógica das narrativas, mostra que esse processo é governado por procedimentos que denominou "colagens" e "combinações

sua pertinência a uma "pluralidade contraditória de filiações" (Pêcheux, 1990), dando margem a movimentos imprevisíveis. Sobre eles, uma Teoria de Aprendizagem nada tem a dizer.

Talvez se deva suspeitar, também, que uma segmentação esteja em questão. O máximo que se pode dizer é que ela está sendo antecipada por um processo que põe em relação blocos congelados. Neles, a diferença ocorre em presença. Ela se imiscui nas sequências de repetições. Daí as repetições com diferença de onde nascerá a unidade. Isso porque, como disse Cláudia Lemos, a diferença "introduz um efeito de semelhança" (1992: 132). Diferença entre elementos concretos que se opõem em uma mesma posição. Onde Weir vê substituição num 'slot' da estrutura, eu vejo um terceiro: efeito metafórico do que é metonímico.

Se, no segmento acima, pode-se dizer que as palavras cambiantes (em negrito) que sucedem ou precedem os fragmentos fixados guardam entre si "semelhança gramatical", como diz Weir - e que poderia levar à confirmação da hipótese que aqui ponho sob suspeição - o que dizer de substituições em que os itens que se alternam numa mesma posição não respeitam sua pertinência a "uma classe formal", como em:

- G** 1 What the **blue** blanket
 2 What the **take** the blanket

Em ocorrências como (G), segundo Weir, "erro" está envolvido nessa "substituição". Weir não pode levá-las em consideração em suas práticas linguísticas

livres". Quer dizer, nas narrativas da criança, fragmentos de diferentes histórias contadas pelos adulto cruzam-se em seu dizer.

porque "blue" e "take" que, como supõe, ocupam o mesmo 'slot', não compartilham qualquer propriedade formal. Mas, esse "erro" mostra o quê? Falsa analogia, erro de análise, como quer a autora? Não é o que vejo. Se considerarmos as partes finais de cada um dos enunciados desse segmento, encontraremos "the blue blanket" e "take the blanket", ambos bem construídos do ponto de vista gramatical. Eles soam desconcertantes porque se articulam com "what" em (1) e "what the" em (2). Essas composições parecem indicar descongelamento, segmentação resultante daquilo que Cláudia Lemos (1981) chamou de cruzamento de esquemas e mais tarde, em 1992, de cruzamento de textos. Seguindo esse ponto de vista, em (1), "what" é **resíduo textual** assim como aquele que o sucede - "the blue blanket"- que vem de outro texto. O que chama atenção em (2) é a presença ali de um resto de (1), qual seja, "what the", que aponta para a relação que se estabelece entre esses dois enunciados em presença e torna "take the blanket" outro fragmento.

Também aqui o "erro" parece ser de uma **ordem não estritamente gramatical** embora o resultado do arranjo que se apresenta corresponda a uma cadeia cuja seqüenciação se aproxima, em certa medida, de uma sentença. Nesses casos, deve-se falar, sim, de efeitos de relações entre textos. Se a segmentação é de natureza textual, como estou sugerindo, não se pode nem mesmo sustentar que "blue" e "take" se alternem num 'slot'. São, na verdade, textos em confronto.

Essas desmontagens/montagens textuais deixam entrever, por outro lado, o movimento da língua/alíngua, que barra a cadeia e põe em relação fragmentos diversos, mesmo que não quaisquer, como a constância dos elementos que compõe os enunciados (1) e (2) mostram.

Ocorrências como a que segue, não parecem igualmente sustentar a hipótese de "language practice":

- H**
- 1 go for them
 - 2 go to the top
 - 3 go throw
 - 4 go for the blouse
 - 5 pants
 - 6 go for shoes

Difícil afirmar que aí esteja em questão substituição num 'slot' de uma estrutura. Sendo "go" o elemento constante, deve-se perguntar, outra vez, sobre a pertinência categorial das palavras que se alternam no 'slot' que o sucede. Teremos as seguintes configurações:

Go + for + (Pro)

Go + to + NP

Go + V

Passo ao lado da discussão de se "go" tem uma, duas ou mais entradas em dicionário, se "go for" e "go to" são fenômenos da mesma ordem, etc, porque acredito que nada disso esteja em questão. O que Weir reprimiu, eu trago à tona ao dizer que "go" dá a ver as redes de relações em que foi aprisionado. "Go" põe em cena fragmentos de textos heterogêneos entre si, pondo a nu os traços da "heterogeneidade constitutiva" (Authier, 1982), quer dizer, da natureza contraditória do sujeito. Eles deixam ver que subjetivação é divisão.

Por isso, volto a dizer que, "acertos" ou "erros" e "citações" mostram a heterogeneidade dos textos postos em relação, as formações discursivas a que esses textos estão filiados e o entrelaçamento que subjaz ao tecido da linguagem. O prejuízo que parece ter decorrido da separação de "operações de combinação e de seleção", foi o de ter levado Weir a perder de vista a trama dos monólogos.

Chama a atenção nos monólogos de Anthony, nos de Emmy, Camilla e Fernando, o notável equilíbrio paralelístico entre as sequências monológicas. Vejamos Emmy:

- I 1 **When Mormor**
- 2 When Mormor make pretty
- 3 **(When my bring Tata house)**
- 4 **(When my slept)**
- 5 **and Mommy came**
- 6 and Mommy said
- 7 Get up/time go home
- 8 **When my sleep**
- 9 **and (Mormor came)**
- 10 and Mommy (come in)
- 11 **Then get up**
- 12 **Time t'go home**
- 13 **time t'go home drink p-water (Perrier)**
- 14 **yesterday my slept**
- 15 **(?) um, in Tanta house**
- 16 **(and) Mommy woke my up**
- 17 **Go/time go home**

Vejamos ainda um outro segmento de Emmy:

- J**
- 1 And
 - 2 **when daddy comes**
 - 3 I put that
 - 4 Then my eat my
 - 5 Then daddy make my bed
 - 6 And then maybe maybe
 - 7 **When daddy comes**
 - 8 And then ...
 - 9 **When daddy comes up**
 - 10 Emmy sleeping on this
 - 11 **When daddy comes**
 - 12 **Then daddy gets Emmy**
 - 13 **And bring my waffles**
 - 14 Then daddy (maybe/perhaps)
 - 15 and
 - 16 and hold Emmy
 - 17 ummmmm
 - 18 That not now
 - 19 Emmy (sleeping head)
 - 20 Emmy sleeping
 - 21 That next day
 - 22 Emmy do that
 - 23 Emmy wake up

Note-se que o "when", "then", "and", produzem efeito de coesão textual, mas mal garantem coerência. "Then", "when" e "and" podem ser vistos como âncoras textuais, fragmentos discursivamente fixados que insistem e convocam outros fragmentos, que se abrem e deixam o texto inconcluso. É a língua/alíngua que começa a se movimentar, dismantelandos textos, mas não completamente porque, nessa "química de palavras" (Kostenbaum, 1993), o que insiste, persiste convocando, promovendo rearranjos. Jogo perene entre os eixos metafórico e metonímico. Puro espaço de tensão constitutiva.

Nestes monólogos de Emily, não se vê outra coisa. Momentos de "dispersão" e fuga e momentos de quase "unidade" (Orlandi & Guimarães, 1988), como no exemplo (I), nos enunciados de (11) a (17) e em (J), de (12) a (23). No que concerne a (J), a âncora parece ser "When daddy comes", que funciona ali como uma frase musical reiterativa que remete a uma rede de sentido, que deixa marcas no texto. Em (11), (12) e (13) comparece uma seqüência articulada da fala do outro, sinalizada pela presença em sucessão de "when", "then" e "and": uma promessa paterna. Dai até o final, fragmentos desse dizer retornam soltos, embora dentro de uma mesma rede de sentido.

Vê-se que o assujeitamento à memória discursiva não é mesmo "nem homogêneo, nem uniforme", como diz Pêcheux (1990). Os fragmentos que transitam num espaço textual se presentificam nos monólogos de Emmy e, enquanto acontecimento, afetam as redes de memória: *"todo discurso abre a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação [de] redes e trajetos"* (op. cit., pg. 56). Estas organizações-reorganizações se fazem "em presença" ou, como disse acima, numa trama metonimicamente metafórica.

Vejamos como ela ocorre no monólogo de Camilla :

- K**(Ritnado).....
- 1 Num fála no teu nóme.
- 2 Num fála no meu nóme.
- 3 Num fála midandni (2 vezes)
- 4 fála mi andni
- 5 fála mi dandni
- 6 Num fála no meu nóme
- 7 Não fála no ...
- 8 no me (2 vezes)
- 9 O Ráfa num ...
- 10 h'áfa no meu nóme
.....(inspira/expira com força).....
- 11 É da tia! - -
- 12 Eu passê rá pó-ta
.....(sussurrando).....
- 13 Noi juntú jantô, né?
- 14 juntú
- 15 Noi juntú xantô, né
- 16 Só como ... va-vaí pegá!
.....(cantarolando).....
- 17 ma pominha di São Tomé
- 18 Pá cando papai chegá

.....(narrando).....

19 Hã! ... meu pai...

20 quando eu passo a mão...

21 chega meu pai...

Podemos observar uma seqüência ritmada de uma possível brincadeira entre crianças, seqüência de (1) a (10); a voz imperativa da "tia", (11) e (12); um suave sussurro de cumplicidade (13) e (16); a musicalidade de uma cantiga infantil, (17) e (18) e um paratom típico de relato (19) a (21).

Se, de (11) a (21), o texto de Camilla parece comparável aos de Emily, no que se refere à presentificação de fragmentos de vozes outras (não propriamente anônimas), o mesmo parece não estar em causa na seqüência de (1) a (10). Nada se fixa/reproduz completamente. Em (1) e (2) observa-se a substituição de "teu" por "meu". De (3) a (5) há "improvisações" morfológicas. Em (4) e (5) há uma subtração: "num". Em todos estes segmentos tem-se um "envelope prosódico" mas em nenhum se observa a repetição do mesmo: há mobilidade no nível segmental. **É sempre repetição com diferença.**

Nesse segmento monológico, chama especialmente a atenção as sequências de (3) a (5) em que se observa um movimento cujos produtos fogem ao que se pode reconhecer como sequências do português. Nem por isso se desconhece ali uma possibilidade de realização, de um "virtual". O fragmento "no meu nome" em (2) é arrancado "*do círculo da referência ordinária*" (Milner, 1987: 26), da rede de sentido em que se articulava. Ele se descongela e ressurge "*na faceta multiplicada da homofonia [...] [por uma] via onde se escreve um impossível de escrever*" (idem,

ibidem). Em (3), (4) e (5) os fragmentos viram significantes fazendo eco: "midanoni", "mianomi", "midanomi", num arremedo de paronomásia.

A homofonia, diz Milner, "*coloca a língua em excesso*" (op. cit., pg. 57). O autor nos diz também que ela ocorre no ponto em que "*a língua faz nó com a alíngua*" (op. cit., pg. 59), porque ali "*tudo bascula*" (op. cit., pg. 64). Num lugar qualquer da cadeia abre-se espaço para o "erro", para o equívoco. Então, se "*a língua é o que suporta a alíngua, enquanto ela é não toda, a linguagem não conhece o impossível ...*" (op. cit., pgs. 19/18). Quando a língua começa a se mover sobre o corpo da alíngua na voz da criança pode-se entrever o nó a que se refere Milner. É quando o Outro muda de lugar, descongela textos e sequências, levando para o anonimato os dizeres assinados que transitam nos monólogos da criança. Ponto agudo de subjetivação, em que a língua atravessa os textos e põe o sujeito no intervalo, entre os ecos do significante.

Retomo, para abordar essas "composições paralelísticas", que são os monólogos (no berço ou de ação), a questão da **solidariedade entre os eixos metafórico e metonímico** de Jakobson enquanto "leis de composição interna da linguagem". Elas parecem ser decorrentes daquilo que o autor designou **dominância da projeção do eixo metafórico sobre o metonímico**. Essa projeção promoverá a contenção da cadeia, cuja medida retorna em sequências que obedecem a uma certa métrica e compasso. Daí o tecido do texto resultar composto basicamente por "*reiteraões regulares de unidades equivalentes*" (Jakobson, 1960: 131).

Scarpa, em "A Emergência da Coesão Intonacional" (1985) e em "Duas Marginalidades e Falsas Expectativas na Aquisição da Prosódia" (no prelo), entende ser a entonação "*um envelope globalizante*". A entonação cria "*gestalts fonológicos*" que, digo, seguindo Jakobson, podem ser reiterativos - como acontece nos monólogos.

Aliás, é a repetição cadenciada que dá a "impressão de um todo coeso" ou, nos monólogos, quase coeso porque fragmentos vários cruzam-se na voz da criança, trazendo diferentes "paratons típicos" - típicos de redes de sentido particulares. O efeito de coesão restringe-se, no caso de Camilla, como demonstrei acima, a cada uma das sequências envelopadas.

Jakobson fala, ainda, em "unidades equivalentes" e o plural aí tem relevância. Ele permite pensar que os processos metafórico e metonímico, em seu modo de composição, operam para além dos níveis fonológico e morfológico. É da cadeia que fala o autor quando afirma que a projeção do eixo metafórico sobre o metonímico cria uma "sequência temporal", uma "sucessão de picos e vales, semelhantes a ondas" (Jakobson, op. cit., pg.135). Convém assinalar que "o metro" surge no lugar da "sentença". Ele nos adverte "contra a errônea identificação de uma quebra com uma pausa sintática" (op. cit., pg.141), quando se trata de versos e, acrescento, também de sequências monológicas. Não que não possa haver tal coincidência. **Importa que pode não haver.**

Scarpa, com Firth, nos diz, também, que "enunciados são compostos antes de pedaços ("pieces"), falando contra a corrente e freqüente identificação da "função demarcativa da prosódia" à sentença. A pesquisadora entende que a prosódia trabalha os limites melódicos, rítmicos e acentuais numa materialidade lingüística. Trabalho, como diz, que não obedece a "estruturações inexoráveis, nem lineares". Esse comentário pode ser estendido a todos os níveis de estruturação. Não é outra coisa que os monólogos dão a ver.

Voltando aos dados de Camilla, se de (1) a (3) mantém-se um mesmo movimento entre "picos e vales", há concomitantemente diferença estrutural, como já disse. (4) e (5) começam por um "pico" porque um pedaço é subtraído. O que resta é

"reiterativo". Nota-se, porém, grande mobilidade segmental. (6) repõe o refrão inicial. A partir daí, em (7) e (8) ocorre uma mudança de "envelope prosódico: uma quebra/pausa com prolongamento ascendente em (7) e reiteração no fragmento que o sucede, "nome", em (8). Esse novo envelope é recorrente nas sequências (9) e (10).

De fato, esse movimento entre fixações e variações não é "inexorável nem linear", como disse Scarpa (no prelo). O que se fixa abre a possibilidade para mobilidades outras. Essas estruturas cambiantes iluminam a sistematicidade da língua, quer dizer, o movimento da linguagem sobre si mesma: relações são postas e repostas. A solidariedade entre o prosódico e o que nele se estrutura, como vimos, a movimentos que confundem também o sentido. Isso aponta para o fato de que o discurso está aí implicado. Antes de tudo porque o enunciado (1) "num fala no teu nome", a partir do qual se tece o segmento monológico analisado, provém de um "já dito", o que o inscreve no interdiscurso. É sobre o "já dito" que trabalhará a língua.

Passemos agora a Fernando, aos dois anos e dois meses, brincando com um pato e com um carrinho:

L

Ad. Eles vão passear? Onde eles
vão?

F. na kombi

Ad. ã...

F. 1 Vão na kombi

2 a kombi

3 na kombi (2 vezes)

- 4 levá esse pato
5 esse é pesado
6 esse é muito pesado
7 Ele vem do ôto lado
8 Ó, do ôto lado
9 vum, vum, vum
10 bum, bum, bum

- 11 Ah, que lindo!
12 Ih! ôto lado

- 13 Esse aqui?
14 vum, vum, vum
15 vum, vum, vuuuum
16 um ... um (várias vezes)

Ou, ainda:

M Fernando (brincando com carrinhos):

- 1 Esse carro /
2 vum...vum...
3 já tem ...
4 já tem gá...

5 tem gaolina esse

6 tem gaolina? --

7 tem?

Fernando, também, fala "por pedaços". Pedaços trazidos da voz do outro e que o atravessam, mas que perpassam, igualmente, os objetos do mundo físico. Nesse sentido, eles são tudo aquilo e nada mais do que deles se disse - e o que se disse gravita em torno deles. São significantes impregnados dos textos que os referiram. Quando "vistos" demandam os lugares por onde circularam. Por isso, a configuração dos monólogos de ação não é diferente da dos monólogos de berço. Se as palavras, "não têm um sentido que lhes seria próprio, vinculado a sua literalidade" (Pêcheux, 1975/1988: 161), também os objetos são opacos, devem ser lidos/ditos (Orlandi, 1990), postos em redes. É o que parece estar em questão nesses monólogos. Note-se que a seqüência (L), produzida por Fernando, deixa à vista sua determinação dialógica, na medida em que se desenvolve a partir do enunciado do adulto. Este, parece ter em "passear" a chave. Os enunciados da criança "guardam entre si uma relação textual, [decorrem] de textos nos quais o adulto interpreta os comportamentos da criança dentro de um domínio discursivo particular" (C. Lemos, 1992: 131). Dai, poder-se reconhecer, na dispersão dos monólogos, pontos de filiação comuns aos fragmentos que a criança produz.

As composições em paralelo, presentes nos monólogos, obedecem a uma certa pulsação rítmica: são "oscilações dentro dos limites da lei" (Jakobson, op.cit., pg. 139). Os monólogos de Anthony, Camilla, Emmy e Fernando são exemplos inquestionáveis disso. Vislumbra-se nesse ponto o Jakobson de Milner, o das "leis de composição interna da linguagem", que põem em cena um sujeito assujeitado ao

funcionamento da linguagem. Quer dizer, o modo de articulação entre os eixos metafórico e metonímico, quando predomina o primeiro, é que estabelece os limites possíveis das variações, ou seja, tal predominância cria obrigatoriedades rítmicas e intonacionais. Mesmo nas *"improvisações [...] de milhares de versos [...] o metro está vivo"*, diz ele (op. cit., pg. 140). Esta seria uma boa hora para se indagar sobre a liberdade do sujeito. Note-se em particular que, nas "improvisações" das crianças, o "erro" encontra lugar mas **ele ocorre dentro dos limites da lei**. O que se pode dizer é que nas sequências paralelísticas dessas crianças, tem-se "improvisadores" menos talentosos - caso se acompanhasse Jakobson - mas que ainda assim obedecem a *"sucessão de picos e vales"*. Eles estão sempre presos nas redes da linguagem.

Nos processos pré-metafóricos envolvidos nos monólogos das crianças, fragmentos múltiplos e dispersos se seguem a segmentos fixados. Dispersão é palavra chave. A perturbação do sentido corre por conta dela. Os elementos ou segmentos que se substituem atestando mobilidade quer estrutural quer prosódica correm por conta de uma "evasão metonímica" (Jakobson, 1954). Ela faz presentificar, na a-linearidade textual dos monólogos, dizeres muitos convocados pelo fragmento fixado que, constituído no jogo de incorporações dialógicas, reclamam sua história. Ele é vestígio que invoca articulações que foram efetivadas em outras vozes. **Nos monólogos são os outros irrompendo na voz da criança nessa "evasão metonímica"**.

Penso, também, nas substituições por implicação de Pêcheux, em que a relação de substituição A—»B *"não [é] a mesma relação de substituição B—»A"* (1975: 164). Nelas, está em questão uma relação em que *"os substituíveis só podem ser sintagmatizados por uma meta-relação de identidade"* (idem, ibidem). Importa, no caso, que um fragmento discursivo fixado se abre para uma pluralidade de direções.

Só que os segmentos que se substituem podem não guardar entre si sequer uma relação de implicação. Mesmo assim são sintagmatizados pelas relações que entretêm com o elemento fixado. Entram em cena restrições de co-ocorrência implicadas no movimento metonímico. Note-se que não é qualquer coisa que segue qualquer coisa: há redes de memória. Uso palavras de Freud para dizer que, nessas formações substitutivas que são os monólogos, os elementos fixados "*podem ter sua própria vicissitude especial*" (1915: 173). A enorme dispersão do texto e a deriva do sentido, que daí decorrem, mostram, por sua vez, o Outro começando a se mover no discurso da criança. Mostram, igualmente, que não são processos cognitivos controlados por um sujeito uno que estão em jogo mas, sim, um sujeito tomado pela palavra do outro. **Falo, então, em assujeitamento/filiação e descarto aprendizagem.**

Se "*entre o dito e o não dito é irremediável que haja um espaço de interpretação*", como diz Orlandi (no prelo)³¹, nos monólogos, a criança, posta nessa confluência, não pode ainda interpretar. Ela fica ali, nas pausas. No lugar em que a língua faz buraco a criança faz silêncio, "cede"³² lugar para o outro falar e para o Outro movimentar-se. A partir do que eu disse, a criança não é nem autor, nem plagiador³³: trata-se de um sujeito atravessado por pedaços de discursos dos outros. Se o sentido se perde ou confunde, nem por isso ele deixa de mostrar sua história e de historicizar o nascimento do sujeito.

Nos monólogos, as vozes não se apagam totalmente, "*não trazem (ainda) o sentido para o regime do anonimato*" (Orlandi, no prelo)³⁴. Pode-se não mais

³¹Orlandi, E. "Autoria e Interpretação". *Psicanálise e Universidade*. Caderno do Curso de Pós-Graduação de Psicologia Clínica. Núcleo de Psicanálise. PUC-SP.

³²Uso "ceder", outra vez, no sentido de Mallarmé, já mencionado nesta tese.

³³E.Orlandi, em "Autoria e Interpretação", diz que **autor** é "aquele que se representa na origem produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim". **Plagiador** é aquele que "anula a voz do outro".

³⁴Sobre a questão das vozes "anônimas", ver também Bakhtin (1985).

identificar quem fala na voz da criança mas nota-se que outros falam nela. Tomo como exemplo maior os enunciados muitos em que Anthony e Emmy usam o próprio nome. Reitero, quem fala de si, referindo-se pelo próprio nome? Através dele, somos, de fato, falados.

O que ponho em questão na **função metalingüística**, associada a "language practice", por Weir e pelos pesquisadores dos anos 70 é, exatamente, a idéia de seleção fonológica, posicional e semântica, que introduz um sujeito que escolhe, abstrai e infere propriedades da linguagem, ou seja, que a examina e controla "do lado de fora": **um sujeito diante da linguagem e "fora da lei"**.

O que se vê é outra coisa, não uma criança contemplativa, diante da linguagem mas o movimento da linguagem nela, como diz Cláudia Lemos (1994). A autora afirma também que a atividade com a linguagem não supõe atividade consciente. Nos monólogos vê-se, na verdade, mais um sujeito "fora de controle", um sujeito que parece esvair-se na voz, já que nela circulam falas dos outros. Trata-se, então, de um sujeito capturado nas redes de relações que o funcionamento trama e que não pode dar conta, seja da "clareza", seja da "inteligibilidade" do que diz, como pontuaram Piaget e Vygotsky, respectivamente.

CAPÍTULO 5 : À Guisa de Conclusão

5.1 Um Problema Teórico

Os monólogos são produções instáveis em que o sentido não se define. Pausas, hesitações, interrupções abruptas, sequências de repetições e composições inesperadas caracterizam essas manifestações lingüísticas da criança: Ela "erra" demais, pára demais e repete demais. Surpreende que os monólogos tenham sido tomados como exemplares de "linguistic awareness".

Toco num ponto nevrálgico. Se é fato que "...a linguagem, no seu funcionamento, não conhece qualquer referência histórica" (Benveniste, 1989: 32), desconhece, portanto, a historicidade dos "sentidos" e dos sujeitos. Reclamar que nos monólogos "falta clareza, que há dispersão e deriva" significa ter que refletir sobre língua e discurso. Entretanto, nos trabalhos de Aquisição da Linguagem, quando unidades maiores que a sentença são tematizadas - como é o caso dos monólogos - o que se observa é, de fato, uma não problematização dessa relação. Tudo parece se resolver pelo viés da teleologia língua -----» discurso. Teleologia que "é motivada pela oposição *conhecimento e uso*", diz Cláudia Lemos (a sair):

Ná medida que os chamados aspectos discursivos no desenvolvimento da linguagem têm sido vistos como do domínio do uso ou do **desempenho**, fica decretada sua irrelevância e, conseqüentemente, sua exclusão enquanto fenômeno que não cabe

nos limites do objeto da lingüística e da psicolingüística do desenvolvimento" (idem).

Entende-se o porque da presença sintomática dos monólogos na área e, ao mesmo tempo, a importância de Ruth Weir. Ela **localiza** um problema que se pode dizer **propriamente teórico**. Embora tenha mantido a hierarquia "*aquisição do sistema subjacente*" -----» discurso, a autora se inquieta e procura, pelas mãos de Jakobson, atribuir dignidade ao "discurso cotidiano". Mas, o que foi sinalizado por Weir será tamponado para, apenas depois de 30 anos, retornar nos trabalhos de **Narratives from the Crib**. Não deixa de ser curiosa e significativa a substituição de "Language in" por "Narratives from" no título, substituição que marca a oscilação dos pesquisadores entre os dois termos implicados na dicotomia língua/discurso. Katherine Nelson dirá, logo na introdução do livro que organiza, que os trabalhos lá incluídos diferem dos de Weir e Kuczaj porque não focalizam "language practice": a ênfase não é "*primarily grammatical*": "*ao contrário, nosso foco está voltado para o desenvolvimento das formas e funções discursivas [...] conforme reveladas na fala no berço*". (Nelson, 1989: 14).

Nelson está convicta de que Emily conta histórias para ela mesma e que este é o modo dela "*explain her experiences to herself*" (op. cit., pg. 16). Afirma que os monólogos correspondem aos primórdios do estabelecimento da relação entre a linguagem e o pensamento, melhor dizendo, do momento em que a linguagem é posta a serviço da experiência: "*... for Emmy, the form serves the content and not the reverse*" (idem, ibidem). O objetivo da criança ao iniciar um monólogo é "dar sentido a sequências de ação". Esse esforço estaria, segundo ela, na origem do desenvolvimento das narrativas, ou "*connected discourse*". O que supõe a habilidade

de interligar "frases e orações" (*phrases and clauses*): "sem essa capacidade lingüística, [a criança] não poderia veicular nem compreender os eventos em termos de seqüência espaço-temporal" (op. cit., pg. 12)

Discurso é, então, uma unidade maior que a sentença. Na verdade, corresponde ao conjunto das sentenças interligadas. Como se vê, também a hierarquia língua/discurso resta intacta em Nelson. Tudo parece se resumir a um gosto ("foco") do investigador por um ou outro polo da dicotomia.

Gerhardt também tenta um passo além ao procurar mostrar que o desenvolvimento semântico:

"não se baseia em parâmetros objetivos de eventos mas em certas distinções em relações às quais a criança é sensível por terem estado envolvidas em modalidades primitivas de discurso" (1989: 217) (ênfase minha).

Discurso é agora "modalidade". Mas, o que trai Gerhardt é ter usado os monólogos como palco para observar o desenvolvimento semântico. Com isso, o norte é a gramática sentencial. Ela sugere que as dimensões primitivas de significado são componentes funcionalmente indiferenciados de um todo maior. Isso não significa, contudo, que a autora tenha tratado teoricamente da questão do imbricamento entre os termos ali contidos. Quer dizer, ela apenas inverte a oposição língua/discurso, inverte a teleologia.

Acompanho a Análise de Discurso de linha francesa na definição de discurso como "uma semântica", que é ali remetida a uma teoria da determinação histórica dos sentidos. Por isso é que se pode afirmar que "para que nossas palavras

façam sentido é preciso que já signifiquem" (no prelo)³⁵ ou, como diz Pêcheux, admite-se que *"algo fala (ça parle) sempre antes, em outro lugar e independentemente"* (1985: 162).

Nos monólogos, observam-se os efeitos do diálogo. Mas, nessas composições singulares vê-se, também, o *"trabalho da letra"* (Pêcheux, 1990: 43) na "falta de clareza" ou de "inteligibilidade". A língua **faz parar**, perturbando a textualidade. De onde parou, o discurso **faz retornar** as redes de sentido por onde circulou. Se o interdiscurso é *"a matéria-prima na qual o sujeito se constitui"* (Pêcheux, 1975: 164), nele opera a língua. Isto também nos diz Pêcheux: *"há um real estranho à univocidade lógica"* (idem, ibidem) e, acrescenta, *"todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações históricas de identificação"* (op. cit., pg. 56).

Quando uma cadeia é interrompida, sobram "resíduos" que trarão redes de relações outras. Ora, o significante circula por muitos lugares, freqüenta muitos discursos. Amputado, ele convocará outras redes em que foi fixado, fragmentos de discursos múltiplos em que circulou ou, então, fragmentos desordenados de uma mesma dimensão discursiva. Esses cruzamentos transgressivos perturbam a unidade do texto, geram dispersão. Quero dizer que o eixo da equivalência, ao conter a cadeia, põe o sentido em suspensão, cria *"hesitação entre som e sentido"* (palavras de Jakobson, 1960).

Tendo em vista a determinação dialógica dos monólogos é que considere necessário implicar as imitações, os "erros", os fragmentos incompletos e os desconcertantes nessa discussão. Primeiro, pelo simples fato de terem sido

³⁵ Orlandi, E. "Dado, Fato, Exterioridade", em M. Fausta Pereira de Castro (org.) *Sobre o Método e o Dado nos Estudos da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP.

sistematicamente excluídos - e, mais uma vez, essa exclusão tem sentido. Segundo, porque eles parecem se prestar (especialmente) para o apagamento da barra que cinde e isola língua e discurso e oblitera a alíngua (Milner, 1987) . "Erros" e re-estruturações parecem deixar ver o funcionamento da língua que, ao por em relação elementos concretos da linguagem, desrespeita sua "historicidade", burla a sintaxe e perturba o sentido. De todo modo, ele se dá mais a ver exatamente no efeito de desordem que opera sobre a materialidade da linguagem: nesse espaço de subversão a língua pode operar o **nonsense**, abrir-se ao equívoco.

Ora, se a língua é puro funcionamento, esse funcionamento aproveita a materialidade da linguagem, materialidade "historicamente" aprisionada em redes de sentido, ou seja, em discursos. Acompanho Paul Henry, quando diz que operações "*se realizam pelo viés de formas e substâncias*" (1992: 163). Mas, o que se estabiliza, a "*materialidade do que se repete*" (idem, ibidem) não está livre da lei do funcionamento, passível de desestabilizá-la porque alheia a sua historicidade.

Os monólogos das crianças mostram que há erros "categoriais" e, igualmente, acertos "categoriais" e arranjos textuais desajeitados, inconclusos. Ruth Weir atribui a "falta de clareza" dessas produções ora ao "rebaixamento da função referencial" (o investigador não pode saber de que a criança fala) ora à disfluência provocada pelos exercícios conscientes com a linguagem. Quer dizer, àqueles momentos em que a criança decide explorar a linguagem. Quando predomina a função poética, ela "*explora intencionalmente*" os sons da linguagem. Quando está em questão a função metalingüística, ela interrompe o discurso para "*testar*" itens em uma posição particular num "padrão estrutural". Quando prevalece a função fática, os ruídos e os vocativos denunciam a "*determinação*" da criança em "manter o canal

aberto". Ou seja, dependendo da intenção de momento da criança, a fluência discursiva será afetada.

Mas, o que dizer dos enunciados bem formados que desorganizam o discurso? Nada se diz sobre eles. Caso se possa falar com Paul Henry que o "erro" *"não é [a criança] que cometeu, "foi sua língua que bifurcou"* (1992: 171), pode-se dizer que aí ela "bifurca" também o discurso. Parece ser esta dupla bifurcação que ocorre nos monólogos e que implica, a meu ver, a solidariedade entre o "lógico" e o "histórico".

5.2 O Campo da Complementaridade

Se as imitações nada dizem da competência lingüística da criança, os "erros" são entendidos como passos em falso realizados por quem ainda não internalizou, ou seja, ainda não inferiu do input as regras da língua³⁶. Erros revelam que a criança ainda não tem controle sobre a linguagem. As auto-correções representam o início dos procedimentos metalingüísticos³⁷. Não há, porém, nos monólogos, indícios de auto-correção mas, sim, de pontos de parada que abrem posições que colocarão numa *"relação [em presença] palavras, frases e enunciados"* (C. Lemos, 1992: 136).

³⁶Indução e internalização parecem implicar-se mutuamente. Logicamente, o que se internalizam são categorias e regras. Não se pode mesmo supor a interiorização de uma materialidade, quer dizer, de palavras, textos ou enunciados.

³⁷Analogias podem ser concebidas como procedimentos analíticos, como erros de cálculo. Entretanto, o que foi internalizado assume a forma de um saber - que exclui o não saber. Esse, concebível, portanto, unicamente como externo.

Deve-se concluir que imitações são desprezíveis, portanto, porque mostram um sujeito alienado no dizer do outro e os erros indicam que ele "desafina", quer dizer, que não controla/não sabe o que diz. Erros e imitações parecem por em xeque o sujeito psicológico que reina na Aquisição da Linguagem. Assume-se que a criança nasce com capacidades perceptuais analíticas - condição **necessária e suficiente** para a construção cognitiva (interna) e comunicativa (externa). Não se deve perder de vista, porém, que se a **linguagem está a serviço da comunicação ela é também um saber.**

Por isso, quando categorias e regras não são ditas inatas elas terão que ser internalizadas para dali, do domínio do sujeito, regular a própria atividade e a intersubjetiva: o eu é instalado no centro da perspectiva como senhor de seu desenvolvimento³⁸. Entende-se como a Psicologia joga seu papel nessa alegada interdisciplinaridade. Em Aquisição da Linguagem, a criança que se **apropria** da linguagem (internalização) ou que **expropria** a linguagem do interlocutor (extração/segmentação) encontra abrigo no sujeito psicológico.

Note-se que, na Aquisição da Linguagem, sendo a linguagem compreendida como um saber, ela deverá, no curso dessa apropriação/expropriação, ser remetida ao território de controle do sujeito, qual seja, o **interno**. É de lá que sua relação com a exterioridade será governada.

Dáí as propostas construtivistas (não inatistas) apelarem para a **internalização** como recurso explicativo, tanto para as "evidências de conhecimento sobre a língua" na fala da criança, quanto para as evidências de desconhecimento. No segundo caso, por se tratar de um processo de internalização ainda não concluído.

³⁸A questão da internalização e de suas consequências teóricas foram discutidas em "Sobre a Interpretação", Lier-De Vitto (1993) (a sair em Cadernos de Estudos Linguísticos da UNICAMP).

Revela-se, assim, a teleologia desenvolvimentista e a causalidade interno/externo que as caracterizam. Mas, os vínculos com a Psicologia não impedem que esse saber seja posto a serviço de outro saber, mais profundo e mais essencial: o de uma exterioridade representada. Cria-se uma **necessidade** que tem como corolário uma situação paradoxal: a linguagem é, ao mesmo tempo, um saber (interno) e um instrumento (externo). É, antes, porém uma coisa cujas propriedades devem ser apreendidas e internalizadas para que "essa coisa" possa vir a ser utilizada.

Nesse quadro, a linguagem emerge como instrumento expressivo e/ou comunicativo, caracterizando o que Paul Henry designou de **problemática da complementaridade**: "*Do humano, o que não é da ordem do psicológico, é social e reciprocamente*" (1992:141).

A exclusividade do par psicológico/social no que concerne o humano não concede lugar para o lingüístico, "*não há espaço para um conceito de língua e sua autonomia*", afirma o autor. A cisão interno/externo, que preside à reflexão de área de Aquisição da Linguagem e também na Psicologia do Desenvolvimento, deixa ver que a linguagem, enquanto saber, será **atributo do psicológico** e enquanto instrumento de comunicação, **atributo do social**. A referida complementaridade se manifesta, de início, num problema de base, num dilema que não chega a assumir a forma de uma polêmica. Dilema que ganha expressão na pergunta de se a linguagem é adquirida via imitação ou se será resultado de uma criatividade individual. A polarização expressa nos termos da questão acima, resolve-se no traçado de uma **teleologia** que, por sua vez, também não deixa margem para que se negue a composição do "campo de complementaridade" entre individual/social. Quer se parta do individual, quer do "social", o polo enfraquecido estará ali implicado e será, invariavelmente, meta do desenvolvimento.

Em Jakobson, por exemplo, autor que comparece nessa tese, quando trata da aquisição da linguagem, põe às claras, a problemática da complementaridade:

"Ainda que as criações da criança nunca sejam criações *ex nihilo* [...] suas imitações não são cópias mecânicas e passivas. A criança, ao tomar emprestado [...] o empréstimo não é jamais uma cópia exata. Cada imitação exige uma **opção** e origina assim uma **distância criativa** em relação ao modelo: certas partes dele são eliminadas e outras amplamente remodeladas" (1940/1969: 20) (ênfase minha).

Expressões como "opção" e "distância criativa" mostram bem quem é a criança da Aquisição da Linguagem. É sujeito constituído, que toma distância da linguagem para avaliar/optar, quer dizer, decidir sobre sua produção. O que não combina, nesse modo de pensar, é que a **criança pode decidir errar**. Esse ponto de vista, inquestionado na área, não condiz com o que se observam nos dados: a criança erra sem se dar conta de que "errou" e nele persiste. Como, nesse caso, justificar a postulada "distância criativa"?

O sujeito que tem a liberdade de "optar" pelo que vai dizer não é outro senão aquele "*tomado como centro, fonte, unidade de uma interioridade*", no dizer de P. Henry (1992: 30). Aliás, é através da não suspensão da palavra "liberdade" e correlatas que levam em seu título os termos "auto+x", "meta+x" e "ego+x" (marcas de um sujeito psicológico), que a questão da subjetividade circula, sem reflexão, nos estudos da linguagem da criança. Que outro sentido, também, pode-se depreender da noção de controle, senão o que a relaciona à de liberdade?

Decorre disso que, por ser livre, um sujeito "em controle" de suas ações, as dirige a partir de sua interioridade. Ele tem poder de deliberação, ou seja, pode decidir para quem, quando e como usar a linguagem. Afinal, que utilidade teria o saber lingüístico para esse sujeito se permanecesse no domínio interno? A linguagem é assim invocada também como exterioridade, como instrumento de comunicação³⁹, (re)afirmando a complementaridade entre individual/coletivo, psicológico e social.

Quanto à "fala egocêntrica" e seu estatuto de **elo genético** - postulado às claras na Psicologia do Desenvolvimento e implicado nas propostas de Aquisição da Linguagem - é expressão maior da acima referida "problemática". A expressão "elo genético" supõe um momento de transição de um estado mais primitivo de desenvolvimento para outro, posterior. Tendo em vista o que nos interessa aqui, trata-se, no caso de Piaget, como vimos acima, da passagem de uma regulação interna (intra-psíquica/individual) para a externa (inter-psíquica/social). Quanto a Vygotsky, a situação é inversa.

O "problema" que caracteriza a complementaridade individual/social diz respeito à impossibilidade de postular nesse campo um *"conceito de língua e sua autonomia"* (P. Henry, 1992): a linguagem será instrumento/ferramenta que a criança utilizará (1) para expressar sentimentos e pontos de vista e (2) para transmiti-los aos outros. Note-se que as funções expressiva e comunicativa explicitam a aderência/dependência da linguagem ao "individual" e ao "social".

Na Psicologia do Desenvolvimento, a palavra "**regulação**" é decisiva para se entender como se fecha o campo da complementaridade nas teorias sobre o desenvolvimento da criança. Piaget afirma que o regulador é interno e trata de

³⁹Lúcia Arantes, em artigo (inédito) intitulado "Fonoaudiologia: Distúrbio da Comunicação?", também põe em questão o uso irrefletido da expressão "comunicação" e aponta para a necessidade de colocá-la em suspensão.

explicar sua gênese. Ganha relevo em sua proposta o polo psicológico. O "social", aqui, é apenas uma expansão das possibilidades do "eu".

Note-se que, para esse autor, a total exterioridade da linguagem e a natureza do regulador (interno), eliminam a primeira como proposição problemática, quer dizer, fazem dela "condição necessária mas insuficiente", como disse Piaget. Assim, ela fica aderida ao (a serviço do) "social" e também ao "individual" para desempenhar as funções ora comunicativa ora expressiva/afetiva.

A dependência da linguagem em relação a esses domínios tem como resultado, como diz Milner, o fato dela ser "*traduzida em termos de realidade e situada na 'rede do útil', a título de instrumento, ou na 'rede das práticas'*" (1987: 19). Esse "funcionalismo" é, enfim o que atrela a linguagem ao social e ao psicológico e que, em última instância, explicita o lugar da linguagem no campo da complementaridade: o de instrumento.

Vê-se que é **de dentro** que as ações do sujeito são controladas. Que sujeito é esse, então? Paul Henry chama atenção para a correlação implicada em propostas que têm em Piaget seu maior representante. Nelas estabelece-se uma relação de implicação da seguinte ordem: "interioridade = individualidade orgânica". De fato, quando se fala em regulador interno, deve-se esclarecer "interno" **a que**, "interno" **onde?**

É a resposta a tal indagação que faz o indivíduo surgir como "*um sujeito por natureza*". É ela, também, que obriga entender o sujeito como "**um de uma série de mesmos**". Aí, as diferenças serão tratadas como insignificantes e incapazes de destruir a classe (de "humanos", no caso). Desse modo, o "**singular**" é diluído no, ou feito coincidir com o "**universal**" pelo viés da interioridade do regulador.

"A identificação entre sujeito e indivíduo (corpo orgânico /objeto natural) é a base de uma concepção teórica de uma subjetividade natural e irremediavelmente **individual**, ao mesmo tempo **universal**, que é aquela do campo da complementaridade" (P.Henry, op. cit., pg. 138)

Esse é o sujeito epistêmico de Piaget. O desenvolvimento individual tem destino certo porque ele repete a construção de estruturas que constituirá o "*núcleo funcional comum a todos os sujeitos individuais*"(Piaget, apud Henry,1992:149).

A inversão que Vygotsky realiza, ao insistir que a forma de **regulação** primitiva é social, não vai além de uma inversão sem consequências teóricas poderosas o suficiente para alterarem esse quadro, como procurei enfatizar. Nem mesmo a importância que ele atribui à linguagem rompe o assim nomeado "campo da complementaridade" porque a linguagem comparece **aderida** à função comunicativa no "período da história natural". Assim, a complementaridade social/individual ganha terreno na **fala egocêntrica**, pelo viés do processo de **internalização** que vincula a linguagem ao individual/psicológico.

Vê-se que o materialismo de Vygotsky não o impediu de mergulhar a linguagem num espaço interno - que é propriamente idealista - nem de escapar ao dualismo interno/externo que o caracteriza. A solução teórica de atrelar o psicológico ao fisiológico (sistema psicofisiológico) não o salvou de uma dupla complicação: (1) a de fazer reinar o indivíduo/sujeito, que encontra em Piaget seu maior defensor e (2) a de não poder irromper do campo da complementaridade para designar à linguagem a importância que pretendeu. Se Vygotsky tem a linguagem no horizonte, tem também o sistema "psicofisiológico". Na balança pesa mais o compromisso com o segundo.

Dois ingredientes, que se implicam mutuamente, parecem ser decisivos na montagem do campo da complementaridade: (1) a irredutibilidade do **sujeito psicológico** - centro e origem de suas ações e dizeres que, por extensão, se constitui em **socius** - e (2) a **aderência da linguagem** - sua não autonomia. Dele, segundo meu entendimento, não escaparam nem Piaget, nem Vygotsky. Expressão maior do encontro desses autores nesse "campo" é a presença, em ambos, da "fala egocêntrica", sintoma do entrelaçamento dos itens (1) e (2) acima mencionados.

5.3 Sobre as Condições de Produção dos Monólogos

Resta ainda um ponto a ressaltar, aquele que diz respeito às condições de produção dos monólogos. É regra ler-se que são produzidos na ausência do interlocutor. Jakobson chega até a afirmar que os monólogos de berço exigem solidão absoluta⁴⁰. Esse estado de coisas tem suas raízes nas noções de imitação e de intersubjetividade impregnadas na área de Aquisição da Linguagem em que interação é reduzida ao empirismo total de um sujeito frente a outro.

Se as imitações não são completamente descartadas (a elas se faz menção), elas acabam, porém, reduzidas a "atividades mecânicas", quer dizer, não são atos de vontade, expressões do início de controle e de unificação do eu, de um "ser-em-si-mesmo". Trata-se, portanto, de um "ser-não-em si-mesmo". Como supor que a criança se transforme em "ser-em-si-mesmo"? Por que meios poderá ela operar tamanha

⁴⁰Condição que é insuficiente quando se leva em conta os "monólogos coletivos" de Piaget ou aqueles referidos por Kuczaj como "social-context speech" em que, embora na presença do outro, a criança produz monólogos.

revolução? Essas questões não são colocadas pelos pesquisadores que, por isso, aceitam implicitamente a explicação por **naturalidade**. Deslizam, desse modo, para um inatismo ingênuo e a imitação aí se inscreve como um quisto.

Penso que a "imitação" remete à especularidade e mostra que a linguagem é aquilo que falta à criança e que ela está em outro lugar. "Liberdade" e "controle" em relação a que, deve-se perguntar, já que, para dizer (dizer-se) é preciso dizer de certo modo: modo mesmo de submissão à lei. Liberdade, nesse sentido, é ilusão. Sustentar que nos monólogos a criança "fala de si" e "para si" significa negar que lá estejam o Outro e os outros. Significa, também, atrelar interação à idéia simplista de alternância ou reversibilidade de papéis entre indivíduos/sujeitos, entre "seres-em-si-mesmos".

Frente aos monólogos, pode-se diferentemente afirmar que o sujeito nasce no campo da linguagem. É lá que o sujeito se encontra no outro e com ele. Nesse caso, **o que conta nesse outro é que ele fala**. A questão relativa à condição de produção dos monólogos deve ser, assim, recolocada em outros termos. **Deve-se indagar (como procurei fazer) sobre o efeito que tem, sobre a criança, o silêncio do outro**. Acredito que nesse silêncio, ele é situado no interior de uma articulação significante que o aprisiona em redes históricas que se entrecruzam. Redes que têm suas necessidades, suas organizações, mas que podem mudar de direção tão logo nelas se faça um buraco para introduzir uma outra possibilidade, um outro destino (não menos determinado). É então o efeito decorrente da condição de produção de "não ser escutado". Foi, aliás, o que procurei mostrar: que os monólogos deixam ver sua determinação dialógica e discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, E. C. (1988) "Fazendo Sentido do Som". *Ilha do Desterro*, 19.
- Authier, J. (1982) "Hétérogénéité(s) Montrée(s), Hétérogénéité(s) Constitutive(s). *DRLAV*, 26.
- Baktin, M. (1985) *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Benveniste, E. (1989) *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, SP: Pontes
- Brown R. & Fraser, C. (1963) "The Acquisition of Syntax"; em *Verbal Behavior and Learning*. New York: McGraw-Hill
- Bruner, J. & Lucariello, J. (1989) "Monologues as Narrative Recreation of the World"; em K. Nelson (ed.) *Narratives from the Crib*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Castro, M. F. P. de (1992) *Aprendendo a Argumentar: Um Momento na Construção da Linguagem*. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

- Chomsky, N. (1959) "A Review of B. Skinner's Verbal Behavior"; em **Language, 35.**
- (1986) **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use.** Nova York: Praeger Publishers.
- Clark, E. (1978) "Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do"; em A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.) **The Child's Construction of Language.** Nova York: Springer-Verlag.
- Dore, J. (1989) "Monologue as Reenforcement of Dialogue"; em K. Nelson (ed) **Narratives from the Crib.** Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ducrot, O. e Todorov, T. (1982) **Dicionário das Ciências da Linguagem.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fodor, J. (1979) "Fixação de Crenças e Aquisição de Conceitos"; em **Teorias de Linguagem, Teorias de Aprendizagem.** S.Paulo: Editora Cultrix.
- Fonseca, S. C. da (1994) "Afasia: Algumas Questões"; em M. F. Lier-De Vitto (org.) **Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem.** S.Paulo: Cortez Editora.

Foucault, M. (1972) **Arqueologia do Saber**. Lisboa, Portugal: Editora Vozes Ltda.

Freud, S. (1915) "Repressão"; em **Obras Completas, 24**. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda.

(1926) "A Questão da Análise Leiga: Conversações com uma Pessoa Imparcial"; em **Obras Completas, 20**. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda.

Gadet, F.; León, J.; Maldié, D. e Plon, M. (1990) "Apresentação da Conjuntura Lingüística, em Psicanálise e em Informática Aplicada ao Estudo dos Textos, em 1969"; em F. Gadet e T. Hak (orgs.) **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

Gerhardt, J. (no prelo) "From Discourse to Semantics: the Developmental of Verb Morphology and Forms of Self-Reference in the Speech of a Two-Year-Old". **Journal of Child Language**.

(1989) "Monologue as a Speech Genre"; em K. Nelson (ed) **Narratives from the Crib**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Giannotti, A. (1985) **Origens da Dialética do Trabalho: Estudo Sobre a Lógica do Jovem Marx**. Porto Alegre, R.S.: L&PM Editores Ltda.

Goudena, P. (1987) "The Social Nature of Private Speech of Preschoolers During Problem Solving"; em **International Journal of Behavioral Development**, 10 (187: 106).

Haroche, C. (1988) "Da Anulação à Emergência do Sujeito: os Paradoxos da Literalidade no Discurso (Elementos para uma História do Individualismo); em **Sujeito e Texto**. S.Paulo, S.P.: EDUC.

Henry, P. (1990) "Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969)"; em F. Gadet e T. Hak (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

(1992) **A Ferramenta Imperfeita: Linguagem, Sujeito e Discurso**. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

Jakobson, R. (1940) "La Evolución Fonica de Lenguaje Infantil y de la Afasia como Problema Lingüístico"; em **Lenguaje Infantil y Afasia**. Madrid, Espanha: Editorial Ayuso.

(1953) "A Linguagem Comum dos Lingüistas e dos Antropólogos"; em **Lingüística e Comunicação**. S. Paulo, S.P. : Cultrix (1969).

(1954) "Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia"; em **Lingüística e Comunicação**. S. Paulo, S.P.: Cultrix (1969).

(1960) "Lingüística e Poética"; em **Lingüística e Comunicação**. S. Paulo, S.P.: Cultrix (1969).

(1961) "Lingüística e Teoria da Comunicação"; em **Lingüística e Comunicação**. S. Paulo, S.P.: Cultrix (1969).

(1962) Prefácio, em Weir (1962) **Language in the Crib**. The Hague, Holanda: Mouton & Co.

(1966) "Grammatical Parallelism and its Russian Facet"; em **Language**.

Karmiloff-Smith, A. (1986) "Self-Organization and Cognitive Change"; em M. H. Johnson (ed) **Brain Development and Cognition: A Reader**. Oxford: Blackwell.

- Kostenbaum, A. (1993) **Sobre a Narrativa do Sonho**. Tese de
Doutoramento (inédita). UNICAMP.
- Kozulin, A. (1985) "Vygotsky in Context". Prefácio a **Thought and
Language**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kuczaj, S. (1983) **Crib Speech and Language Play**. Nova York:
Springer-Verlag.
- Lallande, A. (1926) **Vocabulaire Technique et Critique de la
Philosophie**. Paris, França: Presses Universitaires de France,
1988.
- Lemos, C. T. G. de (1981) "Interactional Processes in the Child's
Construction of Language"; em W. Deutsch (org.) **The
Child's Construction of Language**. Londres: Academic
Press.
- (1982) "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema
(Pecado) Original". **Boletim da Abralin**, 3. Recife, PE.: Ed.
Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco.
- (1985) "On Specularity as a Constitutive Process in Dialogue
and Language Acquisition"; em Camaioni, L. & Lemos, C.
T. G. de (org.). **Questions on Social Explanation:**

Plagetian Themes Reconsidered. Amsterdam, Holanda:
John Benjamins.

(1986a) "Interacionismo e Aquisição de Linguagem"; em
Revista Delta, 2. S. Paulo, S.P.: Editora da PUC-SP.

(1986b) "A Sintaxe no Espelho"; em **Cadernos de Estudos
Linguísticos, 10.** UNICAMP.

(1991) "Saber a Língua e o Saber da Língua". Aula Magna
Proferida no IEL, UNICAMP.

(1992) "Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como
Mecanismos de Cambio"; em **Substratum, 1, n° 1.**

(1994) "A Noção de Desenvolvimento como Obstáculo ao
Estudo da Aquisição de Linguagem". Mesa Redonda no
Forum Inter-GTs do IX Encontro da ANPOLL.

Lemos, M. T. (1991) "Sobre o que faz Texto"; em **Revista Delta, 8, n° 1.**
Editora da PUC-SP.

(1994) **A Língua que me Falta: Uma Análise dos Estudos
em Aquisição de Linguagem.** Tese de Doutorado
(inédita). UNICAMP.

Levelt, W.; Sinclair, A. & Jarvella, R. (1978) "Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition"; em A. Sinclair, R. Jarvella & W. M. Levelt (eds.) **The Child's Conception of Language**. Nova York: Springer-Verlag.

Lier, M. F. (1983) **A Constituição do Interlocutor Vocal**. Dissertação de Mestrado (inédita). PUC-SP.

Lier-De Vitto, M. F. (no prelo) "Raízes Genéticas: Implicações e Complicações". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. UNICAMP.

(no prelo) "Sobre a Interpretação". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. UNICAMP.

Lorenz, K. (1971) "Psychology and Philogeny"; em J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) **Play**. Nova York: Penguin Books Ltda.

Miller, G. (1962) Prefácio. Weir (1962) **Language in the Crib**. The Hague, Holanda: Mouton & Co.

Milner, J.C. (1987) **O Amor da Língua**. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

(1989) **Introduction à une Science du Langage**. Paris, França: Éditions du Seuil.

Nelson, K. (1989) "Monologues in the Crib"; em K. Nelson (ed) **Narratives from the Crib**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

(1989) "Monologue as Representation of Real-Life Experience"; em K. Nelson (ed.) **Narratives from the Crib**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ochs, E. ; Schieffelin & Platt, M.L. (1979) "Propositions across Utterances and Speakers"; em E. Ochs & B.B. Schieffelin (orgs.) **Developmental Pragmatics**. Nova York: Academic Press.

Orlandi, E. & Guimarães, E. (1988) "Unidade e Dispersão: Uma Questão do Texto e do Sujeito"; em **Sujeito e Texto**. São Paulo, S.P.: EDUC.

Orlandi, E. (1990) **Discurso e Leitura**. Campinas, S.P. : Editora da UNICAMP.

(1992) **As Formas do Silêncio**. Campinas, S.P. : Editora da UNICAMP.

(1994) **Gestos de Leitura: Da História no Discurso**; em E. Orlandi (org). Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

(no prelo) "Autoria e Interpretação"; em **Psicanálise e Universidade**, 3. Caderno do Curso de Pós-Graduação de Psicologia Clínica. Núcleo de Psicanálise. PUC-SP.

(no prelo) "Fato, Dado, Exterioridade"; em M. F. P. de Castro (org.) **Sobre o Método e o Dado nos Estudos da Linguagem**. Campinas, Editora da UNICAMP.

Pêcheux, M. (1975) **Semântica e Discurso**. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, (1988).

(1990) **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, S.P.: Editora Pontes.

Perroni, M.C. (1992) **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo, S.P.: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Piaget, J. (1923) **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo, S.P.: Editora Martins Fontes Ltda., (1986).

(1946) **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, (1978).

(1964) "Comentarios sobre las Observaciones Críticas de Vygotsky". Apêndice em Vygotsky, L. (1934/1964) **Pensamiento y Lenguaje.** Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Ciencias del Hombre Editorial Lantaró.

(1965) **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro, RJ.: Companhia Editora Forense, (1973).

(1973) "A Linguagem e as Operações Intelectuais"; em J. de Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oléron (eds) **Problemas de Psicolinguística.** São Paulo, S.P.: Editora Mestre Jou.

Saussure, F. de (1916) **Curso de Lingüística Geral.** C. Bally & A. Sechehaye (orgs.). S. Paulo, S.P.: Editora Cultrix (1989).

Scarpa, E. M. (1985) "A Emergência da Coesão Intonacional"; em **Cadernos de Estudos Lingüísticos, 8.** UNICAMP.

(no prelo) "Duas Marginalidades e Falsas Expectativas na Aquisição da Prosódia"; em M. F. P. de Castro (org.) **Sobre o Método e o Dado nos Estudos da Linguagem.**

Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP.

Scollon, R. (1979) "A Real Early Stage: an Unzippered Condensation of a Dissertation on Child Language"; em E. Ochs & B. B. Schieffelin (orgs) **Developmental Pragmatics.** Nova York: Academic Press.

Skinner, B. F. (1974) **Sobre o Behaviorismo.** São Paulo, S.P.: Editora Cultrix.

Staats, A. W. (1973) **Comportamento Humano Complexo.** São Paulo, S.P.: E.P.U.

Wallon, H. (1959) "O Papel do Outro na Consciência do Eu"; em M. J. Werebe & J. Nadel-Brufert (orgs.) **Henri Wallon.** São Paulo, S.P.: Editora Ática (1986).

(1966) **Do Acto ao Pensamento.** Lisboa, Portugal,: Moraes Editores, (1979).

Waugh, L. R. (1985) "The Poetic Function and The Nature of Language"; em K. Pomorska & S. Rudy (eds.) **Roman Jakobson:**

Verbal Art, Verbal Sign, Verbal Time. Minneapolis:
University of Minnesota Press.

Weir, R. (1962) **Language in the Crib.** The Hague, Holanda: Mouton &
Co.

Wertsch, J. (1985a) **Vygotsky and the Social Formation of Mind.**
Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1985b) "The Concept of Internalization in Vygotsky's
Account of the Genesis of Higher Mental Function"; em J.
Wertsch (ed.) **Culture, Communication, and
Cognition: Vygotskian Perspectives.** Cambridge, Mass.:
University Press

Vygotsky, L. (1930a) "La Consciencia como Problema de la Psicología del
Comportamiento"; em **Obras Escogidas I.** Madri, Espanha:
Visor Fotocomposición S.A. (1991).

(1930b) "Sobre los Sistemas Psicológicos"; em **Obras
Escogidas I.** Madri, Espanha: Visor Fotocomposición S.A.
(1991).

(1930c) "La Psique, la Consciencia, el Inconsciente"; em
Obras Escogidas I. Madri, Espanha: Visor
Fotocomposición S.A. (1991).

(1933) "El Problema de la Consciencia"; em **Obras Escogidas** I. Madri, Espanha: Visor Fotocomposición S.A. (1991).

(1934) **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Portugal: Edições Antídoto, (1979).

(1934) **Thought and Language**. Cambridge, Mass.: MIT Press, (1985).

(1978) **Mind and Society: The Development of Higher Mental Functions**. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (orgs.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1984) **A Formação Social da Mente**. São Paulo. S.P.: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.