



Denise Telles Leme Palmiere

**DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO DOS
DÊITICOS POR UM CASAL DE GÊMEOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Perroni

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1996



UNICAMP

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P185d Palmiere, Denise Telles Leme
Diferenças individuais na aquisição dos
dêiticos por um casal de gêmeos / Denise Tel-
les Leme Palmiere - - Campinas, SP : [s.n.],
1996

Orientador Maria Cecília Perroni
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Linguística. 2. Psicolinguística. 3.
Aquisição da linguagem. I. Perroni, Maria
Cecília. II. Universidade Estadual de Campi-
nas. Instituto de Estudos da Linguagem. III.
Título.



Profa. Dra. Maria Cecilia Perroni - Orientadora



Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson



Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (Suplente)

Dedico este trabalho ao Wagner, meu
grande companheiro.

Meus agradecimentos:

A Deus, meu sustentador e “o princípio do saber” (Prov. 1:7).

À Profa. Maria Cecília Perroni, pela orientação valiosa, pelo estímulo, paciência e constante disponibilidade.

Às Profas. Ester M. Scarpa e Maria Laura Mayrink-Sabinson, pelas cuidadosas e preciosas observações feitas em meu Exame de Qualificação.

Ao Wilson, pela atenção, solicitude e o grande auxílio prestado na digitação e impressão deste trabalho.

À Hélen, digitadora competente, sempre disponível nos momentos em que o tempo fazia-se escasso.

Aos funcionários do IEL, em especial, da Biblioteca e do CEDAE, pelo atendimento sempre tão atencioso.

À Capes, cujo financiamento contribuiu para que este trabalho pudesse ser realizado.

A Vagner e Josana, pela disponibilidade e solicitude constantes.

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO

I.1. Dos temas deste trabalho.....	9
I.2. Interesse do estudo das Diferenças Individuais.....	10
I.3. Gêmeos: situação ideal para o estudo das Diferenças Individuais.....	11
I.4. Metodologia	15

II - DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

II.1. A literatura sobre as Diferenças Individuais.....	19
II.2. As Diferenças Individuais e as Teorias de Aquisição da Linguagem.....	24
II.3. Outras Diferenças Individuais em Aquisição da Linguagem	32
II.3.1. Diferenças individuais em aspectos supra-segmentais.....	32
II.3.2. Diferenças individuais em aspectos morfo-sintáticos.....	35
II.3.3. Diferenças individuais em aspectos semântico-discursivos.....	41
II.3.4. Um caso especial: a comunicação gestual de crianças surdas.....	43
II.3.5. Criança Referencial X Criança Expressiva?.....	45

III - O FENÔMENO DA DÊIXIS

III.1. O tratamento dado na Filosofia da Linguagem e na Lingüística.....	47
III.2. O tratamento dado na Aquisição da Linguagem.....	50

IV - DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO DOS DÊITICOS: ANÁLISE DOS DADOS DOS GÊMEOS A.e R. (entre 2;0 e 4;0 de idade)

IV.1. Primeiras expressões dêiticas.....	69
IV.2. Expressões dêiticas demonstrativas.....	80
IV.3. Expressões dêiticas locativas.....	102
IV.4. Pronome pessoal e flexão verbal de 1ª pessoa.....	112

V - CONCLUSÕES FINAIS

138

BIBLIOGRAFIA.....

148

Resumo

Este trabalho abarca três temas distintos. O primeiro deles trata-se do fenômeno das diferenças individuais no processo de aquisição da linguagem, procurando-se, aqui, contribuir para a ampliação das fronteiras da abordagem clássica encontrada na literatura sobre o tema. O segundo tema deste trabalho é a aquisição da linguagem por crianças gêmeas, com o objetivo de cooperar para o esclarecimento de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios encontrados na bibliografia. O fenômeno lingüístico selecionado para observar as diferenças individuais nas crianças foi a aquisição das expressões dêiticas demonstrativas (*esse / este X aquele*), locativas (*aqui X aí / lá*), bem como a aquisição do sistema de pronomes pessoais, ao lado da flexão verbal de 1ª pessoa, constituindo-se esse o terceiro grande tema deste trabalho. Os dados utilizados nesta investigação constam de 88 sessões em áudio-tape, somando 44 hs de gravação dos gêmeos não idênticos Augusto e Renata, entre os 2;0 e os 4;0 de idade. Esses dados fazem parte do Banco de Dados do Projeto de Aquisição da Linguagem do Departamento de Lingüística, IEL, Unicamp. O método de investigação adotado neste estudo é o observacional, longitudinal e a perspectiva teórica adotada é a chamada sócio-interacionista, defendida por membros integrantes do Projeto de Aquisição da Linguagem do Departamento de Lingüística do IEL, Unicamp (cf. de Lemos, 1981, 1986; Perroni, 1983; Campos, 1985 e Figueira, 1985). As conclusões do trabalho apontam para o fato de que as diferenças individuais previstas na literatura sobre o tema não são suficientes para explicar as diferenças encontradas nos gêmeos Augusto e Renata, e apontam também para a necessidade do fenômeno das diferenças individuais ser considerado pelas teorias da área. Adicionalmente, as conclusões não indicam nenhum atraso no desenvolvimento lingüístico dos gêmeos Augusto e Renata, e mostram que essas crianças adotam diferentes estratégias na aquisição dos dêiticos aqui analisados.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

I.1. Dos temas deste trabalho

Abordar o fenômeno das diferenças individuais que se manifestam no processo de aquisição da linguagem constituía-se, inicialmente, o meu principal objetivo ao desenvolver o trabalho que aqui apresento.

Para tanto, elegi - por tratar-se de uma situação ideal para o estudo de tal tema, conforme justificarei na seção I.3 deste trabalho - o casal de gêmeos brasileiros A. e R. como sujeitos de minha pesquisa. Esta decisão levou-me, inevitavelmente, em direção à abordagem de aspectos inerentes à aquisição da linguagem por crianças gêmeas, especialmente após ter-me dado conta de que a literatura sobre o tema apresenta conclusões paradoxais e resultados que muitas vezes diferenciam crianças gêmeas de crianças não gêmeas em seu processo de aquisição da linguagem.

O fenômeno lingüístico que selecionei para observar mais de perto as diferenças individuais nestas crianças foi a aquisição da dêixis, mais especificamente no que diz respeito à aquisição das expressões dêíticas demonstrativas (*esse / este X aquele*), locativas (*aqui X aí / lá*), bem como a aquisição do sistema de pronomes pessoais, enfatizando a oposição 1ª X 2ª e 3ª pessoas (*eu X você / ele(a)*), ao lado da flexão verbal de 1ª pessoa.

Assim, embora originalmente não tivesse como objetivo inicial abarcar, ao mesmo tempo, temas tão complexos, durante a análise dos dados dos gêmeos A. e R. dei-me conta de que este trabalho poderia tratar desses três grandes temas, a saber, as diferenças individuais, a aquisição da linguagem por crianças gêmeas e a aquisição do sistema dêítico.

Este trabalho, portanto, traz em seu bojo um triplo interesse: contribuir no sentido de ampliar as fronteiras da abordagem clássica, encontrada na literatura sobre o tema, das questões relativas às diferenças individuais observadas na aquisição da linguagem (a que dedico todo o Capítulo II); cooperar para o esclarecimento de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios no caso específico da aquisição da linguagem por crianças gêmeas (apontados na seção I.3) e, finalmente, descrever alguns aspectos do processo de aquisição dos dêíticos por A. e R. (o que realizo nos Capítulos III e IV).

I.2. Interesse do estudo das Diferenças Individuais

É relativamente recente o interesse pelo estudo das diferenças individuais em Aquisição da Linguagem. Os primeiros trabalhos sobre este tema datam da década de setenta (cf. Nelson, Bloom et al., Peters, apud Bates et. al., 1988) e surgem da constatação de alguns autores de que as crianças, desde as primeiras fases do desenvolvimento, podem apresentar muita diversidade no que diz respeito ao seu processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, constatou-se muito claramente que mesmo as crianças normais não adquirem a linguagem todas da mesma maneira; desde as primeiras fases do desenvolvimento, muita diversidade pode existir no processo de aquisição da linguagem (cf. também Nelson, 1985).

Este fenômeno é comumente constatado (apesar de nem sempre explorado) em muitas das pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem, mesmo naquelas cujo principal objetivo não é a abordagem das diferenças individuais. Entretanto, o que se observa é que as diferenças apontadas ou sugeridas nessas pesquisas (algumas delas apontadas na seção II.2 deste trabalho) não correspondem àquelas já previstas nos estudos específicos sobre diferenças individuais até agora desenvolvidos (apresentados a seguir, em II.1).

Verifica-se, assim, que os trabalhos realizados sobre o tema, até agora, mostram-se incapazes de explicar satisfatoriamente o fenômeno das diferenças individuais em sua totalidade e complexidade. Isto deve-se ao fato de que tais trabalhos têm uma visão reducionista das diferenças individuais, visto que, em geral, limitam a questão a algo extremamente específico que é a preferência da criança por uma ou outra categoria de palavra, situando a discussão do tema principalmente no que diz respeito ao léxico, não ultrapassando o nível da palavra em si. Este aspecto será explorado na seção seguinte deste trabalho (em II.1), onde farei o levantamento da literatura sobre diferenças individuais.

Um dos interesses deste trabalho, como já afirmei anteriormente, é contribuir no sentido de ampliar as fronteiras da abordagem clássica das questões relativas às diferenças individuais na aquisição da linguagem, analisando diferenças encontradas na aquisição do português pelo casal de gêmeos A. e R.

I.3. Gêmeos : Situação Ideal para o Estudo das Diferenças Individuais

A situação dos gêmeos é potencialmente uma situação ideal para o estudo das diferenças individuais, visto que neutraliza alguns fatores como a idade das crianças, a ordem de nascimento (primeiro filho ou não) e o meio social em que as crianças estão inseridas.

Como já afirmei anteriormente, além da abordagem do fenômeno das diferenças individuais, este trabalho pretende contribuir também para o esclarecimento de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios no caso específico da aquisição da linguagem por crianças gêmeas.

São raríssimos os estudos científicos sobre o desenvolvimento da linguagem em gêmeos que tenham se baseado em dados empíricos, resultantes da observação de casos concretos de crianças gêmeas.

Nos poucos estudos de que se tem notícia, encontram-se observações paradoxais. Por um lado, autores como Day, Davis, Mittler, Luria e Yudovich, Zazzo e Lübbe (apud Savic, 1980) afirmam que gêmeos teriam um desenvolvimento lingüístico mais demorado que as crianças não gêmeas, seriam mesmo "atrasados" em relação a estas. Por outro lado, alguns desses autores (Luria e Yudovich, Zazzo e Lübbe, ib.) sugerem ainda que crianças gêmeas seriam propensas à invenção de línguas "secretas", inacessíveis a ouvidos outros. E especificamente no português, até o momento, tenho notícia de somente um estudo publicado sobre a aquisição da linguagem oral por crianças gêmeas, a saber, Perroni (1991), que explorarei futuramente (em IV.2).

Com relação a esses estudos, várias críticas podem ser feitas: a) o fato de as crianças serem testadas individualmente descaracteriza a peculiaridade da situação gemelar (cf. Grieve, 1982); b) os autores julgam o desenvolvimento lingüístico das crianças com base em categorias da gramática do adulto (cf. Savic, op. cit.), não considerando a relação entre a fala do adulto dirigida às crianças e a fala produzida por estas; c) sendo estes estudos baseados na aplicação de testes às crianças sujeito, produzem resultados cuja validade para uma generalização da natureza do processo do desenvolvimento pode ser muito questionada.

De acordo com Savic (op. cit.), o primeiro estudo longitudinal sobre gêmeos de que se tem notícia foi realizado na União Soviética por Luria e Yudovich em 1956, que observaram o desenvolvimento de um par de gêmeos de 5;0 de idade, com relação ao desenvolvimento da fala autônoma e das relações entre língua e pensamento. A esse seguiu-se o trabalho de Lübbe na Alemanha, que examinou a linguagem de mais um par de gêmeos entre os 4;3 e os 5;0 de idade. Savic (op. cit.) questiona algumas das conclusões desses estudos, como por exemplo a de que os gêmeos teriam dificuldade em distinguir-se um do outro devido à proximidade psicológica de seu mundo. A crença de muitos desses autores de que as crianças gêmeas se desenvolvem mais

lentamente que as não gêmeas é geralmente justificada pelo que chamam de "situação gemelar" ou "efeito gemelar", ou seja, o contexto em que eles vivem é considerado como sendo o da união de dois formando um par que não teria a necessidade de comunicação com os adultos, daí a possibilidade de surgimento de uma linguagem secreta.

Já o extenso trabalho de Savic (op. cit.) oferece-nos uma visão mais promissora para o desenvolvimento das pesquisas a esse respeito. Trata-se de um longo estudo do desenvolvimento da linguagem em três pares de gêmeos iugoslavos, entre os treze e os trinta e seis meses de idade, aprendendo o Servo-croata como língua materna. A autora examinou as crianças durante vinte e quatro meses, em sessões semanais de duas horas cada, oportunidade em que o entrevistador escrevia o máximo possível sobre sua produção lingüística, acompanhando as notas de informações contextuais. Além disso, a fala das crianças entre si foi gravada em áudio-tape uma vez por mês, por trinta minutos. Esses três pares de gêmeos foram comparados com outras três crianças não gêmeas da mesma idade. Este é o maior corpus sobre o desenvolvimento lingüístico de gêmeos de que se tem notícia até o momento. Seu objetivo era descrever como as crianças gêmeas adquirem certos aspectos da competência comunicativa, tal qual definida por Hymes (1972).

A autora dedicou-se à análise da interação verbal entre as crianças e os adultos, focalizando os aspectos: fala não dirigida (usada como sinônimo de fala egocêntrica), fala dirigida, fala diádica (realizada entre dois do conjunto de três pessoas), fala triádica (situação em que os três tomam parte), e fala semi-dirigida (respostas das crianças a enunciados entre adultos na presença delas). Entre os traços de discurso examinados pela autora, estão a repetição, a correção, a explicação e a compleição (extensão).

Em seus estudos, Savic (op. cit.) não encontrou nenhuma evidência da criação, pelos gêmeos, de um sistema de comunicação fechado. Ao contrário, a autora observa que a existência de uma "linguagem secreta" dos gêmeos carece de comprovação empírica. Entre suas conclusões, afirma que não parece haver nada de misterioso no processo de aquisição da linguagem por aquelas crianças. Desde que haja interação entre elas e os adultos, o desenvolvimento pode se dar da mesma forma que com as crianças não gêmeas. Ainda contrariando as hipóteses do atraso do desenvolvimento de gêmeos, a autora mostra que a situação gemelar pode ter vantagens: as crianças podem aprender mais rapidamente sobre tomada de turno e têm mais oportunidade de se engajar em comunicação triádica.

Comparando seus resultados com os dados de outras três crianças não gêmeas da mesma idade, Savic sugere que os sujeitos gêmeos adquirem certos traços da língua mais rapidamente que os sujeitos não gêmeos.

É o que a autora aponta, por exemplo, no caso específico da aquisição do pronome pessoal *eu*: tal aquisição deu-se em cinco meses e meio para os gêmeos, enquanto os não gêmeos levaram doze meses e meio para a mesma aquisição. Uma possível explicação para este fato é sugerida pela autora ao considerar as oportunidades de oposição entre *eu* e *tu* são mais frequentes na situação gemelar.

Pretendo, em meu trabalho, testar esta hipótese levantada por Savic (op. cit.) na análise dos dados do casal de gêmeos sujeitos desta pesquisa, dados esses que, ao serem comparados com aqueles levantados por Savic, configurar-se-ão como mais um elemento para a abordagem do fenômeno das diferenças individuais.

Outros estudos longitudinais sobre gêmeos, mas que não se detiveram na análise do sistema de pronomes, são os trabalhos de Keenan (1975) e Malmstrom e Silva (1986). O primeiro aborda aspectos da aquisição do inglês por dois meninos gêmeos, tendo como principal interesse observar como mantinham um diálogo quando a sós. Apesar de tentar descrever os dados através da elaboração de uma gramática em termos chomskianos, portanto, do ponto de vista de categorias da língua do adulto, a autora acaba concluindo que a produção lingüística dos gêmeos era sempre um empreendimento cooperativo.

O trabalho de Malmstrom e Silva (op. cit.) analisa o comportamento de duas meninas idênticas e, entre os resultados, salienta-se o emprego, pelas crianças, de nomes duplos para criaturas percebidas como uma unidade. Isto foi algo a mais em sua linguagem, em comparação com crianças não gêmeas, observando-se, assim, que as conseqüências negativas do chamado "efeito gemelar" não foram comprovadas.

Outro estudo cujas conclusões também são relevantes para um maior esclarecimento do processo de aquisição da linguagem por crianças gêmeas, de caráter observacional, é o de Dodd e McEvoy (1994). As autoras observam as características fonológicas da fala de dezessete pares de gêmeos e dois pares de trigêmeos, de idade média de 3;0, durante duas sessões de aproximadamente quarenta minutos cada. Sua conclusão é que

"the articulatory competence of most of multiple-birth children was intact and appeared to be following the normal course of development. All, except one non-verbal pair of twins, made spoken errors typical of normal phonological development."

(Dodd e McEvoy, op.cit.: 285)

Além disso, as autoras afirmam não terem encontrado qualquer evidência para um idioleto compartilhado por cada par de gêmeos, refutando, assim, a hipótese da chamada "twin

language” isto é, uma linguagem autônoma e única às crianças gêmeas. Em lugar de uma “linguagem especial” criada por um par de gêmeos, o que as autoras encontraram foi, no que diz respeito aos padrões de erros fonológicos, diferenças individuais entre as crianças de um mesmo par.

Assim, o trabalho de Dodd e McEvoy (op.cit.) mostra-se importante por levantar contra-evidências empíricas às hipóteses de atraso lingüístico e de invenção de linguagens secretas por parte da crianças gêmeas. Além disso, contribui também para a abordagem do fenômeno das diferenças individuais, visto que apresenta diferenças no desenvolvimento fonológico de cada membro de um mesmo par de gêmeos.

Como já foi dito, pelo que se tem notícia, no português inexitem até o presente momento estudos publicados sobre o desenvolvimento da linguagem oral em gêmeos.¹ Um de meus interesses é que este trabalho - ao lado da pesquisa atual de Perroni (1991) sobre o desenvolvimento de aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem desses gêmeos - possa cobrir esta falha, contribuindo para um maior esclarecimento de alguns pontos ainda obscuros na aquisição da linguagem por crianças gêmeas.

¹Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita por crianças gêmeas brasileiras, confira o trabalho de Tomé (1994).

1.4. Metodologia

Os dados utilizados nesta investigação constam de oitenta e oito sessões em áudio-tape, somando quarenta e quatro horas de gravação, fazendo parte do Banco de Dados do Projeto de Aquisição da Linguagem do Departamento de Linguística, IEL, Unicamp, coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Lemos.

Limitar-me-ei à análise do período entre os 2;0 e os 4;0 de idade dos gêmeos não idênticos Augusto e Renata², nascidos em 30/06/75.

As crianças são segundos filhos de um casal de brasileiros de nível sócio-econômico médio, ambos de formação universitária, e conviviam com os pais e um irmão mais velho em Campinas, SP, onde nasceram. Eles foram gravados em sua casa, em média uma vez por semana, por integrantes do Projeto já citado, sendo que, na maioria das vezes, a mãe estava presente, interagindo informalmente com as crianças.

Portanto, o método de investigação adotado neste estudo é o chamado observacional, longitudinal ou, ainda, naturalista, em que não se procura dirigir o comportamento lingüístico das crianças para temas ou assuntos específicos.

A principal vantagem de tal método de investigação, como aponta Perroni (ined.), em seu estudo sobre a natureza do dado em aquisição da linguagem, é que ele permite uma análise mais detalhada e mais completa do processo de desenvolvimento da linguagem - que é visto como um processo dinâmico, em constante fluxo - e procura dar conta da continuidade, ou seja, das relações entre os estágios existentes no processo.

Além disso, o fato de não de dirigir a linguagem das crianças durante as gravações, de *"deixar falar a criança"* (citando Perroni, op.cit.), procurando dar conta da relação natural entre a produção da criança e a do seu interlocutor, pode permitir uma maior aproximação da naturalidade, *"reconhecendo que o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando."* (idem).

Por outro lado, como mostra a autora, um estudo dessa natureza, lidando com a linguagem em atividade, permite também que os dados possam variar a cada episódio de interação. O ideal de controle de estruturas é impossível de ser garantido durante a atividade lingüística em condições naturais, e é incompatível com o ideal de naturalidade pretendida neste tipo de metodologia.

²Doravante, identificarei estas crianças como A. e R., respectivamente.

Assim sendo, ao longo desta pesquisa, deparei-me muitas vezes com a dificuldade de uma grande oscilação entre uma sessão de gravação e outra, no que diz respeito ao número de produções, pelas crianças, das estruturas de interesse deste estudo, não raro encontrando sessões em que muito poucas ou até nenhuma produção dessas estruturas podiam ser observadas.

Entre outras, algumas explicações para isto podem ser levantadas. O fato de serem, normalmente, quatro ou mais pessoas envolvidas em cada sessão - a saber, as duas crianças, a mãe e a investigadora do Projeto anteriormente citado, além, muitas vezes, do irmão mais velho das crianças - acabava por restringir o tempo de fala de cada uma das crianças sujeito desse estudo, em cada sessão. Além disso, ocorria, muitas vezes, a restrição (total ou parcial) do tempo de fala de uma das crianças (ou das duas) em função de problemas vários como doenças, mau humor, indisposição da criança para participar efetivamente da gravação, etc. E, ainda, pode-se levantar que, mesmo nas sessões de gravação transcorridas normalmente, muitas vezes, por não se dirigir o comportamento lingüístico das crianças, elas simplesmente não produziam as estruturas de interesse desta pesquisa, mesmo quando já as tinham consistentemente adquirido.

Assim, não se pode ignorar que os dados que emergem de tal metodologia nem sempre são os desejáveis do ponto de vista do pesquisador. Entretanto, acredito que essas restrições não são suficientes para um abandono dessa postura metodológica, mesmo porque restaria apenas a opção de métodos experimentais, cujas restrições e limitações mostram-se bem mais intensas.

Talvez a mais freqüente acusação à metodologia observacional, como aponta Perroni (op. cit.), seja a mencionada por Bates et al. (1988), da impossibilidade de um estudo dessa natureza atingir a generalidade, já que ele mostraria o que é possível, mas não informaria se os mesmos padrões identificados em casos particulares são gerais.

Entretanto, essa possível limitação, no interior da perspectiva adotada neste trabalho, configura-se como o levantamento de uma vantagem, visto que o que se procura, aqui, é caminhar em direção oposta à busca da generalidade, ressaltando como crianças diferentes adotam estratégias diferentes no processo de aquisição da linguagem.

A perspectiva teórica aqui adotada é a chamada 'sócio-interacionista, defendida por membros integrantes do Projeto de Aquisição da Linguagem do Departamento de Lingüística do IEL, Unicamp (cf. de Lemos, 1981, 1986; Perroni, 1983; Campos, 1985 e Figueira, 1985). Segundo tal teoria, a construção da linguagem pela criança é vista como vinculada à interação desta com o Outro, a saber, com um membro experiente de sua espécie, portador e representante da linguagem.

Segundo de Lemos (1989), a interação é uma atividade intersubjetiva na qual a criança é capaz de representar suas próprias perspectivas como complementares e reversíveis àquelas de seu interlocutor. Isso supõe a atividade da criança em alterar o universo lingüístico e não

lingüístico em que se insere e reverter, alterada, para ele (cf. de Lemos, 1986). E é através do "poder" da linguagem como uma atividade dentro de um conjunto de práticas discursivas que é possível para a criança representar / interpretar a si própria, ao outro e à linguagem como geradores de significado e intenção (de Lemos, 1989). Em outras palavras, reconhece-se, nesta perspectiva teórica, os processos dialógicos como constitutivos da construção conjunta da linguagem pelo adulto e pela criança.

Os objetivos deste trabalho são:

- a) Identificar as diferenças individuais encontradas nos dados do casal de gêmeos A. e R., sujeitos deste estudo, no que diz respeito à aquisição do sistema dêitico;
- b) Contribuir para o esclarecimento de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios no processo de aquisição da linguagem por crianças gêmeas;
- c) Descrever o processo de aquisição, pelos gêmeos A. e R., das expressões dêiticas demonstrativas (*esse/ este X aquele*), locativas (*aqui X aí/ lá*), bem como a aquisição do sistema de pronomes pessoais, dando ênfase à oposição entre 1a. X 2a. e 3a. pessoas (*eu X você / ele, ela*), ao lado da flexão verbal de 1a. pessoa;
- d) Comparar os resultados desta pesquisa com os de outros autores que se basearam em dados de crianças não gêmeas, bem como com dados da aquisição de outras línguas por crianças gêmeas, ampliando, assim, a abordagem do fenômeno das diferenças individuais.

CAPÍTULO II

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

II.1. A literatura sobre as Diferenças Individuais

O primeiro trabalho - e provavelmente o mais conhecido - sobre a questão das diferenças individuais é o de Nelson (apud Bates et. al., 1988). Nesse estudo, desenvolvido em 1973, a autora examinou longitudinalmente 18 crianças entre 14 e 24 meses (aproximadamente 1;0 até 2;0 de idade), utilizando-se de anotações feitas em um diário pelas mães das crianças, e de gravações feitas em visitas mensais às crianças.

Analizando o tipo de palavras e frases apresentadas e usadas pelas crianças durante o chamado período de uma palavra ("single-word period"), a autora descreve a variação entre o que ela identifica como **estilo referencial** e **estilo expressivo**.

Segundo Nelson, a "criança referencial" é aquela que demonstra uma tendência maior a falar sobre coisas, a nomear objetos, e seu vocabulário apresenta alta proporção de nomes, que aparecem em maior número do que qualquer outra categoria de palavra. Num outro extremo, estaria a chamada "criança expressiva", ou seja, aquela que demonstra a tendência a usar a língua principalmente para interações sociais, e seu vocabulário apresenta itens de várias categorias, como verbos, pronomes e frases como *por favor*, *como vai?*, etc, utilizadas para interagir com os outros.

Nelson relaciona cada um desses estilos - referencial e expressivo - a duas concepções distintas da finalidade da linguagem: para rotular, nomear e trocar informações sobre objetos (estilo referencial), ou para expressar desejos e influenciar as ações das pessoas (estilo expressivo).

A partir desse trabalho de Nelson, uma série de outros estudos foram dedicados à análise da questão das diferenças individuais. Entretanto, o que se percebe é que, de maneira geral, os estudos posteriores mantêm esta dicotomia básica Referencial X Expressivo - ainda que sob outra nomenclatura - e não chegam a abordar outros aspectos que possam existir com relação à diversidade que se apresenta no processo de aquisição da linguagem por diferentes crianças.

A própria Nelson, em trabalho posterior (1985), fazendo um levantamento sobre os estudos realizados até então sobre o tema das diferenças individuais, reconhece que a idéia dos dois diferentes estilos existentes no processo de aquisição da linguagem já estava "*bem estabelecida por um grande número de estudos empíricos*" (p 98), e que essas diferenças individuais poderiam ser "*sumarizadas num conjunto de polaridades: Palavra X Frase; Analítico X Gestáltico; Referencial X Expressivo; Cognitivo X Pragmático e Nominal X Pronominal.*" (p 99).

Essa idéia dos dois diferentes estilos no processo de aquisição da linguagem é também encontrada, por exemplo, nos trabalhos de Bloom e Bloom et al. (apud Nelson, 1985). A autora propõe que algumas crianças apresentam a tendência de usar nomes (mais do que pronomes), não costumam imitar a fala do adulto e usam preferencialmente a construção: sujeito - verbo - objeto (ou formas reduzidas de tal construção). A esse tipo de crianças a autora dá o nome de crianças "nominais". Por outro lado, segundo Bloom, algumas crianças apresentam a tendência de utilizar mais termos relacionais (como *all gone*, por exemplo), construções ditas "pivot-open"³, imitação e pronomes. São as chamadas crianças "relacionais" ou "pronominais".

Como se vê, a relação entre os conceitos Referencial / Nominal, por um lado, e os conceitos Expressivo / Pronominal, por outro, é algo bastante próximo, enquadrando-se, assim, os trabalhos de Bloom e Bloom et al. (apud Nelson, 1985) à dicotomia anteriormente apontada por Nelson (apud Bates et al., 1988).

Também Peters (1977), em seu artigo intitulado "Language learning and strategies - Does the whole equal the sum of the parts?", aponta duas diferentes estratégias de produção lingüística, a **Analítica** e a **Gestáltica** (ou Holística). Para a autora, a fala analítica é aquela usada em contextos referenciais, como por exemplo na ação de nomear figuras em um livro, enquanto a gestáltica é usada em contextos sociais, na interação com outras pessoas. A própria autora, posteriormente (Peters, 1983), reconhece a proximidade entre as noções de fala analítica e estilo referencial, por um lado, e entre fala gestáltica e estilo expressivo, por outro.

Outro autor que indiretamente também tratou da questão das diferenças individuais foi Halliday (1975), que propõe uma divisão funcional na produção lingüística entre linguagem **Matética** - que, segundo o autor, contribui para que a criança aprenda sobre o meio, e corresponde a um "propósito ideacional" da linguagem - e linguagem **Pragmática** - que inclui o uso instrumental, regulatório e expressivo e que corresponde ao "propósito interpessoal" da linguagem. Como se vê, tal dicotomia apresentada por Halliday também corresponde àquela apresentada por Nelson.

Também Horgan (apud Bates et al., 1988) mantém a mesma dicotomia (estilo referencial X estilo expressivo) ao apresentar uma caracterização das crianças sujeito de seu estudo como "noun-lovers" (crianças nominais) ou "noun-leavers" (crianças não-nominais). Segundo o autor,

³ A gramática pivô foi proposta como uma tentativa de descrever as frases que muitas crianças produzem no início do processo de aquisição da linguagem, em que uma palavra (chamada "pivô") ocorre, com grande freqüência, em posições fixas (no início ou no fim da frase), em combinação com uma variedade de outras palavras (a chamada "classe aberta"). Originalmente, esta descrição foi proposta como "primeira gramática", mas foi posteriormente abandonada em função de não dar conta de descrever muitos dos dados das crianças, entre outras razões (veja Brown, 1973).

as crianças "noun-lovers" apresentam uma tendência a elaborar frases nominais com informação descritiva, enquanto crianças "noun-leavers" tendem a elaborar frases verbais.

Como vemos, é basicamente o mesmo fenômeno de distinção que se apresenta na literatura sobre diferenças individuais. Como bem coloca Wells (1985), existe a tendência para uma abordagem dos aspectos relativos às diferenças individuais sempre no âmbito da oposição entre dois "estilos", que invariavelmente têm sido denominados como Referencial X Expressivo; Semântico X Sintático; Cognitivo X Pragmático; Analítico X Gestáltico (ou Holístico), etc.

Assim, vemos que mesmo usando a terminologia "diferenças individuais", toda a bibliografia sobre o tema apresenta diferenças **grupais** e não **individuais**. O que se observa é a tendência desses estudos de, mesmo tratando de diferenças entre crianças, valorizar mais as semelhanças do que as diferenças encontradas entre elas, parecendo que o que se tem buscado, na verdade, é a regularidade existente no processo de aquisição da linguagem.⁴

A própria Nelson (1985), ao fazer uma revisão da bibliografia sobre diferenças individuais, afirma que a divisão das crianças em dois grupos é uma "conveniência descritiva", e chega mesmo a declarar que, no interior de sua análise, considera equivalentes os termos "expressivo" / "pragmático" / "pronominal" e "gestáltico", por um lado, bem como os termos "referencial" / "matético" / "nominal" e "analítico", por outro.

Bates et al., em dois diferentes trabalhos (1983 e 1988), fazem uma revisão bastante abrangente da literatura sobre diferenças individuais e citam, além dos autores até aqui apontados, uma série de outros autores que, após os estudos de Nelson, deram continuidade à abordagem do fenômeno a partir da polaridade Referencial X Expressivo. Alguns exemplos são os trabalhos de Dore, sobre duas crianças no estágio chamado "de uma palavra", em que faz a divisão entre "crianças orientadas para o código" e "crianças orientadas para a mensagem"; Starr, sobre doze crianças de 1;0 a 3;0 anos de idade; Lieven, sobre duas crianças entre 18 e 25 meses; Ramer, sobre sete crianças dos 13 aos 27 meses; Clark, sobre uma criança dos 33 aos 36 meses; Ferguson e Farwell, sobre três crianças dos 11 aos 24 meses; Leonard et al., sobre vinte crianças entre os 14 e os 24 meses; Nelson, Baker, Denninger, Bonvillian e Kaplan, sobre vinte e quatro crianças aos 22 meses de idade; Snyder, Bates e Bretherton; Branigan; Lieven; Goldfield; Braine; Vihman e Carpenter, e, finalmente, Goldfield e Snow, que chegam até a sugerir que uma "versão" do estilo referencial ou expressivo persiste até a idade adulta e se manifesta nas maneiras diferenciadas dos adultos aprenderem uma segunda língua. É importante salientar que todos os estudos aqui citados têm como sujeitos crianças adquirindo a língua inglesa como

⁴ Talvez seja esse um dos motivos que, atualmente, tem levado alguns estudiosos a abandonar a expressão "diferenças individuais" e preferir o termo "singularidade" para tratar de tal fenômeno em aquisição da linguagem. Neste trabalho, porém, opto por continuar adotando a terminologia "diferenças individuais".

primeira língua. No português, até o presente momento, são raros os estudos específicos sobre o fenômeno das diferenças individuais em aquisição da linguagem.

Várias explicações têm sido apontadas na literatura para as diferenças individuais na aquisição da linguagem: explicações "**sociais**" - fatores como o estilo lingüístico materno e sua importância na interação com os filhos, o sexo da criança, a ordem de nascimento (primeiro filho ou não) e classe social; explicações **lingüísticas** - aprendizado orientado para a forma lingüística (sintaxe, morfologia, fonologia) ou função (semântica, pragmática); explicações **neurológicas** - ênfase em um dos dois hemisférios do cérebro; e, ainda, explicações **cognitivas** - fatores como coeficiente de inteligência, etc. (cf. Bates et al. 1988).

É interessante ressaltar que aquilo que é apresentado como explicação "social" para as diferenças individuais, no que diz respeito à fala da mãe, não é explorado com maior profundidade pelos autores (cf. Bates et al., op. cit.). Um exemplo é a pesquisa de Bloom et al. (apud Bates et al., op. cit.), que apenas menciona, sem aprofundar a análise, que as mães das crianças referenciais faziam elas próprias mais referências a objetos, enquanto que as mães das crianças expressivas faziam mais referências a pessoas. Bates et al (op. cit.), em sua análise do trabalho de Bloom et al., não exploram mais a fundo esse fenômeno sob o argumento de que os chamados "efeitos bidirecionais" (cf. também Bates et al., 1983; Bottrannon et al., Barnes et al., apud Bates et al., op. cit.) impedem que se decida quem afeta quem: se é a criança referencial criada por uma mãe orientada para objetos ou se a mãe simplesmente responde a uma preferência da própria criança. Desse modo, não se leva em conta o efeito da interação criança/adulto. Os autores concluem que os pais não são intimamente responsáveis pelas diferenças individuais das crianças no desenvolvimento da linguagem, mas poderiam ter "algum papel" ("indireto", em suas palavras) no estabelecimento ou manutenção de um estilo particular.

Como tenho apontado até aqui, toda a descrição e explicação sobre diferenças individuais no processo de aquisição da linguagem levantadas até então pelos estudos sobre o tema situam-se no interior da dicotomia básica estilo referencial X estilo expressivo. Num levantamento do periódico mais importante da área, *Journal of Child Language*, cobrindo o período de 1977 até 1994 (vinte e um volumes), outros artigos sobre o tema foram encontrados. Com uma única exceção (Pine e Lieven, 1993), a grande maioria desses artigos não foge à dicotomia clássica dos dois estilos já citados. À medida que se fizerem necessários, tais artigos serão explorados no decorrer deste trabalho.

Como já afirmei anteriormente, o que se encontra na bibliografia existente sobre o tema corresponde a uma visão reducionista das diferenças individuais, visto que limita o fenômeno a algo muito específico que é a "preferência" da criança por uma ou outra categoria de palavra, e não chega a tratar da diversidade de aspectos que podem estar envolvidos no processo de

aquisição da linguagem por diferentes crianças. Diante disso, pode-se questionar se a dicotomia referencial X expressivo é explicação suficiente para o fenômeno das diferenças individuais em aquisição da linguagem.

Para fazer tal questionamento, citarei, a seguir (em II.3), algumas diferenças individuais apontadas ou sugeridas por alguns estudos sobre diferentes aspectos da aquisição do português como língua materna, cotejando-as com as diferenças previstas na literatura sobre o tema.

A seguir, no IV Capítulo deste trabalho, procurarei mostrar como as diferenças individuais previstas na literatura não são suficientes para explicar devidamente as diferenças na aquisição do sistema dêitico apresentadas pelas crianças gêmeas sujeitos deste estudo, apontando, assim, para a necessidade de que a questão seja revista e a discussão aprofundada. Como já apontei anteriormente, espero, dessa forma, poder contribuir no sentido de enriquecer a abordagem clássica das questões relativas às diferenças individuais na aquisição da linguagem.

Além disso, espero também, na seção seguinte, ressaltar a importância do estudo das diferenças individuais para as teorias da aquisição da linguagem, procurando analisar em que medida as diferenças individuais são acolhidas pelas teorias e que impacto têm dentro delas.

II.2. As diferenças individuais e as teorias de aquisição da linguagem

Proponho-me, nesta seção de meu trabalho, a indagar até que ponto as diferenças individuais são - ou não - acolhidas pelas diferentes teorias sobre aquisição da linguagem e que impacto exercem dentro delas. Com isso pode-se analisar em que medida as diferenças individuais são úteis para confirmar ou refutar certos aspectos de determinadas teorias lingüísticas.

Começarei pelo gerativismo chomskiano, pelo fato de me parecer ser esta a teoria na qual mais dificilmente podem-se ver enquadradas as diferenças individuais. Vale a pena retomar, aqui, a hipótese principal desta teoria: de que as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais - geneticamente determinadas - de conteúdo especificamente lingüístico, as quais funcionam como uma espécie de "planta arquitetônica" inata que guia e determina a aquisição, dirigindo o desenvolvimento lingüístico num sentido predeterminado (cf. Raposo, 1992). Segundo essa concepção, adquirir uma língua é uma questão de maturação e de desenvolvimento de um "órgão" mental e biológico. A este conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente lingüísticos Chomsky chama **Mecanismo de Aquisição da Linguagem** (LAD, em inglês), que nos modelos lingüísticos propostos pelos gerativistas recebe o nome de "Gramática Universal".

Sob o "argumento da pobreza dos estímulos"⁵, Chomsky conclui que a mente da criança põe à sua disposição um conjunto de princípios lingüísticos complexos (a Gramática Universal) que guia de um modo predeterminado e extremamente restringido a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Essa gramática universal é entendida como a soma dos princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie.

O problema central que se coloca a esta teoria é o de conciliar a diversidade das línguas com os princípios supostamente universais, que são rígidos e invariáveis. Assim, a gramática teria que ser suficientemente flexível para acomodar a variação entre as diferentes línguas mas, ao mesmo tempo, deveria possuir a rigidez necessária para explicar as propriedades altamente específicas que caracterizam o conhecimento final dos falantes.

Portanto, o objetivo central do gerativismo chomskiano, como coloca Raposo (op. cit.), é o estudo da natureza e das propriedades exatas da gramática universal. Para isso, o gerativismo

⁵ Segundo Chomsky (1965: 58,59), os "dados lingüísticos primários" a que a criança tem acesso durante a fase da aquisição da linguagem (o seu meio ambiente lingüístico) são "pobres", isto é, não contêm as informações necessárias para o desenvolvimento do sistema rico e complexo de conhecimentos finais.

toma como objeto de estudo a "competência" ou a "gramática interiorizada" do sujeito falante, que é o seu conhecimento mental "puro" de uma língua particular, e não a "performance", ou seja, o uso concreto da linguagem em situações concretas de fala.

Usando as palavras de Raposo (op. cit.), que cita o próprio Chomsky:

"O estudo da competência enquanto puro sistema de conhecimentos mental implica que o lingüista proceda a uma abstração das diversas variáveis em jogo nos atos de fala concretos, ou seja, implica que o objeto do seu estudo seja um 'falante ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes' (Chomsky, 1965)".

(Raposo, op.cit.:33)

Assim, numa perspectiva inatista da aquisição da linguagem, o fenômeno das diferenças individuais não é tomado como objeto de estudo, uma vez que diferentes estratégias que possam ser adotados por crianças em atos de fala concretos, durante seu processo de aquisição, não se mostram essenciais para explicar a natureza e as propriedades da gramática universal, objetivo central da teoria, como já apontei anteriormente. O que importa, nessa perspectiva teórica, é onde a criança consegue chegar em seu desenvolvimento lingüístico e por que consegue chegar lá; os caminhos e estratégias usados pela criança em seu processo de aquisição da linguagem não são tomados como objeto de análise. Se há lugar na teoria inatista para a questão das diferenças, isso ocorre com relação às diferenças entre línguas (uma vez que, eliminadas as diferenças existentes entre as diversas línguas poder-se-ia definir o que é universal), mas não com relação às diferenças individuais.

Passarei, agora, a analisar como uma perspectiva cognitivista da aquisição da linguagem, que vê o desenvolvimento lingüístico como precedido e determinado por estruturas cognitivas previamente adquiridas, considera o fenômeno das diferenças individuais. Para tanto, abordarei o trabalho de Bates et al (1988).

E. Bates et al. iniciam seu *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms* afirmando que, nos últimos quinze anos, tem-se descoberto que crianças não aprendem a linguagem todas da mesma maneira, existindo diferenças qualitativas e quantitativas no processo de desenvolvimento da linguagem.

A partir dessas afirmações, e fazendo um levantamento exaustivo da bibliografia sobre o assunto, as autoras relatam o estudo longitudinal da aquisição da linguagem de vinte e sete

crianças em quatro idades distintas; 10, 13, 20 e 28 meses, sendo que, em cada idade, os dados foram coletados em duas sessões diferentes.

Apesar da afirmação, na introdução do livro, de que os resultados do estudo dessas crianças convergem em favor de uma "visão interacionista do desenvolvimento da linguagem", as autoras não se distanciam de uma perspectiva cognitivista desse desenvolvimento. Situando a discussão do tema das diferenças individuais no interior da dicotomia clássica Estilo Referencial X Estilo Expressivo, na tentativa de explicar esses dois "estilos básicos", as autoras chegam a mencionar algumas explicações sociais para o fenômeno. Citam alguns autores cujos estudos apontam para associações entre o estilo materno e o da criança: mães de crianças referenciais fazem elas próprias mais referências a objetos; mães de crianças expressivas fazem mais referências a pessoas (cf. Furrow e Nelson; Bloom et. al.; Della Corte, Benedict e Klein e Tomasello e Todd, apud Bates et al., 1988).

Entretanto, as autoras não aprofundam sua análise da associação fala da mãe X fala da criança - ou em outras palavras, não caminham em direção a uma visão interacionista do desenvolvimento da linguagem

Como já aponte anteriormente, em (II.1), sob o argumento dos chamados "efeitos bidirecionais", as autoras relutam em admitir a importância dos fatores sociais ou exógenos no surgimento das diferenças individuais - limitando o papel dos pais a apenas uma participação "indireta" neste fenômeno - e privilegiam fatores endógenos como diferentes graus de maturação; diferenças no temperamento da criança, que a levam a usar um determinado mecanismo mais do que outro (apesar de ser o conceito de "temperamento" ainda obscuro e pouco explorado por estas e por outros autores); diferenças no desenvolvimento da memória, etc. Na verdade, alguns autores cognitivistas, como as autoras aqui citadas, muito se aproximam do gerativismo chomskyano à medida que também aceitam a existência dos princípios universais da linguagem. É isso que leva Bates et al. (op. cit.) a buscar, através do estudo das diferenças individuais, a identificação de mecanismos universais da aquisição da linguagem e um melhor entendimento do LAD.

Citando Kempler, as autoras concordam que

*"Sometimes when things come apart, we can see more
clearly how they were put together."*

(Bates et al., 1988: 7)

Bates et al. (1994), em estudo recente sobre diferenças individuais no que diz respeito à variação na composição do vocabulário inicial da criança, concluem:

"In a relatively short time, we may learn a great deal about language universals and language-specific patterns of variation during the passage from first words to grammar."

(Bates et al., 1994: 120)

Assim sendo, poderíamos, então, indagar: que impacto tem o estudo das diferenças individuais feito por Bates et. al. (1988) na confirmação - ou não - da teoria cognitivista? Enfatizarem-se os fatores endógenos do fenômeno em detrimento dos fatores sociais, sob a justificativa dos efeitos bidirecionais, não seria uma forma de "preservar" a teoria, mesmo que diante de dados que poderiam mostrar-se úteis para uma reformulação de tal perspectiva teórica?

Bates et al. dedicam um livro inteiro ao tema das diferenças individuais mas, mesmo colocando-se como cognitivistas, admitem a hipótese inatista dos princípios universais, e utilizam as diferenças individuais apenas como recurso ou instrumento através do qual seria possível chegar-se a esses universais lingüísticos. Portanto, a importância do estudo das diferenças individuais, no trabalho dessas autoras, não está no fenômeno em si, mas sim na confirmação da hipótese inatista dos universais da linguagem.

Mesmo diante de dados em que a interação social mostra-se como fundamental na explicação das diferenças individuais, as autoras priorizam fatores endógenos. É o que ocorre com a análise dos dados de Julia, uma menina americana que adquire o italiano como segunda língua, no período de 1;8 a 2;0, quando sua família viveu em Roma, sendo que sua primeira língua era o inglês. É interessante observarmos os contextos nos quais Julia era exposta ao inglês e ao italiano, nesta fase. Em casa, com seus pais, a menina falava inglês, bem como com sua babá italiana, Francesca, com quem conversava em inglês a maior parte do tempo. Os contextos em que Julia era exposta ao italiano eram basicamente os seguintes:

- No segundo mês, uma semana em uma pré-escola italiana, que logo foi abandonada pela não adaptação de Julia;
- Idas diárias a lugares públicos como supermercado, parque, etc, onde adultos e crianças italianos ocasionalmente tentavam falar com Julia (e eram normalmente traduzidos pelos pais ou pela babá);
- Visitas a casas de amigos italianos, onde as duas línguas eram faladas, numa mistura irregular: o italiano era dirigido à mãe de Julia; o inglês à Julia e seu pai;

- Almoços diários, durante a semana, na casa dos pais de Francesca.

Este último contexto, como as próprias autoras reconhecem, parece ser o mais importante, pois era a única situação em que o italiano era a língua dominante e era dirigido diretamente à Julia. Os pais de Francesca não falavam inglês, mas afeiçoaram-se extremamente à Julia e tentavam todo o tempo engajá-la na conversação durante suas visitas diárias. Francesca estava sempre presente para traduzir, mas Julia mostrava-se claramente motivada a participar daqueles momentos.

Em sua aquisição do inglês, a menina é caracterizada pelas autoras como uma criança referencial, demonstrando tendência maior a falar sobre coisas e a nomear objetos, com um vocabulário com alta proporção de nomes. Entretanto, em seu processo de aquisição do italiano, que se deu em contextos em que sua interação com adultos italianos era intensa, Julia mostra-se muito diferente, como descrevem as autoras:

"It seems fair to conclude that the referential functions of language play almost no role at all in Julia's acquisition of Italian. She did not use Italian to label, categorize, classify, or organize her cognitive world. Her repertoire consisted almost entirely of social-regulatory expressions with no equivalent in English, and enough Italian nominals to meet her lunchtime needs. Clearly, Julia's acquisition of Italian was designed to fulfill a completely different set of functions, compared with her acquisition of English."

(Bates et al., op. cit.:257,258)

Apesar dos fatores exógenos - como a natureza da interação na qual se dava o contato de Julia com o italiano - mostrarem-se profundamente relevantes para a explicação do que ocorre com Julia, as autoras enfatizam, em suas conclusões, fatores endógenos como a idade de Júlia ao adquirir o italiano, sua memória verbal (com 1;8, quando começa a adquirir o italiano, Julia teria mais capacidade de reter material lingüístico do que com 1;0, idade em que começou a aquisição do inglês), etc.

A respeito do que ocorre com Júlia, as autoras concluem:

We still believe that endogenous factors play a major role in determining a child's relative emphasis on mechanisms of language learning. For example, we think that Julia would have handled Italian differently if it had become her major language - for example, if she had continued to spend full days in an Italian

preschool where no English was spoken. Nevertheless, her case shows that environmental factors can play a role⁶ in the development of language style that is probably underestimated by the data we have available for our longitudinal sample."

(Bates et al., op. cit.: 259)

As autoras não descartam o papel dos fatores exógenos no fenômeno das diferenças individuais, mas parece-me que estes deveriam ser vistos como tendo muito mais do que simplesmente "um papel" no desenvolvimento da linguagem.

Como se vê, as autoras persistem em sua posição, mesmo diante de dados que poderiam ser encarados, por um lado, como uma contra-evidência à dicotomia clássica dos dois estilos básicos Referencial X Expressivo e, por outro lado, como evidência da importância do tipo de interação da criança com o outro em seu processo de aquisição da linguagem.

Tais questões me levam a concluir que explicar o fenômeno das diferenças individuais sob uma perspectiva cognitivista-inatista não é tarefa fácil, visto que as explicações possíveis para o surgimento do fenômeno, como as próprias autoras chegam a admitir, ultrapassam os pressupostos de tal teoria (muito mais do que de fato sugeriram as autoras citadas...).

O fato dos pais, ou melhor, dos adultos que interagem com a criança, parecerem exercer um papel importante no estabelecimento e na manutenção das diferenças individuais no processo de desenvolvimento lingüístico da criança leva-me em direção à hipótese sócio-interacionista da aquisição da linguagem. Dentro dessa perspectiva teórica, o diálogo adulto-criança - como fenômeno de natureza discursiva - é tomado como lugar de inserção da criança na linguagem. Em outras palavras, o diálogo é visto como "*o lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem pela criança*" (cf. de Lemos, 1986).

Em função disso, na teoria sócio-interacionista, os primeiros enunciados da criança não são vistos mais como "*evidência empírica de um conhecimento categorial da língua, mas como indício do processo instaurado pela sua relação com a linguagem de que o outro é portador e representante*" (cf. de Lemos, 1989). Assim, postula-se que é através da interação com o outro - que supõe a atividade da criança em alterar o universo lingüístico e extra-lingüístico em que está imersa e reverter, alterada, para ele (cf. de Lemos, 1986) - que a criança constrói a linguagem como objeto sobre o qual vai operar. Em outras palavras, na base do processo de aquisição da linguagem, dentro da perspectiva sócio-interacionista, está a passagem da criança de uma dependência dialógica, na interação com o outro, para o controle efetivo de sua posição discursiva.

⁶Grifo meu.

Isto significa, segundo de Lemos (op. cit.), que em seu percurso de aquisição da linguagem a criança parte da atividade sobre o outro e sobre o mundo, através da linguagem, até chegar a uma atividade sobre a linguagem enquanto objeto, passível de ser submetida a operações de segmentação e categorização. Em outras palavras, significa a descentração da criança em relação ao diálogo e a passagem à sua autonomia como sujeito do discurso e à autonomia do lingüístico como objeto de propriedades formais.

Parece-me, assim, que a abordagem sócio-interacionista da aquisição da linguagem dá lugar ao estudo das diferenças individuais, visto que privilegia os momentos de troca com o adulto - nos quais a linguagem se constrói, momentos esses que parecem estar profundamente relacionados ao surgimento dessas diferenças. Além disso, tal perspectiva vê a criança, através da participação no diálogo, tornando-se capaz de atuar sobre a linguagem, o que abre espaço para a possibilidade de que as crianças adotem estratégias diferentes nessa sua atividade sobre o objeto lingüístico.

Outra perspectiva teórica que parece-me também abrigar satisfatoriamente a existência de diferenças individuais no processo de desenvolvimento lingüístico é a proposta por Albano (1990), denominada, pela autora, de "toque de ouvido". Segundo tal perspectiva, a linguagem constrói-se a partir das condutas sensorimotoras neurofisiologicamente mais plásticas, isto é, mais capazes de se interligar a outras condutas sem perder a própria autonomia, a saber: a vocalização/audição (ou gesticulação/visão, na surdez). Para a autora, é através da abstração pela coordenação de perspectivas construídas em diferentes experiências com a própria linguagem que esses recursos de vocalização e audição sofrem mudanças qualitativas, ganhando um estatuto lingüístico e gramatical. Embora sem apresentar um modelo mais detalhado e aprofundado de como isso acontece, a autora sugere que o fundamental, nesse processo, é a atividade da criança de inserir a conduta sensorimotora (o sistema de vocalização-audição) num contexto simbólico, a serviço das primeiras explosões do símbolo. E, para a autora, a explosão do simbólico é sucedida por uma explosão do significante lingüístico em que as primeiras aproximações são dadas pelo "toque de ouvido", enquanto as elaborações posteriores são dadas pelo que denomina "manipulação simbólica".

É nesse ponto que tal abordagem abre espaço para a relevância das diferenças individuais: segundo Albano (op. cit.), essa manipulação simbólica dá-se diferentemente para crianças as quais denomina como "sérias", por um lado, e "brincalhonas", por outro. As crianças muito brincalhonas apresentam uma manipulação simbólica exteriorizada, visto que em geral solucionam seus problemas atuando ativamente sobre estruturas lingüísticas, o que demonstra uma série de ensaios, erros, tentativas, hesitações, desvios e rotornos. Os traquinas, embora normalmente apliquem muito de sua energia à atividade motora, em algum momento descobrem

a graça do verbal, passando a divertir-se com travessuras lingüísticas. Assim, essas crianças, chamadas de "travessos verbais", exibem ou exteriorizam sua "arte verbal infantil" (cf. Jakobson, 1971). Por outro lado, crianças "sérias" - denominadas pela autora "sonhadores verbais" - apresentam uma manipulação simbólica interiorizada, só exibindo os produtos de sua "arte" quando têm razoável certeza do acerto.

Assim, vê-se que na perspectiva teórica denominada "toque de ouvido" encontra-se lugar para o estudo do fenômeno das diferenças individuais.

A seguir, tratarei de algumas diferenças individuais apontadas direta ou indiretamente em alguns estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, inclusive com dados do português, diferenças essas que não se enquadram naquelas previstas pela literatura da área.

II.3. Outras diferenças em Aquisição da Linguagem

Como já citei na Introdução deste trabalho (em I.2), muitas pesquisas apontam diferentes estratégias e caminhos apresentados por diferentes crianças no seu processo de aquisição da linguagem.

Nesta seção, mostrarei algumas diferenças apontadas em estudos recentes sobre aquisição da linguagem, no que concerne a diferentes aspectos desta aquisição, a saber, desde aspectos supra-segmentais, bem como aspectos morfo-sintáticos e semântico-discursivos, até um caso especial de construção do sistema gestual por crianças surdas.

A partir desse levantamento, procurarei mostrar como as diferenças individuais previstas na literatura não dão conta das diferenças aqui apresentadas, apontando, assim, para a necessidade de um questionamento e de uma revisão da discussão sobre o fenômeno.

II.3.1. Diferenças Individuais em Aspectos Supra-segmentais

Em seu trabalho sobre o desenvolvimento entonacional de duas crianças de 1 a 2 anos, Gebara (1984) apresenta algumas diferenças entre o desenvolvimento lingüístico de uma e de outra criança (identificadas por T. e R.).

Analisando uma amostra de 66 espectogramas de enunciados gravados pelas duas crianças, a autora aponta diferenças no que diz respeito ao âmbito de altura (ou "tessitura") dos sistemas entonacionais das crianças. Gebara (op. cit.) traça uma comparação entre a altura mais baixa e a mais alta observadas, e mostra que as alturas mais altas de R. registradas na análise espectrográfica ocorrem entre 1;4 e 1;7 de idade. Já T., por outro lado, tende a fazer um uso maior de alturas mais altas em seu âmbito de altura por volta de 1;7 a 2;0.

O uso de alturas mais baixas de T. tende a estar concentrado entre 1;4 e 1;7, enquanto R., inversamente, tende a baixar suas frequências mais baixas ao longo do tempo.

Assim, parece haver tendências opostas no desenvolvimento do âmbito de altura na fala dos dois sujeitos no curso do tempo: R. começa a produzir cada vez mais alturas mais baixas, enquanto T. faz o contrário (cf. amplamente ilustrado em Gebara, op. cit.).

A autora aponta que a tendência de R. corresponde ao esperado: se o fator fisiológico de engrossamento das cordas vocais com a idade for levado em conta, então crianças mais novas devem ter um timbre de voz mais alto do que as mais velhas. É o que ocorre com R. que, ao longo do tempo, apresenta alturas cada vez mais baixas.

Por outro lado, segundo a autora, a tendência de T., um menino, é contrária ao esperado, visto que esta criança, ao longo do tempo, apresenta alturas mais altas. Cabe lembrar que a diferença de sexo não explica a diferença entonacional apresentada, visto que a altura mais baixa registrada do menino (de quem se espera frequências mais baixas que de uma menina) é ainda mais alta que a menor registrada na fala de R.

Coloca-se, então, a questão: como explicar estas tendências opostas no sistema entonacional das duas crianças com base na dicotomia clássica criança referencial X criança expressiva? Como dar conta de fenômenos supra-segmentais tendo por parâmetros aspectos morfológicos, partindo-se de algo tão específico como as categorias de palavras mais encontradas na fala da criança?

Vê-se que a dicotomia apresentada pela literatura sobre diferenças individuais não se mostra adequada para dar conta das divergências apresentadas no sistema entonacional de R. e T.

Gebara levanta algumas explicações para estas divergências. Para ela, as diferenças entonacionais na fala da mãe dirigida às crianças são responsáveis, pelo menos em parte, pelas diferenças na produção de T. e R.. A autora observou que na fala da mãe de R. dirigida a ela pode ser observado maior âmbito de altura, maior recorrência à entonação e outros aspectos prosódicos para conseguir a atenção (como entonação exagerada, falsetto, etc) do que na fala da mãe de T. dirigida a ele. A autora propõe, assim, que a fala do adulto dirigida à criança deve ser considerada como uma das bases para a organização de seu sistema lingüístico.

Além disso, a autora aponta como explicação para o uso frequente de alturas mais altas por parte de T. o fato destas atuarem como uma espécie de operador de diálogo. Muitas vezes, o que T. faz é repetir um item do enunciado imediatamente anterior, num tom ascendente, e, para a autora, o que o menino parece ter em mente ao fazer isto é

"to give back a turn to the interlocutor, forcing him to maintain the conversation"
seguindo *"the strategy of specularity at the segmental level and complementarity at the same time at the supra-segmental level."*

(Gebara, op. cit.:224)

A respeito dos fenômenos de especularidade e de complementariedade a que faz referência a autora, tratarei mais adiante, no Capítulo IV deste trabalho. Por hora, vale ressaltar que, de acordo com a autora, a repetição, por T., de parte do enunciado do adulto, num tom ascendente, parece configurar-se como uma estratégia de reversibilidade de turnos por parte da criança, visando *"necessidades expressivas mais sofisticadas de engajamento no diálogo e reestruturação prosódica de sua fala."* (Gebara, 1991). Isto revela que o sistema entonacional

desta criança cumpre um papel discursivo (semelhantemente ao que é observado nos dados de A. e R. quanto ao uso dos dêiticos *esse* e *aqui*, como apontarei no Capítulo IV).

1.3.2. Diferenças Individuais em Aspectos Morfo-sintáticos

Em minha análise da aquisição do sistema dêitico por duas crianças gêmeas, apresentada a seguir, no Capítulo IV, verifico que o desenvolvimento lingüístico de cada uma das crianças, no que diz respeito a esses aspectos da aquisição da linguagem, é diferente do da outra. Tanto nas estratégias adotadas quanto no tempo gasto, bem como no momento em que se dá, para cada criança sujeito deste estudo, a aquisição das expressões dêiticas aqui abordadas, diferenças significativas são encontradas. Essas diferenças serão detalhadamente exploradas no capítulo em que me dedico à análise dos dados específicos das crianças gêmeas sujeitos deste estudo (Capítulo IV).

Outro trabalho em que também encontramos algumas diferenças individuais em aspectos morfo-sintáticos é o de Mayrink (1975), um estudo longitudinal da fala de uma criança (D.) aprendendo o português como língua materna, no período entre 1;8 e 2;0 de idade. Tomando como ponto de referência o MLU ("mean length of utterance", medida de desenvolvimento lingüístico proposta por Brown (1973), baseada na extensão média dos enunciados calculada em termos de morfemas), a autora compara o desenvolvimento lingüístico de D. com o de outras crianças cujo desenvolvimento é descrito na literatura disponível na época.

No chamado "período I", em que predominam os enunciados de um morfema, a autora traça uma comparação entre os dados de D. (MLU = 1.09) e os de Gia (MLU = 1.12), Eric (MLU = 1.10) e Kendall (MLU = 1.10), três crianças aprendendo o inglês americano como língua materna, descritas por Brown e Bowerman (apud Mayrink, 1975). Nesse período, algumas diferenças no desenvolvimento lingüístico das crianças são apontadas pela autora:

a) entre as construções mais produtivas de D. estão as que expressam volição ou objeto de volição, do tipo _____(a)té ou (a)té_____ (onde o grifo marca a expressão do objeto de volição). A sequência sonora (a) té (derivada da forma verbal *quer*, do verbo *querer*) é amplamente utilizada por D., que parece esperar que o adulto atenda o desejo expresso em seu enunciado e, em geral, repete-o até que tal aconteça, como mostra o exemplo:

(D. com uma lata de graxa)

Mãe: Cê quer que a mamãe abra?

Cê quer que eu abra?

D: té

Mãe: Quer. Então eu abro.

Num consigo, filha. Tá duro mesmo. Isso é graxa.

Olha sua mão, olha sua mão aqui. Ih! O que aconteceu?

D: a té

té abi

Mãe: Olha aqui. Olha sua mão!

Que que aconteceu na sua mão?

D: a té

a té bi

a té bi

a té bi

Mãe: É sujo, hein? Isso é graxa, graxa preta!

(cf, Mayrink, 1975: 113)

Entretanto, nenhuma das três outras crianças cujo desenvolvimento lingüístico nesse período é comparado ao de D. pela autora parece expressar volição ou objeto de volição;

b) na fala de Gia, ocorrem, mais comumente, construções do tipo N+N expressando as relações de posse e locação; no entanto, não ocorrem construções desse tipo entre os enunciados mais longos de D., sendo que esta criança expressa a relação de posse através de um construção de "aparência pivotal" com *tey* usado como marcador de posse, seguido do nome do objeto possuído;

c) construções N+V ocorrem na fala de Gia e Kendall, mas não são usadas por D.

No chamado "período II", o MLU de D. é de 1.49 morfemas. Nesta fase, a autora compara o desenvolvimento lingüístico dessa criança com o de Kathryn (MLU = 1.32), Gia (MLU = 1.34), Eric (MLU = 1.42), Kendall (MLU = 1.48), Seppo (MLU = 1.42) e Sipili (MLU

= 1.52). As quatro primeiras crianças têm o inglês americano como língua materna, Seppo tem como língua materna o finlandês e Sipili o samoano. O desenvolvimento lingüístico dessas crianças foi descrito por Bloom e Bowerman (apud Mayrink, op. cit.). As diferenças individuais apontadas pela autora nesse período são:

a) exceto Eric, todas as crianças comparadas à D. nesse período apresentam como sujeito um nome animado, sendo o nome-objeto geralmente inanimado; D. usa apenas nomes de pessoas como agente de ação (ou como sujeito, numa relação gramatical sujeito-verbo) e, geralmente, como nomes de possuidor numa relação de posse, parecendo que, diferentemente das outras crianças, D. opõe os nomes em termos de referente humano ou referente não-humano;

b) construções N+N expressando uma relação locativa (N+N loc), usadas por todas as crianças, parecem não ocorrer freqüentemente na fala de D.;

c) diferentemente das outras crianças, que nunca usam uma preposição ou uma marca de caso locativo, D. marca o lugar onde a preposição deveria ocorrer com o segmento *a*;

d) D. usa construções do tipo V+N loc, que não aparecem na fala das outras crianças;

e) D. difere das outras crianças devido às oposições que se manifestam no seu sistema verbal e pelo uso que começa a fazer de *é* e *tá* como cópula, em construções da forma *esi é N* e *N tá Adj*, respectivamente;

f) D. apresenta construções como *tá Adj* e *é Adj*, em que a entidade a que se atribui ou de que se reconhece a qualidade não é nomeada, mas está presente no contexto, sendo que construções desse tipo não são encontradas na fala das outras crianças.

É interessante observarmos que, mesmo diante de tantas diferenças entre o desenvolvimento lingüístico de cada uma das crianças apresentadas em seu estudo, a autora tece suas conclusões privilegiando somente as semelhanças que encontra no desenvolvimento dessas crianças:

"Comparando o desenvolvimento de D. com o de outras crianças, observa-se que há semelhanças marcantes: as mesmas relações básicas são manifestadas por crianças aprendendo línguas diferentes.

(...)

Coincidências como estas parecem apontar para uma explicação da aquisição da linguagem em termos de um amadurecimento cognitivo anterior."

(Mayrink, op. cit.: 173, 174)

Em suas conclusões, a autora não retoma nem explora mais profundamente as diferenças individuais que apontou no decorrer de seu trabalho ao comparar o desenvolvimento lingüístico de D. com o de outras crianças. O omitir tais diferenças em suas conclusões revela-nos que, no interior de uma análise inserida numa perspectiva cognitivista da aquisição da linguagem, parece não haver lugar para as diferenças individuais... Note-se que a não abordagem do fenômeno das diferenças individuais pela autora mostra-se, até certo ponto, esperada, visto que tal aspecto do desenvolvimento lingüístico não era tomado como objeto de estudo na época em que seu trabalho foi desenvolvido.

O mesmo também ocorre em estudos que se inserem no interior de uma perspectiva inatista da aquisição, da década de 70, fato este que pode ser verificado ao cotejarmos as diferenças individuais em aspectos morfo-sintáticos até aqui apontadas com o trabalho de Costa (1976).

Trata-se de um estudo experimental cujo objetivo é verificar a estratégia de aprendizagem de alguns aspectos da morfologia portuguesa por crianças brasileiras. Tomando por base a teoria de que *"toda criança possui uma competência lingüística inata"* e que, *"ao aprender a língua adulta a que é exposta, ela não memoriza simplesmente uma lista de expressões lingüísticas, mas abstrai um sistema finito de regras e é capaz de entendê-lo, fazendo generalizações para casos lingüísticos novos com que vai entrando em contato"* (baseado em Chomsky, 1965), o autor monta uma experiência em que, usando raízes não familiares (i.e., palavras inventadas, mas dentro dos padrões fonológico e silábico do português) as crianças deveriam afixar sufixos do português. Tal experimento inspira-se no chamado "Wug Test", idealizado por Berko (1958), em que a autora, através de palavras inventadas com base na estrutura fono/morfológica da língua inglesa (como "wug"), procura testar o uso de flexões da morfologia do inglês e o modo como são adquiridas pelas crianças. Os testes da experiência foram aplicados em cinquenta crianças de ambos os sexos, entre 4;0 e 8;0 de idade.

Comparando as respostas consideradas corretas dadas por meninos e meninas em sua experiência, nas quais as crianças foram capazes de afixar sufixos a raízes não familiares, o autor conclui que, pelo menos na área da morfologia

"não há diferença significativa entre a 'performance' de meninas e meninos."

(Costa, op. cit.:65)

Mais adiante, em suas considerações finais, o autor conclui que:

"A aquisição da linguagem é um fenômeno universal e se processa de maneira análoga em quaisquer crianças, independentemente de sua nacionalidade e da língua que falam e, é claro, com as restrições próprias de cada língua."

(...)

"A aquisição da linguagem é um fenômeno universal e parece que também as estratégias usadas pelas crianças são universais, confirmadas por várias pesquisas realizadas em várias línguas naturais, embora cada uma possua problemas específicos de regras."

(Costa, op. cit.: 86, 97)

Os dados que tenho apresentado até aqui sobre diferenças individuais, quando contrapostos a essas afirmações, permitem-me delas discordarmos, não no sentido de nos encaminharmos para a conclusão de que existem diferenças específicas no desenvolvimento da linguagem entre meninos e meninas, mas sim no sentido de nos distanciarmos da conclusão apresentada pelo autor de que as diferenças são inexistentes e, conseqüentemente, de que as estratégias usadas por diferentes crianças em seu processo de aquisição da linguagem são universais. Os dados que apresentei anteriormente, bem como os resultados de minha pesquisa sobre a aquisição do sistema dêitico por duas crianças gêmeas, de que tratarei mais detalhadamente no Capítulo IV deste trabalho, mostram-nos que existem diferenças individuais marcantes (ou "significantes", para usar o mesmo termo de Costa) na aquisição de aspectos morfológicos da linguagem, o que nos leva a refutarmos as conclusões do autor como explicativas do processo de aquisição da linguagem.

A posição de Costa pode ser justificada pela teoria adotada pelo autor, e em seu estudo baseado numa visão chomskiana inicial do processo de aquisição da linguagem, em que não há interesse pelo estudo das diferenças individuais.

Adicionalmente, deve-se enfatizar que tanto o trabalho de Costa quanto o de Mayrink refletem um momento inicial dos estudos sobre aquisição da linguagem no Brasil, momento em que ainda muito pouco havia sido feito, mesmo no exterior, no sentido de analisar e compreender esse processo. Assim sendo, temos que reconhecer, aqui, que esses trabalhos constituem uma

peça importante na história dos estudos sobre aquisição, apesar de, em razão do próprio momento em que foram desenvolvidos, carecerem de uma reflexão mais aprofundada de alguns fenômenos do processo de aquisição da linguagem, tais como as diferenças individuais.

II.3.3. Diferenças Individuais em Aspectos Semântico-discursivos

Perroni (1991), em seu estudo sobre as diferenças individuais entre o casal de gêmeos A. e R., aponta que o tipo de discurso predominante nos dados de uma das crianças estudadas não é o mesmo encontrado nos dados de outra.

Inicialmente, a autora aponta que o menino pode ser descrito como inquisidor, solicitando bastante a atenção do adulto, dirigindo a ele muitas perguntas do tipo *por que x?*, centradas ora em objetos presentes, ora na própria fala do adulto. A menina, por outro lado, participa das trocas verbais de maneira diferente, dedicando-se precocemente à construção de narrativas algumas vezes com o apoio de ilustrações de livros infantis, atividade sempre permeada pela interação do adulto com a criança. Como se vê, é tarefa praticamente impossível classificar uma ou outra criança como "referencial" ou "expressiva", com base nas diferenças apontadas pela autora.

Perroni (op. cit.) mostra, então, que nos dados de A. (o menino) predomina o tipo de discurso denominado como descritivo/comentativo (do aqui/agora), cuja função é não só indagar sobre objetos e eventos do mundo físico, como também atuar sobre o outro, presente no momento de interação.

Nos dados de R., diferentemente, predomina o discurso narrativo, atividade lingüística de reconstrução de realidades passadas ou fictícias, eleito por ela como um modo de agir sobre o outro.

A autora apresenta como explicação para estas diferenças o tratamento diferenciado dado pela mãe a uma e outra criança. A mãe, no tratamento dado ao menino, privilegia a atividade sobre objetos, a iniciativa nas decisões, a ação sobre o mundo. À menina, por sua vez, a mãe oferece um papel menos ativo em termos de ação física sobre objetos, centrado principalmente no manuseio de livrinhos de histórias infantis ou na ação de relatar fatos ou de contar histórias. Assim, não é de se surpreender que cada criança *"especialize-se em determinado tipo de discurso, a saber: A. passa cada vez mais a comentar sobre estados de coisas presentes, pergunta o porquê de tudo, etc; R., por sua vez, passa cada vez mais a se aprimorar no discurso narrativo"*.

Do ponto de vista da autora, a resposta à questão das origens de uma atitude diferenciada da mãe diante de cada uma das crianças está no universo de estereótipos sexuais da classe social a que pertencem essas crianças, a saber, a classe média. São eles a imagem do homem ativo, empreendedor, sério, objetivo e direto e da mulher como subjetiva, indireta, social, superficial e faladeira. Tal ponto de vista se confirma na análise dos dados do tipo de discurso que a mãe dirigia a cada uma das crianças, como mostra a autora.

Em seu trabalho, a própria autora questiona se a natureza dessa diferença no tipo de discurso em que se "especializa" uma e outra criança poderia corresponder ao estilo referencial e estilo expressivo previstos na literatura, e ela mesma dá a resposta: não. Não há como reduzir esta diferença a uma questão de preferência da criança quer por objetos, quer por pessoas. Tanto um como o outro atuavam sobre o mundo e também sobre o adulto, participando ativamente dos esquemas de interação comunicativa. Além disso, não se constata nenhuma preferência de cada criança por uma ou outra categoria de palavra.

Novamente, apresentam-se diferenças individuais que se colocam fora do âmbito da dicotomia clássica identificada na literatura sobre o tema.

II.3.4. Um caso especial: a comunicação gestual em crianças surdas

Pereira (1989), em seu trabalho sobre o desenvolvimento de uma comunicação gestual em crianças surdas, analisa a interação de quatro crianças surdas (Viviane, Rodrigo, Vanessa e Márcio) entre 3;0 e 4;0 de idade, reunidas em duplas, e de cada criança com sua mãe em situação de comunicação não dirigida.

A partir de uma comparação entre os dados obtidos na interação entre as crianças-sujeito e suas mães ouvintes, a autora aponta algumas diferenças entre as duplas, bem como em relação ao uso dos gestos pelas mães das crianças-sujeito.

As mães de Viviane e Rodrigo pareciam privilegiar a modalidade oral na interação com os filhos e seus gestos tendiam a ser encenações ou pantomimas. O mesmo comportamento com relação aos gestos foi observado nas crianças.

Entretanto, a autora mostra algumas diferenças no desenvolvimento de Viviane e Rodrigo: Viviane apresentou abreviação e conseqüente ritualização de alguns gestos, o que parecia indicar um percurso para um grau de iconicidade dos mesmos ou uma quase arbitrariedade. Rodrigo, diferentemente, continuou a usar vocalizações até o final das gravações, sendo que Viviane deixou de usá-las, como se elas tivessem deixado de ser produtivas.

Uma outra diferença entre as quatro crianças é apontada pela autora: enquanto Viviane e Rodrigo pareciam não ter um sistema gestual desenvolvido nas primeiras gravações, o mesmo não se pode dizer em relação a Vanessa e Márcio, os quais desde o início apresentavam gestos em enunciados de mais de um elemento, apontando para uma sintaxe gestual em fase de desenvolvimento. As mães, por sua vez, apresentavam também um grande número de gestos, além de interpretar todos os usados pelos filhos.

Entretanto, Vanessa é a criança que mais se diferencia das outras: ela desenvolve uma linguagem bastante complexa, da qual faziam parte gesto e fala, embora a fala tenha se tornado mais complexa do que os gestos. Para a autora, isto ocorre como resultado da atuação de sua mãe, que apresentava, além de gestos concomitantes à fala, outras estratégias para se comunicar com a filha, como a demonstração e a encenação, o que aponta para uma maior capacidade desta mãe de ajustar-se às possibilidades comunicativas da filha.

A mãe de Márcio, diferentemente, falava pouco com o filho, embora interpretasse todos os seus comportamentos gestuais, e esta criança, por sua vez, desenvolve um sistema gestual bem mais complexo que o oral, com formas abreviadas de cadeias motoras e até mesmo alguns gestos bastante semelhantes a signos da língua de sinais usada pela comunidade de surdos.

Como se vê, para a autora, as diferenças observadas entre as duplas estão diretamente relacionadas à representação ou imagem que as mães parecem ter de seus filhos enquanto interlocutores e, conseqüentemente, seu comportamento em relação às crianças.

Este estudo é importante para, ainda mais uma vez, questionarmos a visão reducionista de que as diferenças individuais podem ser descritas todas no âmbito da distinção criança referencial X expressiva. Nele, vemos que não se observa a predominância desta ou daquela categoria de palavra no sistema gestual das crianças surdas analisadas. Assim, as diferenças apresentadas por estas crianças em seu desenvolvimento de uma comunicação gestual não podem ser explicadas recorrendo-se à dicotomia clássica apresentada na literatura sobre o tema, o que nos faz novamente considerar que ela precisa ser revista.

II.3.5. Criança Referencial X Criança Expressiva?

Recorrendo a diversos estudos sobre diferentes aspectos da aquisição da linguagem, podemos observar que as crianças não adquirem a linguagem todas da mesma maneira.

Ao contrário, muitas das diferenças individuais na aquisição da linguagem são observadas, tanto em aspectos supra-segmentais nas primeiras fases do desenvolvimento (como âmbito de altura do sistema entonacional), como em alguns aspectos morfo-sintáticos, e semântico-discursivos (“especialização” da criança em um tipo de discurso), além das diferenças observadas em um caso muito particular que é o desenvolvimento de um sistema gestual por crianças surdas.

Em todos estes aspectos, o que se procurou mostrar é a inadequação de se reduzir a questão das diferenças em aquisição da linguagem à dicotomia estilo referencial X estilo expressivo, como até então previsto na literatura sobre o tema, visto que muitas das diferenças encontradas no desenvolvimento lingüístico de diversas crianças, algumas delas aqui apontadas, não se explicam simplesmente pela preferência da criança por objetos ou por pessoas, ou ainda por esta ou aquela categoria de palavra.

Isto nos faz considerar sobre a necessidade de que as fronteiras da discussão sobre diferenças individuais em aquisição da linguagem expandam-se além dos limites da dicotomia referencial X expressivo, para que, desse modo, haja um maior aprofundamento da análise do fenômeno, bem como do que ele significa para as teorias da aquisição da linguagem.

CAPÍTULO III

O FENÔMENO DA DÊIXIS

III.1. Dêixis: O tratamento dado na Filosofia da Linguagem e na Lingüística

Responder à questão “o que é a dêixis?”, como brilhantemente nos mostra Lahud (1979) em seu *A Propósito da noção de Dêixis*, não é tarefa fácil.

Analisando algumas definições de dêiticos tidas por mais ou menos equivalentes (presentes em Saussure, Frege, Alston, Searle, Peirce, Jespersen, Jakobson, Benveniste e, finalmente, Russell), Lahud (op. cit) deparou-se com realidades bem distintas, nas quais a divergência terminológica encontrada já é extremamente sintomática e significativa, apontando para a existência “desconcertante” e “embaraçosa”, nas palavras do autor, de diferentes “pontos de vista” sobre a dêixis.

Lahud (op. cit.: 40, 41) apresenta um “breve inventário terminológico” que aponta para a não unicidade da noção de dêixis: a designação mais difundida, “*dêiticos*”, é formada a partir de “*dêixis*”, termo vindo do grego que significa a ação de mostrar, indicar, assinalar, etc.; em Peirce, encontra-se a expressão “*indexical symbols*” (traduzida habitualmente por “*indicadores*”); em Jespersen, aparece o termo “*shifters*”, traduzido por Ruwet, para o francês, como “*embrayeurs*”; em Benveniste encontram-se expressões como “*indicadores de subjetividade*”, “*índices do discurso ou da enunciação*”, etc.; finalmente, em Russell, aparecem os “*egocentric particulars*”.

De todos os “pontos de vista” sobre a noção de dêixis analisados por Lahud, a teoria considerada pelo autor como a mais representativa do seu próprio ponto de vista é a teoria de Benveniste. Para Lahud, enquanto alguns autores exploram uma noção “lógica” de dêixis, elegendo a relação entre a linguagem e a realidade extralingüística, a teoria de Benveniste constrói-se a partir da noção “lingüística” de dêixis, que se constitui “ali onde o fechamento da língua em relação aos objetos tem valor de princípio: o que ela contesta é esse fechamento em relação ao sujeito na medida em que justamente, desse ‘ponto de vista’, os dêiticos provam que o sujeito está *na* língua e que, por conseguinte, a descrição ‘semântica’ desta nos informa necessariamente alguma coisa sobre uma outra realidade que não ela própria: *não sobre aquilo de que se fala*, mas (...) sobre ‘*nós mesmos enquanto pessoas que falam*’”. (Lahud, op. cit., p. 124).

Assim, para Lahud, a noção de dêixis é mais adequadamente identificada não no interior de uma dimensão referencial (ou lógica) da língua, a partir da relação entre a proposição e um estado de coisas exterior ao universo lingüístico. A noção de dêixis configura-se numa dimensão enunciativa da língua, ou seja, na relação entre a proposição e o *sujeito* que fala, isto é, na relação entre proposição e o “homem que está *na* língua”, como bem coloca Benveniste.

Neste trabalho, ater-me-ei também a esta noção do fenômeno da dêixis, colocando-me ao lado de Lahud, o que significa, também, e principalmente, ao lado do mestre Benveniste. É a respeito do tratamento dado por Benveniste à noção de dêixis que tecerei minhas próximas considerações.

Benveniste (1988), em seus seis artigos agrupados sob o título de “O homem na língua”, faz considerações a respeito da subjetividade na linguagem, e aponta algumas palavras como reveladoras dessa subjetividade.

Segundo ele, são os “indicadores” da dêixis: pronomes demonstrativos, advérbios, adjetivos, que “*organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito”, tomando como ponto de referência: isto, aqui, agora, e suas numerosas correlações: isso, ontem, no ano passado, amanhã, etc. Estes elementos têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso ou enunciação, na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do eu que aí se enuncia*”. (op. cit.: 288).

Em outras palavras, Benveniste (op. cit.) nos fala de palavras caracterizadas por ele como “indicadores”, que só podem ser identificadas pela instância de discurso - isto é, ato discreto e cada vez único pelo qual a língua é atualizada em palavra - que as contém, e somente por aí. São elas: os pronomes *eu/tu*, os demonstrativos, os advérbios *aqui, agora, hoje, ontem, amanhã*, etc. que delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*.

Para esse autor, “*não adianta definir tais termos demonstrativos em geral pela dêixis se não se acrescenta que a dêixis é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência o demonstrativo tira o seu caráter cada vez único e particular, que é a unidade da instância de discurso à qual se refere*.” (op. cit.: 280).

Assim, Benveniste afirma que a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância de discurso é essencial.

E nesse grupo de expressões, está implícita a referência ao “sujeito que fala”. No caso dos pronomes *eu* e *tu*, eles são formas que não remetem à “realidade” nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo, mas remetem à enunciação, cada vez única, que as contém, e refletem seu próprio emprego. Esses pronomes remetem unicamente a uma “realidade do discurso”, que é exclusivamente lingüística e que só tem referência atual. O sujeito do discurso, “a pessoa”, só é “pessoa” enquanto e durante o instante em que fala *eu*, como afirma Lahud (op. cit.) ao considerar a teoria de Benveniste.

Para Benveniste, os “indicadores” da dêixis são signos “vazios”, não referenciais em relação à “realidade”, sempre disponíveis, e que se tornam “plenos” assim que um locutor os

assume em cada instância de discurso (op. cit., p. 280), sendo desprovidos de referência material. São signos que estão ligados ao exercício da linguagem.

Para enriquecer e melhor esclarecer a noção de dêixis que aqui estarei adotando, recorrerei também a outro lingüista. Lyons (1977) afirma que dêiticos são palavras que relacionam os enunciados ao contexto espaço-temporal criado e sustentado pelo momento da enunciação:

"By deixis is meant the location and identification of persons, objects, events, processes and activities being talked about, or referred to, in relation to the spatiotemporal context created and sustained by the act of utterance and the participation in it, typically, of a single speaker and least one addressee."

(Lyons, 1977:637).

Em trabalho posterior, Lyons (1982) afirma que:

"(...) a propriedade essencial da dêixis é determinar a "estrutura e a interpretação dos enunciados em relação à hora e ao lugar de sua ocorrência, à identidade do falante e do interlocutor, dos objetos e eventos, na situação real de enunciação".

(Lyons, 1982:163)

Para Lyons (op. cit.: 163) a dêixis "permeia a gramática e o vocabulário das línguas naturais", e é "gramaticalizada" nas línguas em palavras como pronomes pessoais (*eu, você*, etc.); expressões demonstrativas (*este, aquele*); o artigo definido em alguns usos (*o (s), a(s)*); advérbios temporais e expressões locativas tais como *agora, então, amanhã, aqui, lá*; entre outros.

Finalizando a noção de "dêixis" que adoto neste trabalho, citarei também Eve Clark (1978), que, em seu trabalho sobre a aquisição dos dêiticos pelas crianças, oferece-nos uma interessante e ilustrativa metáfora para a caracterização desse fenômeno lingüístico: segundo a autora, os dêiticos "ancoram" cada enunciado ao contexto no qual ele é produzido; "ancoram" cada enunciado, pela referência, ao falante no aqui-e-agora.

A questão da dêixis é complexa, como já apontada por Lahud (op. cit.). Assim, limitar-me-ei, neste trabalho, à análise da aquisição, pelo casal de gêmeos A. e R., dos seguintes dêiticos: as expressões demonstrativas *este(a)/ esse(a)/ isso X aquele(a)/ aquilo*; as expressões locativas *aqui X ali / lá/ aí* e o pronome *eu* (em oposição a *você/ ele/ ela*).

III.2 - Dêixis: O tratamento dado na Aquisição da Linguagem

Wales (1979) em seu artigo sobre a aquisição da dêixis, afirma que na década de 70 foram desenvolvidos vários estudos sobre aquisição da linguagem em que aparece alguma referência à dêixis, “alguns mais entusiásticos que outros”: E. Clark, Clark e Sengul, Bowerman, Bruner, H. Clark, Macrae, Richards, Wales e Wills.

O autor finaliza seu levantamento comentando que

“(...) the only serious attempt to make systematic sense of the area of deixis from a developmental viewpoint has been Clark (1978)”

(Wales, op. cit. :241)

Concordando com Wales, priorizarei, aqui, os resultados do trabalho dessa autora, bem como do estudo do próprio Wales (op. cit.) que de certa forma retoma algumas das conclusões a que chega Clark (1978). Além desses autores, abordarei também os três únicos artigos sobre o tema encontrados no levantamento do *Journal of Child Language* (nos 24 volumes que cobrem o período de 1977 a 1992), a saber: Clark e Sengul (1978), Charney (1979) e Tfouni e Klatzky (1983).⁷

Clark (1978) define como “dêiticos” aquelas palavras que

“ ‘pick out’ or ‘point to’ things in relation to the participants in the speech situation”.

(Clark, op. cit.:87)

A autora propõe uma “história natural da dêixis”, postulando que a origem da dêixis está nos gestos de apontar usados pelo adulto e pela criança. Em seu trabalho desenvolvido com Sengul (1973), encontram-se as seguintes palavras:

“It seems natural that deixis in language - pointing with words - grows out of children’s ability to point with their fingers. Indeed, studies of spontaneous speech show that children begin pointing very early and then add deitic words to their gestures. From then on they gradually elaborate the deitic utterances they use to pick

⁷O artigo de Cox e Isard (1990), “Children’s deitic and nondeitic interpretation of the spatial locative *in front of* and *behind*” encontrado no *Journal of Child Language*, 17: 481-488, não será abordado aqui por analisar expressões dêiticas não focalizadas nesta pesquisa.

*out objects or events for their listeners and, in certain contexts, learn to dispense with gestures altogether”*⁸

(Clark, et. al., op. cit.:453)

Isso é também apontado por Lahud (op. cit.), que afirma estar a ostensão na base do processo psicológico da denominação: para ele, as primeiras significações da criança são adquiridas por meio de definições ostensivas, por dêixis. Este autor cita Paulus (Lahud, op. cit.:89), que afirma que a aquisição da linguagem começa através das definições referenciais ou ostensivas, que são, para Paulus, uma maneira elementar de se indicar aquilo que se entende por um termo, ou seja, **mostrando** a coisa ou o fato ao qual se aplica.

Em minha pesquisa, não foi possível analisar essa questão dos gestos de apontar, visto que dispunha somente de dados em áudio e não em vídeo-tape. Mesmo assim, em alguns momentos podia-se perceber o uso, por A. e R., desses gestos, à medida em que o entrevistador presente na gravação descrevia, oralmente, os gestos produzidos, como apontarei mais adiante (em IV.1).

Segundo Clark (1978), existe uma continuidade⁹ entre os “gestos dêiticos” e as “palavras dêiticas” no processo de aquisição da linguagem por uma criança.

Mesmo depois de começar a usar suas primeiras palavras, a criança continua a usar o gesto de apontar e suas primeiras palavras dêiticas são, segundo a autora sempre acompanhadas pelo gesto dessa natureza¹⁰. Essas **primeiras expressões dêiticas** da criança, como aponta Clark, são as formas [e], [a?] ou [da], baseadas nas palavras *there* e *that*, e aparecem com bastante frequência entre as primeiras dez palavras de crianças adquirindo o inglês¹¹.

Para Clark (op.cit.) o primeiro contraste dêitico a ser adquirido pela criança é aquele “mais simples” ou “menos complexo”, segundo ela; a saber, o contraste entre os pronomes *eu* X *você*, que envolve somente a noção de falante: *eu* aponta para o falante, em contraste com *você*, que aponta para o interlocutor. O contraste *aqui* X *lá* seria adquirido em momento posterior, visto que envolve não só a noção de falante como também de lugar: *aqui* aponta para o lugar onde o falante está em contraste com *lá*, que aponta para o lugar onde o falante não está.

⁸Sobre este tema, os autores citam diversos trabalhos: Escalona; Bates; Werner e Kaplan; Bates, Camaioni e Volterra; Bruner; Rheingold, Hay e West; Carter; Lempers, Flavell e Flavell.

⁹O termo “continuidade” é empregado, pelos autores, para designar um fenômeno que, segundo eles, permeia, em grande parte, o processo de Aquisição da Linguagem: “children basically build on what they already know” (op. cit.: 85).

¹⁰Sobre este tema, a autora cita os trabalhos de Leopold; Werner e Kaplan e De Laguna.

¹¹Clark cita trabalhos de Nelson; Nice e Grant.

O contraste *este* X *aquela*, para a autora, é ainda “mais complicado” - e, portanto, crê-se que adquirido posteriormente - pois envolve as noções de falante, lugar e objeto: *este* aponta para o **objeto** que está no mesmo **lugar** em que o **falante**, ao passo que *aquela* aponta para o **objeto** que está **onde** o **falante** não está.¹²

Assim, para a autora, existe uma complexidade relativa entre os diferentes contrastes dêiticos, complexidade esta que está diretamente relacionada à quantidade de noções envolvidas em seus significados, o que leva a autora a formular a hipótese de que a ordem da aquisição de tais contrastes pela criança seguirá sua ordem de complexidade:

“(...) these notions (- falante, lugar, objeto -) (...) represent the general concepts that children have to group together in order to learn how to use each pair of deitic terms. A priori, then, it seems reasonable to expect that these deitic contrasts will be acquired in the order listed”.

(Clark, op. cit.:88,89)

Ao longo de seu artigo, a autora corrobora tal hipótese:

“The first deitic contrast between ‘I’ and ‘you’ appears at about 2; 6 or 3; 0” (p. 99)

“The second is the contrast between the locatives ‘here’ and ‘there’, followed shortly by the one between the demonstratives ‘this’ and ‘that’. (p. 99).

“The contrast between ‘here’ and ‘there’ is mastered around the age of five, with the contrast between the demonstratives coming in shortly afterwards”. (p.108)

Neste trabalho, pretendo, na medida do possível, verificar até que ponto essa hipótese levantada por Clark (op. cit.), no que diz respeito à ordem da aquisição desses pares dêiticos, pode ser confirmada na análise dos dados do casal de gêmeos A. e R. Há de se ressaltar, entretanto, as dificuldades que tal tarefa impõe, visto que tratam-se - este e o de Clark - de estudos de cunho metodológico bastante diferentes. Os trabalhos de Clark baseiam-se em estudos experimentais, em que se montam alguns testes nos quais as crianças são observadas especificamente quanto ao uso de expressões dêiticas. Neste trabalho, como já apontado no Capítulo I, adoto o método observacional de investigação, em que não se dirige o comportamento linguístico das crianças para nenhum tema específico. Isso posto, a comparação dos resultados dos trabalhos com perspectivas metodológicas tão distintas não é algo que deva ser feito de forma direta ou desprovida dos devidos cuidados e ressalvas. Ainda assim, e dada a ausência de

¹²Clark (op. cit.) trata também dos contrastes “come” X “go” e “bring” X “take”, que não abordarei aqui por estarem fora do escopo deste trabalho.

estudos observacionais sobre o tema, creio que é possível cotejarmos alguns aspectos levantados por Clark (op. cit.) em seus estudos sobre a aquisição de dêixis com alguns dos resultados encontrados em nosso trabalho com os dados dos gêmeos A. e R., com o objetivo de caminharmos um pouco mais em direção à compreensão dos aspectos envolvidos na aquisição de tal fenômeno lingüístico.

Em seu estudo, Clark (op. cit.) aponta algumas estratégias usadas pela criança em sua aquisição dos contrastes dêiticos¹³. Segundo a autora, a aquisição desses contrastes pode ser a grosso modo caracterizada em 3 estágios:

1. **Nenhum contraste:** Neste estágio, a criança usa indistintamente as palavras de cada par de dêitico. Por exemplo: a criança pode usar *aqui*, combinado ao gesto de apontar, para indicar tanto objetos longe como aqueles perto dela;
2. **Contraste parcial:** Neste estágio, a criança trabalha com apenas uma parte do contraste. Por exemplo, a criança pode perceber que as expressões *aqui* e *lá* dizem respeito à distância em relação a algum ponto de referência, mas não percebe que o ponto de referência é sempre o falante. Outro exemplo é o uso do pronome *você* para a auto-referência.
3. **Contraste total:** Neste estágio, a criança domina os contrastes dêiticos do adulto, tendo o falante como ponto de referência.

Ao analisar a aquisição de alguns contrastes dêiticos, a autora procura demonstrar que a criança formula hipóteses sobre o **significado** das palavras e dessas hipóteses deriva estratégias para seu uso.

Para ela, existem duas possibilidades de hipóteses que a criança pode formular em seu processo de aquisição do contraste *eu* X *você*. A primeira é a de que o pronome é um tipo de nome, cuja referência é constante:

"(...) Children might notice that the 'you' used in addressing them is an alternative to their names. And the 'I' used by the adult speaker is an alternative name too, an alternative, for example, to Mummy or Daddy. (...) This hypothesis conforms to the general rule of non-shifting reference".

(Clark, op. cit.:100)

¹³ Essas mesmas estratégias são apontadas pela autora e Sengul (1978) em seu artigo "Strategies in the acquisition of deixis" in *Journal of Child Language*, 5 - p. 464.

As crianças que formulam tal hipótese, seguindo Clark, usam o pronome *você* para auto-referência e *eu* para a referência ao outro¹⁴. Elas permanecem seis meses (dos 2; 0 aos 2; 6), segundo a autora, usando *eu* e *você* para o adulto e para si mesma, respectivamente, e não para o falante e o interlocutor. Posteriormente, tal hipótese é abandonada em favor da hipótese da 'referência mutável', e por volta dos 2; 6 aos 3; 0 a maioria das crianças já dominam o contraste *eu* - o falante - e *você* - o interlocutor.

A segunda hipótese que pode ser formulada pela criança é a de que os pronomes têm uma referência mutável, de acordo com o falante e o interlocutor:

"(...) they observe that the speaker says 'I am eating', he is the one carrying out the action. And when he says 'you're putting your boots on', the 'you' picks out the person doing the action, this time someone other than the speaker. By paying attention to whoever is carrying out an action or being described in some way, children can size on the shifting reference of 'I' and 'you' from the start and link it to the speaker".

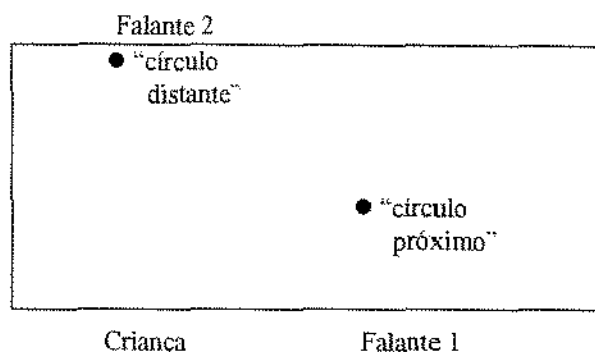
(Clark, op. cit.: 100)

Assim, para essas crianças, *eu* é usado para o falante e *você* para o interlocutor. A autora afirma que a maioria das crianças parece começar com esta segunda hipótese, apresentando poucas dificuldades em relação ao contraste *eu* X *você*.

Com relação aos pares *aqui* e *lá*, *este* e *aquele*, a autora afirma que, por volta dos 2; 6 aos 3; 0 de idade, muitas crianças já começam a usar estes dois pares de dêiticos em sua fala espontânea. Entretanto, a autora sugere que, muitas vezes, as crianças usam tais dêiticos combinados com outras palavras (em expressões fixas ou congeladas como *Come here*, *In here!*, *There you are*, *There you go*, *Over there!*), e tais expressões podem aparentar que as crianças já adquiriram o contraste antes mesmo disso ter ocorrido realmente. Porém, segundo a autora, é difícil detectar os erros cometidos pelas crianças em seu uso destes dois pares de dêiticos, visto que são palavras que apresentam contrastes instáveis ("shifting boundary"). Uma palavra como *aqui*, por exemplo, pode indicar tanto o ponto exato onde está o falante, como também um cômodo onde ele está, ou o bairro, a cidade, o país, e assim por diante. O mesmo ocorre com os dêiticos *lá*, *este* e *aquele*. Quando as crianças usam *aqui* e *lá*, por exemplo, sempre há um contraste implícito, então os erros são difíceis de se detectar.

¹⁴ A autora, para confirmar tal afirmação, cita os trabalhos de Halliday, Cooley, Jespersen, van der Geest e Savic, apresentando alguns dados extraídos desses trabalhos. A autora mostra, ainda, que o mesmo fenômeno é encontrado com relação aos pronomes possessivos por Cooley, Jespersen e van der Geest.

Procurando investigar melhor como e quando as crianças adquirem realmente o contraste entre *here* e *there* e *this* e *that* a autora, junto com C. J. Sengul (1978) testa através de experimentos, a compreensão, por diferentes crianças (de 2; 7 a 5; 3 idade), destes pares de dêiticos na situação mostrada esquematicamente na figura abaixo:



Cada criança sentava-se, diante de uma mesa, ao lado de um falante (falante 1) e em frente a outro (falante 2). Perante a criança havia 2 círculos de papel colorido, colocados à mesma distância em relação a ela, e que por ela podiam ser facilmente alcançados, sendo que um dos círculos ficava do mesmo lado da mesa em que a criança estava (círculo "próximo") e o outro no lado oposto da mesa (círculo "distante"). Dois animais de brinquedo, idênticos, foram colocados sobre os círculos. O falante dava a cada criança instruções como "Make the horse over here/ there jump up and down" ou "Make this/ that horse turn round" e observava qual dos dois animais era manipulado por ela. Cada criança recebia instruções contendo *here*, *there*, *his* e *that*, dadas tanto pelo falante 1 como pelo falante 2.

Observando a atitude das crianças em relação às instruções dadas, os autores verificaram que:

- a) as crianças mais novas não faziam nenhum contraste entre esses pares de dêiticos;
- b) as crianças em "estágio intermediário" faziam um contraste parcial entre esses dêiticos;
- c) as crianças mais velhas já faziam o contraste, percebendo que *here* e *his* indicavam proximidade do falante e *there* e *that* indicavam distância em relação ao falante.

Além dessas considerações, os autores apontam ainda que a análise minuciosa de alguns padrões de erros mostram que as crianças apresentam diferentes caminhos na passagem da fase de nenhum contraste para a de contraste parcial¹⁵. Na fase de nenhum contraste, os erros revelam, segundo as autoras, dois grupos distintos:

¹⁵ Os autores explicam que algumas crianças foram testadas na fase de nenhum contraste e, oito meses depois, foram testadas novamente.

a) Algumas crianças parecem partir de uma hipótese - a respeito do significado de *here* e *there* - centrada na criança: a hipótese de que o objeto em questão é sempre aquele próximo a ela. Tais crianças sempre escolhiam o objeto do círculo "próximo", qualquer que fosse a instrução (usando *here* ou *there*, estando o falante próximo ou distante dela). O quadro abaixo mostra esta situação:

Estratégia centrada na criança, sem nenhum contraste

Falante 1 (ao lado da criança)		Falante 2 (do lado oposto ao da criança)	
Instrução: <i>here</i>	<i>there</i>	<i>here</i>	<i>there</i>
Escolha: círculo próximo (certo)	círculo próximo (errado)	círculo próximo (errado)	círculo próximo (certo)

(in Clark, op. cit.:105)

b) Outras crianças parecem começar de uma hipótese centrada no falante: a de que o objeto em questão é sempre aquele próximo ao falante. Independentemente da instrução ser dada com *here* ou *that*, tais crianças sempre escolhiam o objeto do círculo que estava próximo ao falante. Assim, temos:

Estratégia centrada no falante, sem nenhum contraste

Falante 1		Falante 2	
Instrução: <i>here</i>	<i>there</i>	<i>here</i>	<i>there</i>
Escolha: círculo próximo (certo)	círculo próximo (errado)	círculo distante (certo)	círculo distante (errado)

(in Clark, op. cit.:106)

No chamado "estágio intermediário", todas as crianças, segundo os autores, fazem um contraste parcial entre *aquí* e *lá*. Submetendo algumas das crianças testadas na fase de nenhum contraste a um novo e idêntico teste, oito meses mais tarde, os autores verificaram também nessa fase, dois grupos distintos:

a) Crianças com a estratégia centrada na criança, que fazem o contraste entre *here* e *there* quando o falante está a seu lado (falante 1). Entretanto, quando o falante está do lado da mesa, essas

crianças escolhem sempre o objeto do círculo próximo, independentemente de qual tenha sido a instrução:

Estratégia centrada na criança - Contraste Parcial

	Falante 1		Falante 2	
Instrução:	<i>here</i>	<i>there</i>	<i>here</i>	<i>there</i>
Escolha:	círculo próximo	círculo distante	círculo próximo	círculo próximo
	(certo)	(certo)	(errado)	(certo)

(in Clark, op. cit.:107)

b) Crianças com a estratégia centrada no falante, por outro lado, fazem o contraste entre *here* e *there* quando o falante está sentado do lado oposto. Quando o falante senta-se a seu lado, elas escolhem sempre o círculo próximo.

Estratégia centrada no falante - Contraste Parcial

	Falante 1		Falante 2	
Instrução:	<i>here</i>	<i>there</i>	<i>here</i>	<i>there</i>
Escolha:	círculo próximo	círculo próximo	círculo distante	círculo próximo
	(certo)	(errado)	(certo)	(certo)

(in Clark, op. cit.:107)

Para os autores, esses grupos distintos mostram que as crianças assumem diferentes percursos na aquisição do contraste dêitico entre *here* e *there* dependendo da hipótese inicial da qual partiram nesse processo - se centrada nas mesmas ou no falante. Assim, vemos que tais estudos apontam para a existência de diferenças individuais no processo de aquisição desses dêiticos. Entretanto, todas as crianças, no chamado "terceiro estágio", acabam dominando tal contraste. Mesmo partindo de hipóteses diferentes e adotando estratégias distintas em seu percurso de aquisição, as crianças, indistintamente, chegam ao sistema do adulto no que diz respeito ao contraste entre *here* e *there*.

As autoras mostram também que as crianças aplicam essas mesmas hipóteses e estratégias na aquisição dos demonstrativos *this* e *that*.

Clark (1978) termina suas considerações levantando algumas questões: O que leva uma criança a adotar uma ou outra hipótese? O que leva uma criança que começou com a hipótese errada a mudar sua hipótese? As crianças que adquirem o contraste *eu X você* partindo da

hipótese da referência mutável são as mesmas que adquirem os locativos e demonstrativos a partir da hipótese centrada no falante? Por outro lado, as que adquirem o contraste *eu* X *você* partindo da hipótese da referência estática (*eu* = adulto; *você* = criança) são as mesmas que adquirem os locativos e demonstrativos a partir de hipótese centrada na criança?

Para tais questões, a autora afirma não ter ainda as respostas...

Os resultados encontrados em minha pesquisa (embora de natureza diferente, por decorrerem de posição metodológica distinta, como já apontado anteriormente), bem como sua comparação com os dados de outras crianças, talvez possam lançar um pouco de luz sobre essas questões e levar-nos um pouco mais próximos da possibilidade de respondê-las.

Finalmente, Clark (1978) conclui seu artigo fazendo opção por uma perspectiva cognitivista: afirma que o processo da aquisição da linguagem depende crucialmente do desenvolvimento cognitivo - daquilo que a criança conhece (embora a autora não especifique a respeito de quê) e de como ela usa esse conhecimento quando lida com a linguagem.

Além dos trabalhos de Clark (1978) e Clark e Sengul (1978), o artigo de R. Wales (1979) também aborda o tema da aquisição da dêixis.

Para Wales (op. Cit.), os dêiticos são

"expressions which serve to direct the hearer's attention to spatial or temporal aspects of the situation of utterance which are often critical for its appropriate interpretation. They do this a way which is particularly interesting, since they serve as a meeting point for syntactic, semantic and pragmatic aspects of language. This is because they are, to use Stern's (1964) term, contingent expressions. By this is meant that, to interpret them, the interpreter not only needs context independent semantic information, but also information which is contingent on an actual (or construed) context".

(Wales, op. cit.:241)

Confirmando o que fora já apontado por Clark (1978), Wales afirma que vários estudos mostram que alguns dêiticos (os demonstrativos e locativos) estão presentes nas primeiras produções das crianças, algumas vezes ocorrendo entre as primeiras 10 palavras da criança, mas sempre entre as primeiras 50 (Nelson, 1973b). O fato desse fenômeno ser observado em diversas línguas (o autor lista catorze delas), leva-o a afirmar que este deve ser um fenômeno universal, baseando-se também na argumentação de Lyon's (1975) de que "a dêixis é a fonte da referência lingüística". (p. 242)

Para o autor, o aspecto mais importante no que diz respeito à dêixis é a informação sobre o falante, que deve ser suficientemente capaz de possibilitar as decisões a serem feitas a respeito da pessoa e/ou do lugar em relação ao enunciado.

Wales analisa a aquisição de alguns dêiticos, a saber: as expressões demonstrativas *this/that* e as locativas *here/there*, os pronomes, palavras como *front, back, sides, come, go*, bem como a dêixis de tempo. Abordarei aqui somente as considerações do autor a respeito das expressões demonstrativas, locativas e dos pronomes, por inserirem-se no campo de interesse deste trabalho.

Para tecer suas considerações a respeito da aquisição das expressões demonstrativas e locativas (considerados pelo autor como “centrais” para a discussão sobre dêixis), Wales apresenta-nos uma série de estudos baseados em testes com várias crianças.

O primeiro deles é o realizado por Cross (1977), que analisa dez pares de mãe-criança, num total de cinquenta sessões, observando tanto a produção da criança (de 1;7 de idade ou mais), como também da mãe. Esse autor observa que os demonstrativos e locativos são amplamente usados tanto pelas mães quanto pelas crianças e, para ambas, a estratégia dominante para o uso desses termos associados ao gesto de apontar. É interessante que as mães parecem “ajustar-se à competência da criança”:

“the mothers of the linguistically less advanced children (on the measures of Cross (1977)) tend to relate only one or two itens together semantically - almost as if they impart semantic information by a process of a casual changing. The mothers of the more advanced children, however, are using the same deitic devices that introduce referring expressions which relate to a wider network of semantic relations (e. g. While they placed toy furniture in various rooms of a house, an account of the functions of those rooms was given). It is almost as if the mothers are using the same introductory devices, but turning their “tutelage” to the competence of the child”.

(Wales, op. cit.:244)

O autor conclui suas considerações considerando esta como uma “questão aberta”: qual é o “ovo” e qual é a “galinha”: a competência da criança ou a estratégia comunicativa da mãe? De qualquer forma, para ele, é evidente que as crianças dominam bem cedo a função geral de “attention - directing” desses termos dêiticos, com o acompanhamento do gesto característico.

Wales (op. cit.) descreve também alguns estudos realizados por ele mesmo baseados em testes aplicados a 80 crianças divididas igualmente por grupos de idade, a saber, 4, 5, 6 e 7 anos,

testes esses que muito se aproximam daqueles realizados por Clark (1978), com algumas modificações.

A partir desses testes, Wales - semelhantemente a Clark e Sengul (78) - sugere também que as crianças analisadas enquadram-se em três categorias: aquelas que não fazem nenhum contraste entre esses pares de dêiticos, as que fazem um contraste parcial, e as que fazem contraste total.

No que diz respeito às crianças que estão na fase de nenhum contraste, Wales afirma que existe uma “quase perfeita correlação” entre a inabilidade para distinguir o contraste entre os termos e a inabilidade para a mudança de perspectiva quando o falante mudava sua posição na mesa e dava para as crianças as mesmas instruções.

Com relação às crianças da fase de contraste parcial, além dos dois grupos encontrados por Clark e Sengul (1978) - a saber, a criança orientada para si mesma e a orientada para o falante - Wales aponta também 2 outros grupos: o das crianças que apresentam uma mudança aleatória de foco entre dois brinquedos e aquelas que alternam estratégias (cada brinquedo, durante o teste, é manipulado alternativamente, embora nem sempre de maneira correta).

Outros resultados obtidos por Wales (op. cit.) a partir de seus estudos são:

- a) as crianças mais novas, principalmente, apresentaram a tendência de fazer mais facilmente o contraste entre *here* X *there* e *this* e *that* quando o falante sentava-se perante a mesa no lado oposto em que essas se encontravam, o que leva o autor a concluir em favor do egocentrismo infantil;
- b) as crianças usavam mais facilmente os demonstrativos do que os locativos;
- c) as crianças mais novas produziam mais os dêiticos *this* e *here* (que são palavras de perspectiva próxima) do que *that* e *there* (que são de perspectiva distante).

Concluindo suas observações a respeito da aquisição dos demonstrativos e locativos, o autor afirma que

“the acquisition of these terms is a gradual process of putting a system of contrasts together and learning when and how it is appropriate to apply them”.

(Wales, op. cit.:253)

Para ele, o sistema adquirido parece ser aproximadamente como se segue:

- a) uma simples “função de apontar”(incidental, consistente com o uso dominante, por parte da mãe, de *that* e *there* e consistente com a prioridade que Lyons (1975) dá a esses termos

como “termos da dêixis primitiva”) - e aqui o autor aproxima-se das considerações de Clark (op. cit.) e Lahud (op. cit.), de que já tratei anteriormente;

b) o reconhecimento de que algumas vezes um contraste de algum tipo é relevante. Isto está vinculado a hipóteses iniciais de “existência”, tais como “aparecimento” ou “desaparecimento”;

c) A compreensão de que o contraste de b) (acima) está relacionado à localização espacial do falante;

d) um sistema “típico” do adulto é desenvolvido.

Assim, Wales (op. cit.) finaliza suas considerações sobre a aquisição dos demonstrativos e locativos, concluindo que esse processo parece seguir uma ordem. Isto, para ele, é consistente com as hipóteses feitas a respeito desses dêiticos, a saber, que eles têm não só uma função semântica como também sintática e pragmática, que começa sendo organizada como uma “*general linguistic attention - direction device*”, que posteriormente vem incluir um “*more specialized spatial contrastive component*”. (p. 253)

Com relação aos pronomes, Wales (op. cit.) cita diversos trabalhos (entre eles Chomsky; Huxley; Maratsos e Tanz) que mostram que as crianças não só usam os pronomes bem cedo (os pronomes estão sempre presentes nos três sintagmas nominais mais frequentes das crianças mais novas) como também observam muitas das restrições em seu uso e compreensão (como por exemplo a distinção entre referência definida e indefinida que o uso do adulto requer de alguns desses pronomes).

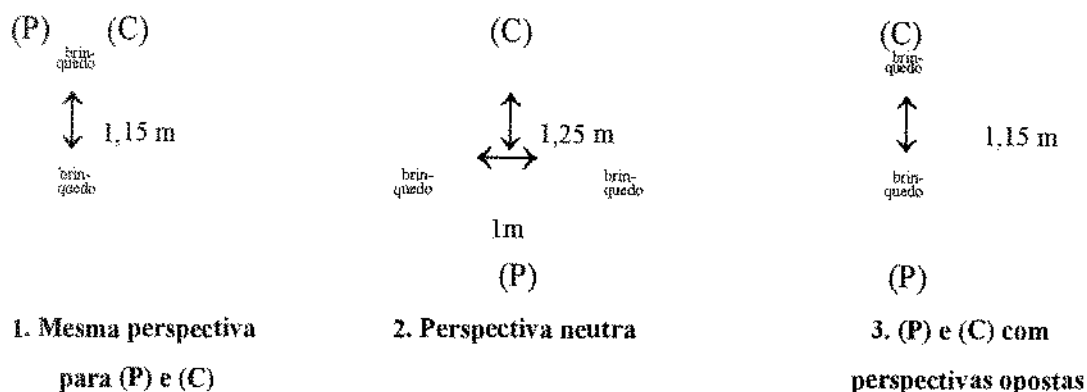
O autor, baseando-se em seus próprios estudos, mostra que a criança adquire a dêixis de pessoa inicialmente com os pronomes de 1ª e 2ª pessoa (*I* e *you*), não associados ao gesto de apontar, enquanto que o uso da 3ª pessoa é acompanhado do gesto de apontar, e é adquirido depois. No que diz respeito a essa ordem de aquisição dos pronomes, os dados de A. e R., como apontarei em III.3, não confirmam tais resultados apontados por esse autor.

Concluindo suas considerações, Wales (op. cit.) afirma que o processo de aquisição da dêixis seguiria uma ordem e seria explicável, embora o autor não proponha nenhuma ordem de aquisição no que diz respeito aos diferentes dêiticos.

Para o autor, o mais surpreendente fenômeno é a precedência da função geral que é a de “indicar”. Contrastes específicos apenas são adquiridos mais tarde.

Outro artigo sobre a aquisição da dêixis é o trabalho de Charney (1979), encontrado no *Journal of Child Language*, que testa cinquenta crianças entre 2;6 e 3;6 de idade - sobre a compreensão de *here* e *there*.

Os testes eram desenvolvidos da seguinte maneira: a pesquisadora (P) e cada criança (C) sentavam-se no chão em três posições possíveis, como mostra a figura a seguir:



(in Charney, op. cit.:72)

A pesquisadora dava instruções para as crianças como:

“See the airplane?” (“Tá vendo o aviãozinho?” - esperando-se que a criança olhasse para o avião)

“See the train?” (“Tá vendo o trenzinho?” - esperando-se que a criança olhasse para o trem)

“Which one is over here/there?” (“Qual deles está aqui/ lá?” - esperando-se que a criança apontasse, chamasse ou tocasse o objeto correto).

Na condição 1, em que a pesquisadora e a criança tinham a mesma perspectiva em relação aos brinquedos, *here* e *there* para a pesquisadora eram também *here* e *there* para a criança. Na condição 3, a pesquisadora e a criança tinham perspectivas opostas dos brinquedos e aquilo que era *here* para a pesquisadora era *there* para a criança e vice-versa. Segundo a autora, se a criança compreendesse *here* e *there* de maneira egocêntrica, nesta condição ela deveria inverter os sentidos dessas expressões dêiticas e atender erroneamente às instruções dadas. Na condição 2, dita “de perspectiva neutra” por estar a criança equidistante aos dois brinquedos usados no teste, apenas a posição do falante é que indicará o contraste entre esses dêiticos. Tal condição foi usada para testar a compreensão de *here* e *there*, pelas crianças, sem a confusão que pode surgir da condição em que estas ficam do lado oposto à pesquisadora. Para a autora, se a compreensão desses dêiticos fosse feita pela criança de forma egocêntrica, muita confusão haveria também nesta situação 3.

Esses testes eram realizados de tal forma que a cada criança testada eram dirigidas vinte e quatro questões, sendo que em cada uma das três situações descritas formulavam-se quatro questões contendo *here* e outras quatro contendo *there*.

Uma das conclusões levantadas por Charney (op. cit.) a partir desses experimentos foi que desde que a perspectiva das crianças não fosse oposta à da pesquisadora, elas não demonstravam problemas em compreender corretamente os dêiticos *here* e *there*. Para a autora, essa é uma contra-evidência empírica à hipótese do egocentrismo - pelo menos no que diz respeito à compreensão desses dêiticos - visto que na situação 2, em que criança e pesquisadora não tinham a mesma perspectiva dos brinquedos, as crianças não demonstram grandes problemas em assumir a perspectiva do falante em vez da sua própria. Assim, a autora conclui que apesar da compreensão das expressões dêiticas requerer uma habilidade em mudar pontos de referência, a aquisição inicial dessas expressões não segue um padrão egocêntrico, ou seja, não existe uma habilidade da criança de representar tais termos a partir do seu próprio ponto de vista que seja anterior à sua habilidade de assumir a perspectiva do Outro. Para a autora, as crianças testadas (entre 2;6 e 3;6 de idade) apresentam uma "habilidade cognitiva" para mudar pontos de referência que é independente de sua habilidade de descentração em relação a si mesma.

Outro resultado apontado por Charney (op. cit.) em sua pesquisa foi que o dêitico *there* (exceto na situação em que pesquisadora e criança tinham perspectivas opostas dos brinquedos) parece ser adquirido antes de *here*. A esta conclusão, a autora faz uma ressalva dizendo que o caráter experimental de seu estudo não lhe permite explorar mais a fundo a ordem de aquisição de tais termos, o que poderia ser conseguido através de um estudo longitudinal.

Espero, com esta pesquisa sobre a aquisição dos dêiticos pelos gêmeos A. e R., cujo método de investigação é o observacional - acompanhando o desenvolvimento lingüístico dessas crianças dos 2;0 aos 4;0 de idade - poder contribuir para um maior esclarecimento da ordem em que tais termos são adquiridos pelas crianças.

Outro estudo sobre a aquisição da dêixis é o feito por Tfouni e Klatzky (1983), que testam dezoito crianças, com idade média de 3; 6, no que diz respeito à compreensão dos demonstrativos *this* e *that* e dos locativos *here* e *there*. Nos testes, as crianças eram submetidas a duas condições: a de espectadores e a de interlocutores ("hearers - spectators" e "hearers - addressees", respectivamente).

Uma das conclusões a que chegam as autoras em sua pesquisa foi a de que a presença do gesto de apontar, por parte do adulto, durante os experimentos, facilita a compreensão, pelas crianças, dos enunciados contendo os dêiticos *this*, *that*, *here* e *there*, e isso potencialmente confirma o que já foi apontado por outros autores aqui mencionados (Lahud, Clark, Clark e Sengul).

Com relação a este aspecto, as autoras apontam uma distinção entre o que é chamado de uma “teoria pragmática da dêixis”, por um lado - que compreende tanto palavras como também o gesto de apontar como estratégias (“devices”) dêíticas - e, por outro lado, uma “teoria semântica da dêixis” - que considera apenas a dêixis verbal, sem levar em conta o gesto de apontar. Partindo de tal distinção, as autoras concluem, a partir de seu estudo, que o “sentido pragmático” (“pragmatic meaning”, op. cit.: 131) da dêixis de lugar e espaço pode ser compreendido pela criança muito antes dos 3;6 anos, opondo-se, assim, às conclusões do trabalho de Charney, 1979, onde esta conclui que só por volta dos 3;6 a criança compreende “here” e “there” “in an adult manner.” (Tfouni e Klatzk, op. cit.: 131). Em contrapartida, o chamado “sentido semântico” desses termos dêíticos (independentemente de um componente motor), segundo as autoras, ainda não está consistentemente adquirido aos 3;6 (e aqui as autoras aproximam-se das conclusões de Clark e Sengul, 1978).

Tais resultados levam Tfouni e Klatzky (op. cit.) a concluir que existe uma distinção entre testar-se a compreensão do “conhecimento lingüístico puro” (ou o “sentido semântico”) e a compreensão do “conhecimento pragmático” (p. 131). E para essas autoras, no que diz respeito à dêixis de espaço e lugar, o chamado “conhecimento pragmático”(ou a “regra de uso”, segundo elas) é adquirido primeiramente, sendo que o “conhecimento lingüístico”(ou “semântico”) é adquirido em momento posterior.

Observe-se que considerar que o gesto de apontar acompanhando o uso de expressões dêíticas como *this*, *that*, *here* e *there*, pelo adulto, facilita a compreensão, pelas crianças, de tais expressões, não é tarefa que ofereça grandes problemas. Por outro lado, pode-se questionar o interesse de uma “teoria puramente semântica da dêixis”, que desvincula tal fenômeno lingüístico de seu aspecto pragmático - este último, aliás, incondicionalmente presente na própria definição do fenômeno da dêixis.

Além das citações de Benveniste e de Lahud já mencionadas no início deste capítulo, citarei, aqui, a definição de dêixis dada por Fillmore (1975) - citação, aliás, feita também pelas próprias autoras:

*“Dêixis is the name given to those formal properties of utterances which are determined by, and which are interpreted by knowing, certain aspects of the communication act in which the utterances in question can play a role.”*¹⁶

(Fillmore, 1975:39)

¹⁶ Grifo meu

Assim, na própria definição de dêixis, está presente o seu caráter pragmático: ou seja, um termo dêitico só pode ser interpretado ao se levar em conta certos aspectos do que Fillmore chama de “communication act”, isto é, do **contexto** no qual tal termo ocorre.

Creio que estamos, aqui, diante de uma questão de ordem terminológica. Como o aspecto “pragmático” da dêixis, Tfouni e Klatzky (op. cit.), no interior de seu trabalho, consideram especificamente a condição em que um gesto de apontar acompanha uma sentença. Como o aspecto pragmático da dêixis, neste trabalho, considero a característica de qualquer termo dêitico de ancorar o enunciado em que aparece ao próprio ato da enunciação, destinando-se, assim, a “caracterizar o ato e o sujeito da enunciação”, nas palavras de Vogt (1980: 139).

Assim sendo, seria difícil conceber uma “teoria puramente semântica da dêixis”, visto que o aspecto pragmático inerente ao fenômeno dêitico faz-se presente em sua própria caracterização como tal.

Consideremos, por exemplo, os pronomes *eu* e *tu*. Vogt (op. cit.), ao tratar de tais pronomes, recorreu ao clássico artigo de Benveniste (ap. cit) e afirma que o que os caracteriza

“é o fato de poderem designar os seres enquanto personagens do diálogo, no seu papel de destinador e de destinatário, isto é, nesta atividade pragmática que constitui a enunciação.”¹⁷

(Vogt, op. cit. p. 135)

Como compreender o *eu* se não se levar em conta a “atividade pragmática” em que aparece? Por definição de Benveniste (op. cit.: 279), “*eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância lingüística *eu*”. A forma “*eu*”, ensina-nos o autor, “só tem existência lingüística no ato de palavras que a profere”, ou seja, na atividade pragmática em que aparece.

Portanto, defender uma “teoria semântica da dêixis”, como propõem Tfouni e Klatzky (op. cit.), configura-se, para mim, como o ponto de maior dificuldade no trabalho dessas autoras.

Partindo de sua conclusão de que o chamado “conhecimento pragmático da dêixis” é adquirido pela criança antes do “conhecimento semântico” (ou “lingüístico”), as autoras afirmam que:

“pragmatics precedes the acquisition of the symbolic capacity for reference, and that the latter is derived from prior cognitive factors”

(Tfouni e Klatzky, op. cit.:131)

¹⁷ Grifo meu

De acordo com a perspectiva cognitivista adotada por essas autoras, a aquisição dos dêiticos depende de “fatores cognitivos prévios”, e é por isso que o gesto de apontar é anterior ao aparecimento dos dêiticos.

Uma outra conclusão a que chegam Tfouni e Klatzky (op. cit.) a partir de seus estudos é que: é mais fácil para a criança compreender os dêiticos quando a linguagem lhe é dirigida do que quando é apenas espectadora, comprovando a hipótese inicial das autoras de que o efeito do papel que uma pessoa pode assumir numa situação de discurso é particularmente relevante para a compreensão dos dêiticos. No caso do papel de espectador, as autoras consideram que a dificuldade está na “inabilidade cognitiva” (p. 132) da criança, ainda egocêntrica, de assumir a perspectiva de uma outra pessoa no diálogo. Mais uma vez, vemos que o tratamento dado por essas autoras à aquisição dos dêiticos é feito a partir de uma perspectiva cognitivista da aquisição da linguagem.

Outra conclusão das autoras é que os dêiticos *this* e *here* são mais dificilmente compreendidos pelas crianças do que *that* e *there*. Para as autoras, isso é explicado pelo fato de *that* e *there* serem termos mais simples, ou “não- marcados” (pois apresentam maior generalidade de distribuição e maior frequência de ocorrência). Assim, segundo elas, *that* e *there* são mais facilmente compreendidos pelas crianças do que *this* e *here*; ou seja, para elas, a criança adquire primeiramente os “termos não-marcados”, sendo que os “termos marcados” são adquiridos em momento posterior.

Tal conclusão a que chegam as autoras configura-se como oposta àquela a que chegam os estudos de Clark e Sengul (op. cit.), já discutidos anteriormente. Para Clark e Sengul, *there* e *that*, por serem termos ligados ao lugar não-próximo ao falante, mudam de referência muito mais frequentemente do que os termos ligados ao lugar próximo ao falante, ou seja, *here* e *this*. Assim, para esses autores, *there* e *that* são mais difíceis de serem adquiridos pela criança:

“Since non-proximal terms (“there” and “that”) shift more than proximal ones, they should be harder to acquire”

(Clark e Sengul, op. cit. : 462)

Em minha análise dos dados dos gêmeos A. e R., que apresentarei no capítulo seguinte (em IV. 2 e 3), pude chegar a conclusões que, em certo sentido, aproximam-se das apresentadas por Clark e Sengul (op. cit.). Apesar de seguir uma metodologia distinta da desses autores, observei, nos dados dos gêmeos, que os dêiticos *este* e *aquí* - nesta ordem - são adquiridos primeiramente, enquanto *aquele* e *lá* aparecem somente em momento posterior, o que me leva a

direção diferente das conclusões de Tfouni e Klatzky (op. cit.) com relação à aquisição desses termos dêiticos. Voltarei mais demoradamente a este aspecto no capítulo seguinte deste trabalho.

CAPÍTULO IV

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO DOS DÊITICOS (ANÁLISE DOS DADOS DE A. E R.)

IV.1.Primeiras expressões dêíticas

Como apontei anteriormente (em II.2), na literatura sobre a aquisição da dêixis vários autores propõem que sua origem está nos gestos de apontar usados pelo adulto e pela criança.

Dispondo, nesta pesquisa, apenas de dados em áudio e não em vídeo-tape dos gêmeos A. e R., não foi possível analisar a questão do uso dos gestos de apontar por essas crianças. Ainda assim, foi possível, em alguns momentos, perceber o uso desses gestos por A. e R., a partir de informações fornecidas pelos adultos que participavam das sessões de gravação, como nos mostram os exemplos (1) e (2):

(1) (Adulto¹⁸ brinca de “fazer mágica” para A. e R.: finge que “comeu” a tampa de uma panelinha de brinquedo, sendo que a mesma está escondida em sua mão.)

Ad1. Cadê a tampa? Cadê, Bubu?

A. (**aponta** a boca do Ad.)

Ad1. Na minha boca? Ele mostrou a minha boca! (ri)

Cadê a tampa?

R. (dá um tapinha na mão do Ad.)

tá ti↓

Ad1. (ri) Tatá achou! Tava na minha mão!

Ad2. É sabida!

(A. e R. 2;7.25)

(2) (R. vendo livro de histórias, vira-o em posição de leitura para Ad.)

Ad1. Cê vai contar uma história prá mim?

R. acáco

Ad1. Como que é a história que você vai contar prá Cecília?

R. qui

Ad1. Aquil

Ad2. (informa que R. **apontou** um quadrinho do livro)

R. papai, mamãe

Ad1. Que mais?

Esse, que mais?

Ad2. Ela está **apontando** as figuras na revistinha.

Ad1. Ela aponta e olha prá mim.

R. acáco

Ad2. Tem macaco?

(R. 3;0.21)

Os exemplos (1) e (2) são evidências de que as crianças sujeito deste estudo usam o gesto de apontar, e talvez estes exemplos sejam indícios de que o sistema gestual dessas crianças desenvolve-se muito proximamente ao seu sistema dêítico. Devido às limitações da coleta dos

¹⁸Doravante, “Ad.” Nos exemplos em que há mais de um adulto presente, usarei números para caracterizar cada um deles.

dados de A. e R. no que diz respeito à observação desses gestos, como já apontei, não me aprofundarei na análise deste aspecto do desenvolvimento dessas crianças.

As primeiras formas dêiticas que aparecem nos dados das crianças analisadas neste trabalho surgem por volta dos 2;3 para R. e 2;4 para A., como apontarei mais adiante.

Até essa idade é interessante notar que as expressões locativas e demonstrativas (*aqui* x *aí*/ *lá*, *esse*/ *este* x *aquele*) encontram-se abundantemente na fala do adulto, especialmente em atividades de interação livre com a criança, em que são manipulados brinquedos, revistas, livros ou fotografias, como nos mostram os exemplos (3) e (4):

(3) (Adulto e R. manipulando brinquedo de encaixe)

Ad. Ela gosta disso aqui mesmo, viu? (Dirigindo-se a outro adulto presente e referindo-se ao brinquedo de encaixe.

Olha **aqui**, primeiro **esse**.

R. Hum.

Ad. E **esse aqui**, olha. **Esse** amarelo **aqui**? (...)

Será que tem que pôr primeiro **esse**, filha?

Será que vai caber **aí**, filhinha?

Não vai, né?

Aí, tem que tirar...

(...)

Esse!

Tira agora. (...) Agora põe.

Aí.

Aqui.

Ih! E agora? E **isso**?

Aqui o branquinho, vamos pôr o branquinho.

Não filhinha, é **lá**. Primeiro é **aquele** outro.

Aí. Primeiro o vermelho.

Não! (Adulto começa a rir).

(R. 2;0.06)

(4) (Adultos e R. vendo uma revista)

Ad1. Olha, o que que é **esse aqui**?

R. Hã?

Ad1. O que que é **esse aqui**?

R. (segmento ininteligível¹⁹)

Ad1. Hã? Que que é **esse**?

R. a mãe

Ad1. A mamãe? Olha a mamãe na revista, com a máscara.

Ad2. Nossa! É a máscara!

E **este aqui**? Quem é?

R. carru

¹⁹Doravante, "SI".

Ad1. Carro? A motocicleta, né?

E **este aqui**, voando? O passarinho! Piu, piu!

R. po pitch

Ad1. "Po pitch"? (Repetindo o que R. disse, sem entender)

R. pi - pi

Ad1. Pi - piu?

R. pi - piu

Ad1. Ti - ti?

Vamos ver. Vamos ver. Olha! Não pode rasgar não, é da Ana, viu? Que é **esse aqui**? Quem é **esse aqui**?

R. o nenê

Ad1. o nenê mesmo, viu?

R. ó, ó

Ad1. Que que o nenê tá... Olha a mamãe com o nenê **aqui**.

Ad2. Acertou!

Ad1. Mamãe? O que que é **esse aí**?

R. Mamãe te te

Mamãe, Bubu, te te

Ad1. "Mamãe, Bobo" (repetindo)

Ad2. Bobo é ele. Deixa eu ver a mamãe do Bobô. Mostra **aqui**.

Ad1. Mostra pra Cecilia, ó.

Ad2. Ah! "Mamãe Bobo"? É? Quem é o Bobo?

Ad1. Augusto!

Ad2. Quem é? Cadê o Bobô? Cadê?

R. a

(R. 2;0 . 22)

Como nos revelam esses exemplos, a fala do adulto, com o uso desses dêiticos, vai construindo esquemas de atenção conjunta e, dessa forma, dirige a ação das crianças.

Note-se que os dêiticos que mais estão presentes na fala do adulto na fase ao redor de 2;0- como nos mostram (3) e (4) e como pude observar em outros dados de A. e R. - são as expressões locativas e demonstrativas, seguidas pelos pronomes pessoais.

Ainda em (4), vemos a forma [a] produzida por R. em resposta à pergunta "Cadê o Bobô?" formulada pelo adulto.

Essa mesma forma [a] é encontrada em momentos posteriores da fala de R. e também de A.. (5) e (6) são exemplos disso, e revelam-nos que, nesse momento, tal forma é usada em contexto em que o uso do dêitico aqui seria esperado:

(5) Ad. (dirigindo-se à R.) Cadê o disco rasgado?

R. *a*!

Ad. Achôôô!

(R. 2;3.26)

(6) Ad. Onde cê vai pôr o ônibus?

A. *a*

Ad. Hã? Onde cê vai pôr?

A. *a*

Ad. *Al*?

A. ó

Ad. O carro *ai* ...

(A. 2;4.24)

Em (5), pela reação do adulto, podemos inferir que R. enuncia a forma [*a*] apontando o local em que o disco em questão encontra-se ou, ainda, segurando o mesmo (e, neste caso, tal forma corresponderia a um enunciado do tipo “Aqui está o disco, em minhas mãos”).

Em (6), também pela maneira como o adulto reage à forma [*a*] enunciada pela criança, podemos inferir que A., de alguma forma, mostra ao adulto o local onde colocará o ônibus de brinquedo.

Em ambos os casos, vemos que a forma [*a*] enunciada pela criança cumpre a mesma função pragmática do dêitico *aqui*, visto que, ao enunciar [*a*], A. e R. apontam para o adulto um local determinado, e o sentido dessa expressão só pode ser delimitado coextensiva e contemporaneamente à presente instância de discurso que contém o [*a*] enunciado pelas crianças.²⁰

Assim, podemos dizer que, embora usando uma forma foneticamente distinta da do adulto, talvez uma versão simplificada, A. e R., por volta dos 2;3, já usam o que poderíamos chamar de uma “forma dêitica inicial”.

²⁰ Retomo, aqui, de certa forma, as palavras de Benveniste (op. cit.), tais quais apresentadas na seção anterior deste trabalho (em II.1)

Esse mesmo fenômeno ocorre também com a expressão demonstrativa “esse”, como nos mostra o exemplo (7):

(7) (R. colocando várias bonecas “para dormir”)

Ad. Ah! Agora ela pegou o minhau! Que mais?

R. mais?

Ad. Mais? É.

R. itê ↑ mais ↓

Ad. Este mais? Este é o au-au.

(...)

“Ête mais” (repetindo a fala de R.). Que mais?

(R. 2;3.05)

Note-se que o adulto interpreta a forma [itê ↑] produzida por R. como correspondente a *este* na atividade em que R. colocava vários brinquedos “para dormir”. A forma [itê ↑] usada por R. neste exemplo, diferencia-se do dêitico *este*, inclusive por seu padrão acentual. Entretanto, o adulto a interpreta como sendo *este* e identifica o brinquedo agora escolhido por R. (“Este é o au-au”), provavelmente por esta tê-lo apontado ou segurado.

Assim como ocorre com a forma [a], o [ite↑] de R. cumpre uma função pragmática, nesse caso, a de apontar para um determinado objeto, e o sentido de [ite↑] só pode ser identificado no interior da instância de discurso na qual é produzido. Poderíamos, também, considerá-lo como uma “forma dêitica inicial”, ao lado da forma [a].

Observando novamente o exemplo (6), podemos perceber ainda uma outra expressão que é usada por A. também com uma função dêitica: a forma [ó].

A mesma também aparece nos dados de R.

(8) Ad. Cadê a pá da R.?

R. ó

Ad. Ah! Achô!

(R. 2;5.14)

Essa forma parece corresponder à expressão *Olha!* e demonstra ter uma função dêitica idêntica à palavra *aquí*, visto que, ao usarem-na, A. e R. apontam para o adulto um local determinado, e o sentido de [ó] só pode ser delimitado na instância de discurso em que tal forma

é produzida. Esse fenômeno foi também observado por Nelson (citado em Clark e Sengul, op. cit.: 459) que fez um levantamento dos primeiros dêiticos utilizados por oito crianças. Entre outras formas, uma versão de *see* do inglês com função dêitica de *here* (inglês) foi encontrada.

Assim, ao lado das formas [a] e [itê↑], poderíamos acrescentar a forma [ó] - correspondente a *olha!* e com a mesma função dêitica de *aqui* - como as primeiras expressões dêiticas usadas por A. e R., embora não se possa dizer que o *Olha!* do adulto seja um dêitico.

Assim, o que vimos até aqui nos aponta que já por volta dos 2;3 e 2;4, R. e A., respectivamente, apresentam suas primeiras "formas dêiticas", a saber, [a] e [ó] - que correspondem ao dêitico *aqui* - e [itê↑] - que corresponde a *este* ou *esse*. Tais formas, embora ainda sejam distintas em relação às expressões dêiticas do adulto, apresentam a mesma função semântico-discursiva das mesmas, como aponte anteriormente.

Esse fenômeno da produção linguística inicial da criança, a saber, o fato da criança produzir formas ainda não fonética e fonologicamente equivalente às do adulto, mas que já podem ser interpretadas como - neste caso - expressões dêiticas presentes na fala do adulto, aparece também, como veremos mais adiante, no processo de aquisição dos pronomes pessoais e da flexão verbal de 1ª pessoa por A. e R. Isto será abordado na seção IV.4 deste trabalho.

As primeiras expressões dêiticas, com formas bem mais próximas às do adulto, surgem aos 2;5 para A. e também para R. Os exemplos (9) a (14) mostram-nos as primeiras ocorrências de dêiticos nos dados de A. e R. de que se tem registro:

(9) (A. brincando com panelinhas)

A. a po ti

Ad1. "A po ti"? (Repetindo o que A. diz)

O que você vai por aí?

Ad2. Põe que eu quero ver, põe.

(A. 2;5.27)

(10) (A. joga a bola para longe de onde ele está).

Ad1. Por que você jogou?

A. *atí* não.

Ad1. "Aqui não" (repetindo)

Ad2. "Aqui não", é? Jogou porque aqui você não quer a bola?

(A. 2;6.05)

(11) (A. brincando com carrinhos)

A. a pô ei ei

ei não

echi, echi

Ad. “A pô esse” (repetindo) Esse. O carro. Olha como ele pôs bem, Ester. Olha aí.

(A. 2;5.21)

(12) (R. tirando brinquedos de uma sacola)

Ad. Não tem mais? Cabô?

R. tei mai

Ad. Tem mais?

R. tei mai *ati*

Ad. Tem mais aí? Ah, tem, é? Tem sim!

(R. 2;5.21)

(13) (R. mostrando bichinhos de brinquedo para o adulto, que os identifica)

R. ó

Ad. Que que é esse?

R. *êssi*↓

Ad. Qual é?

R. *êssi*↓

Ad. “Esse é porco”. Fala.

R. *êssi* pôr aí?

Ad. Porco, ó! Óinc! Óinc!

(R. 2;5.14)

Os exemplos (9) e (10) apontam para o fato de que, para A., as primeiras expressões dêiticas que surgem são *ati* (correspondente a *aqui*) e *echi* (correspondente a *este/esse*), aos 2;5 de idade.

Para R., essas também são as suas primeiras expressões dêiticas surgidas aos 2;5, mas com uma diferença: o dêitico *êchi* (correspondente a *este/esse*) tem sua primeira ocorrência - como mostrado no exemplo (13) - num contexto em que R. vai repetindo fragmentos do discurso do adulto.

É apenas cinco meses mais tarde, aos 2;7, que encontramos novamente, nos dados de R., o uso desse dêitico, sendo que este não mais aparece como uma repetição da fala do adulto mas

sim como uma produção espontânea da criança, sem retomada de enunciado anterior do adulto, como mostra o exemplo (14). A partir dos 2;7, R. passa a usar consistentemente os dêiticos *esse/este*.

A análise mais cuidadosa do processo de aquisição por A. e R. das expressões dêiticas locativas e demonstrativas será feita nas seções subseqüentes deste trabalho (em III.2 e III.3). No momento, o que quero ressaltar é o fato de que as primeiras expressões dêiticas de A. e R. são *aqui* e *esse/este*, a partir dos 2;5 de idade, realizadas por estas duas crianças como [ati] e [echi] ou [essi], sendo que tais expressões foram precedidas historicamente (aos 2;3 para R. e aos 2;4 para A.) pelas formas [a], [ó] e [itê↑], que cumprem as mesmas funções semântico-discursivas dessas expressões dêiticas. As formas *lá/láí* e *aquele* aparecem em momento posterior nos dados de A. e R. É importante salientar, também, que tais expressões dêiticas estão presentes desde cedo na fala das duas crianças aqui estudadas, colocando-se essas expressões entre as primeiras palavras enunciadas por elas.

A comparação desses dados de A. e R. com os de outras crianças estudadas por diferentes autores mostra-se interessante.

Clark (op. cit.) é Clark e Sengul (op. cit.), e também Wales (op. cit.), conforme mencionei anteriormente (em III.2), apontam que as primeiras palavras dêiticas da criança aparecem bem cedo, algumas vezes entre suas primeiras dez palavras, e sempre entre as primeiras cinquenta. Esses autores citam, ainda, outros estudos em que o mesmo fato foi observado, como os de Lindner, Gheorgov, Leopold, Bateman, Boyd, Grant, Nice e Nelson.

Outros estudos apontados por Clark e Sengul (op. cit.:459) demonstram, ainda, que as palavras dêiticas são também muito comumente encontradas nas primeiras sentenças de duas palavras produzidas pela criança que adquire como primeira língua o inglês (por exemplo, Bellugi e Brown, Braine), o finlandês (Bowerman), o alemão (Stein e Stern), o japonês (Sanches), o coreano (Park), o hebraico (Braine), o italiano (Bates), o samoano (Kernan) ou o sueco (Lenge e Larsson).

Alguns estudos sobre a aquisição do português como primeira língua também demonstram que os dêiticos emergem bem cedo no desenvolvimento lingüístico da criança. Mayrínk (1975), em seu trabalho sobre o período inicial da aquisição do português como língua materna, acompanhando a produção de uma criança entre 1;8 e 2;0 de idade, observa que já ao 1;8 estão presentes os dêiticos *aqui* e *ai* na fala da criança estudada, seguidos de perto pelo demonstrativo *esse*.

Também Perroni-Simões (1976), em seu estudo sobre o desenvolvimento da linguagem em uma criança adquirindo o português como língua materna no período dos 2;1 aos 2;8, aponta

que os locativos *aqui*, *aí* e *lá* e os demonstrativos *esse/este* aparecem na produção inicial da criança estudada a partir dos 2;3 de idade.

De Lemos (1975) também observa a emergência do dêitico *aqui*, por volta dos 2;9, no desenvolvimento lingüístico de um dos meninos objeto de seu estudo.

Observando os dados de A. e R., conclui-se que essas crianças enquadram-se perfeitamente nas conclusões a que chegaram todos os estudos citados anteriormente. Ou seja, para A. e R., as expressões dêíticas também surgem desde cedo, e aparecem entre as primeiras palavras produzidas por essas crianças.

Ressaltamos que todos os estudos aqui citados foram feitos a partir de dados de crianças não gêmeas. Observar que A. e R., gêmeos, apresentam expressões dêíticas desde muito cedo, assim como as outras crianças não gêmeas estudadas, leva-me a poder concluir que, no que diz respeito ao momento em que emergem as primeiras palavras dêíticas, A e R. não apresentam nenhuma “defasagem” em relação às crianças não gêmeas. Tal fato coloca-se em forte oposição às afirmações feitas por vários autores (citados na sessão I. 5 deste trabalho, a saber, Day, Davis, Mittler, Luria e Yudovich, Zazzo e Lübbe) de que os gêmeos teriam um desenvolvimento lingüístico mais demorado que as crianças não gêmeas, sendo “atrasados” em relação a estas. Na verdade, quanto ao uso dos primeiros dêíticos, não existe nenhum “atraso” por parte dos gêmeos A. e R. em relação às crianças não gêmeas, objetos de estudo do mesmo fenômeno.

Adicionalmente, no que diz respeito ao aparecimento das primeiras expressões dêíticas no processo de aquisição da linguagem, podemos verificar algumas diferenças entre os dados de A. e R. e os apontados pelos referidos autores em seus estudos, o que nos leva a perceber algumas diferenças individuais na aquisição dos dêíticos.

Como já apontei, as primeiras formas dêíticas usadas por A. e R. são as formas [a], [ó] e [itê], que correspondem, respectivamente, a *aqui*, *olha!* (com função dêítica semelhante a *aqui* e *este/esse*).

Clark (op. cit.) e Clark e Sengul (op. cit.), como mencionei na seção II.2 deste trabalho, apontam que as primeiras expressões dêíticas da criança são as formas [e], [a?] ou [da], baseadas nas palavras *there* e *that* (em inglês, *lá* e *aquela*, respectivamente). Essas autoras citam também os trabalhos de Lindner, Gheorgov e Leopold como tendo feito as mesmas considerações.

Tfouni e Klatzky (op. cit.), também mencionadas anteriormente em II.2, afirmam que os dêíticos do inglês *that* e *there*, por serem “mais simples”, são adquiridos primeiro, sendo *this* e *here* adquiridos em momento posterior.

Nelson (cujo estudo é citado em Clark e Sengul, op. cit.: 459), estudando oito crianças adquirindo o inglês, aponta que cinco delas, com idade média de 1;7, apresentam entre suas primeiras dez palavras versões de *that*, *this*, *here*, *there* e *see*, respectivamente.

Entre todas essas crianças estudadas por diferentes autores, bem como entre tais crianças e os gêmeos A. e R., objetos de estudo deste trabalho, podemos verificar, por um lado, uma grande similaridade no que diz respeito ao momento em que emergem as primeiras palavras dêiticas, o que aponta para o fato de que os gêmeos A. e R. não apresentam nenhum atraso, em seu processo de aquisição do sistema dêitico, em relação às crianças não gêmeas. Por outro lado, no que diz respeito à ordem de aparecimento das expressões dêiticas no processo de aquisição da linguagem, podemos notar, entre tais crianças, a existência de diferenças individuais no processo de aquisição dos dêiticos. Essas crianças partem de pontos distintos no que diz respeito à ordem de aquisição das expressões dêiticas. Voltarei a esta questão nas seções subseqüentes deste trabalho.

Outra diferença individual presente nas primeiras expressões dêiticas de diferentes crianças aparece quando se observa quais palavras elas escolhem para "usar deiticamente".

Como já mencionei, A. e R. usam a forma [ó], baseada em *olha!*, com função dêitica semelhante à de *aqui*. Nelson (apud Clark e Sengul, op. cit.: 459) encontrou versões das palavras *see* e *look* com funções dêiticas de *here* e *that*. Atkinson (apud Clark e Sengul, id.) aponta que algumas crianças usam também vocativos (*Mama!*, *Daddy!*) para chamar a atenção para algo do contexto imediato.

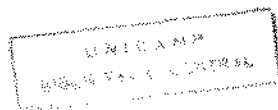
Assim, como afirmam Clark e Sengul (id.: 459):

"The words children opt to use deitically vary from child to child."

É importante observarmos que as primeiras expressões dêiticas que aparecem nos dados de A. e R. correspondem àquelas mais amplamente usadas pelo adulto na interação com as mesmas crianças. Como nos revelam os exemplos (3) e (4), nas atividades desenvolvidas conjuntamente com as crianças, que envolvem manipulação de brinquedos, livros, fotos, etc., o adulto emprega abundantemente os dêiticos *aqui* e *esse/este* para referir-se a objetos presentes no contexto imediato. E é interessante verificarmos que estes são os dêiticos que primeiro emergem na fala de A. e R. Veja-se que este fenômeno refere-se à especularidade inicial seguida de complementaridade. Destes aspectos tratarei, de forma mais detalhada, na seção IV.2 deste trabalho.

Isso aponta para o fato de que o papel do adulto em sua interação com as crianças parece ser um fator importante no processo de aquisição das expressões dêiticas, como argumenta a teoria sócio-interacionista (cf. de Lemos, 1986).

Por tratar-se este trabalho de um estudo observacional e longitudinal de A. e R., foi possível verificarmos tal fato. Por outro lado, os estudos dos diversos autores aqui citados



baseavam-se em métodos experimentais, em que não se observa a relação entre a produção da criança e a do seu interlocutor nem tampouco acompanha-se a continuidade do processo de aquisição desses dêiticos.

Mais estudos cujo método de investigação é o observacional / longitudinal são importantes para que possamos obter mais dados e precisar com maior clareza qual o alcance do papel do adulto no processo de aquisição da dêixis.

Passarei, nas seções subseqüentes deste capítulo, a tratar mais pormenorizadamente, nos dados de A. e R., da aquisição das expressões dêiticas demonstrativas *este(a)/esse(a)/isso* x *aquele(a)/aquilo*; das expressões dêiticas locativas *aqui* x *lá/láilali*; e, por último, tratarei da aquisição do pronome *eu* (em oposição a *você, ele, ela*) e da flexão verbal de 1ª pessoa.

A ordem de emergência desses termos dêiticos nos dados de A. e R. é a seguinte:

- a) inicialmente, por volta dos 2;4, aparecem as formas [a], [ó] e [ité↑] nos dados de A. e R., que correspondem aos dêiticos *aqui* e *este/esse*;
- b) aos 2;5, surge a expressão demonstrativa *esse*, bem como a expressão locativa *aqui* nos dados das duas crianças;
- c) aos 2;2 inicia-se a aquisição do pronome *eu* por A., e aos 2;8 tal aquisição já está consolidada para esta criança;
- d) aos 2;9, surge a forma *isso* nos dados de A.;
- e) aos 2;2 inicia-se a aquisição do *eu* por R., sendo que este pronome aparece consistentemente adquirido apenas aos 2;10 para a menina;
- f) aos 2;10, aparece a forma *lá* nos dados de R.;
- g) aos 3;0, emerge o dêitico *aquele* nos dados das duas crianças, bem como a forma *isso* nos dados de R.;
- h) aos 3;1, surge a forma *ai* para as duas crianças;
- i) somente aos 3;4 é que se verifica o uso de *lá* por A.;
- j) até os 4;0, idade em que encerro minha análise dos dados de A. e R., não encontrei nenhuma ocorrência da forma *aquilo* nos dados dessas crianças.

IV.2 Expressões dêíticas demonstrativas

Em seu estudo sobre o português culto falado em São Paulo, Pavani (1987) observa que

“Nas ocorrências demonstrativas exofóricas encontramos uma alternância entre as formas demonstrativas este e esse, as quais se mostravam gramaticalmente equivalentes

Parece-nos, portanto, que na linguagem oral culta, apesar de serem utilizadas as três formas demonstrativas (este, esse, aquela), há uma tendência a se reduzir o esquema dos demonstrativos de ternário para binário (este/ esse X aquela). Nossos dados mostram, ainda uma significativa prevalência de esse sobre este”.

(Pavani, op. cit.: 86)

Partirei dessa descrição do sistema de expressões demonstrativas no português para traçar a análise da aquisição das mesmas pelos gêmeos A. e R. Ou seja, considerarei, aqui, como equivalentes as formas *este* e *esse*.

Essas são as formas que A. e R. primeiramente adquirem, aos 2;5. O dêítico *aquela* é adquirido apenas mais tarde, por volta dos 3;0, como veremos adiante.

Os exemplos (11), (13) e (14), já mostrados, são as primeiras ocorrências de *esse* nos dados de A. e R. É interessante observarmos que essas primeiras ocorrências emergem em contextos muito similares àqueles em que o adulto empregava o dêítico *esse* com bastante frequência, ou seja, contextos em que são manipulados brinquedos, revistas, livros, etc.

Para melhor ilustrar tal fato, apresentarei novamente aqui alguns exemplos já apontados anteriormente

Comparemos o exemplo (11), dos dados de A., com parte do exemplo (3), que ilustra a fala do adulto (que, neste caso, apesar de ser dirigida à R., ilustra também uma situação comumente envolvendo A. também):

(11) (A. brincando com carrinhos)

A. a pô ei/ ei/

ei/ não

echi, echi

Ad. “A pô esse”. Esse. O carro

Olha como ele pôs bem, Ester. Olha aí.

(A. 2;5.21)

(3) Adulto e R. manipulando brinquedo de encaixar)

Ad. Ela gosta disso aqui mesmo, viu, Cláudia?

Olha aqui, primeiro esse.

E esse aqui, olha? Esse amarelo aqui?

R. Hum

Ad. Será que não tem que pôr primeiro esse, filha?

(...)

Esse!

(R.2;0.06)

Note-se que o tipo de interação que ocorre nesses dois exemplos é bastante similar: nos dois casos vemos a criança organizando sua ação de manipular os brinquedos a partir de enunciados contendo o dêitico *esse*; num primeiro momento, presentes na fala do adulto e, posteriormente, produzidos por ela mesma (fenômenos da especularidade e da complementaridade, respectivamente, como veremos adiante).

Isso também ocorre em outros exemplos dos dados de A., como apontam (15), (16) e (17):

(15) (A. brincando de pôr gasolina nos carrinhos)

Ad. Cabô a gasolina, Bubu?

A. abô

pô a/ a/ echí

Ad. Que que é? Esse?

A. gô echí

Ad. Agora esse? ã! Fala pouco mas quando fala, hein? É pra valer!

Agora esse caminhão?

A. é

(A. 2;6.05)

(16) (A. manipulando xícaras de brinquedo)

A. e êssi, vai?

Ad. Onde esse vai?

(A. 2;7.25)

(17) A. Echi aqui, aqui!

Ad. Você pôs o bichinho em cima do posto, Bubu?

(A.2;8.06)

Comparemos, agora, o exemplo (13), de R., com parte do exemplo (4):

(13) (R. mostrando bichinhos de brinquedo para o adulto, que os identifica)

R. ó

Ad. Qual que é esse?

R. êessi↓

Ad. Qual que é?

R. êessi↓

Ad. “Esse é porco”. Fala.

R. êssi pôicu?

Ad. Porco, ó. Óinc...Óinc...

(R. 2;5.14)

(4) (R. vendo revista)

Ad. Olha, o que que é esse aqui?

R. hã

Ad. Que que é esse aqui?

R. (Produção ininteligível)

Ad. Hã? Que que é esse?

R. a mãe

Ad. A mamãe? Olha a mamãe na revista, com a máscara.

(...)

E este aqui, quem é?

R. carru

Ad. Carro? A motocicleta, né?

(R. 2;0.22)

Em (13) e (4) também podemos ver um mesmo tipo de interação entre R. e o adulto: uma atividade em que o adulto solicita à R. que identifique brinquedos ou objetos e entidades apontados na revista.

Note-se que em (13) R. vai repetindo fragmentos do discurso do adulto, contendo o dêitico *esse*, num processo que, de acordo com de Lemos (1989), pode ser chamado de *especularidade*:

“O processo de especularidade, (...) inicia-se pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como “palavras” na fala da criança”

(de Lemos, op. cit.)

Nesse exemplo (13), o que percebemos é esse “espelhamento” ou “eco”, de que fala a autora, de partes de enunciados do adulto na fala da criança, a saber, o dêitico *esse* (sozinho ou acompanhado, neste caso, da palavra *porco*), configurando-se tal fato como resultante do processo de especularidade de que trata de Lemos. Tal processo pôde ser observado também na ação do adulto, em período anterior (como apontei em III.1), de interpretar as primeiras formas dêiticas de A. e R., [a] e [itê↑], com *aqui* e *este/esse* (exemplos 6 e 7), ação essa que parece ser fundamental no sentido de atribuir “forma, significado e intenção”, para usar os mesmos termos da autora, à produção vocal inicial dessas crianças. É neste sentido que especularidade opõe-se à simples imitação, visto que o adulto também é especular à criança.

Assim, mais uma vez podemos perceber o papel da interação com o adulto como importante para a aquisição dos dêiticos por parte da criança.

O exemplo (14), já mostrado anteriormente, demonstra que apenas dois meses após a situação ilustrada em (13), R. já produz a forma *esse* espontaneamente, sem repetir a fala imediatamente anterior do adulto, o que já é um progresso:

(14) (R. empurrando carrinhos de cima de um posto de gasolina de brinquedo, para caírem no chão)

R. *êchi* não

Ad. Não cai? Empurra ele prá você ver (barulho)

Caiu!

R. gô *êchi*

Ad. Agora esse? (...) Caiu!

(R. 2;7.25)

Este fato pode ser caracterizado como o que de Lemos (op. cit.) denomina o fenômeno da reversibilidade. Segundo a autora, a reversibilidade é um processo pelo qual a criança “*passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor*”. R. extrai, de práticas discursivas anteriores, o dêitico *esse* presente no discurso do adulto, e com ele inicia um novo diálogo, instaurando o adulto como seu interlocutor, realizando, assim, o processo de reversibilidade apontado por de Lemos.

Observando os dados de A., vemos que o dêitico *esse* realiza-se, na fala dessa criança, como [*echi*] e [*essi*] e o *este* realiza-se como [*esti*], [*espi*], [*eti*]. Para A., a forma mais freqüente é [*echi*].

Já nos dados de R., *esse* realiza-se tanto como [*echi*] quanto como [*essi*]; e *este* como [*ti*] e [*eti*], sendo [*essi*] a forma mais comumente encontrada.

As formas *esta/essa* são encontradas apenas por volta dos 3;2 nos dados das duas crianças.

A forma *isso* aparece aos 2; 9 nos dados de A., sendo que, para R., essa forma só é encontrada por volta dos 3;0.

A partir dos 2;6, nos dados de A., encontram-se as expressões dêiticas demonstrativas contraídas com algumas preposições, especialmente *de*, *em*, como se observa nos exemplos (18), (19) e (20):

(18)(A. brincando de carrinho)

A. atáis dechi

atáis dechi

Ad. O que que é?

A. atáis

Ad. Atrás? Atrás desse? Isso! Colocou o carro atrás do caminhão?

(A. 2;6.05)

(19) (brincando com beliche de plástico trazido pela investigadora)

A. Tem mais nenê e mais decha cama?

Ad. “Dessa”! Dessa cama? Não, bem. Só tem uma.

(A.3;3.24)

(20) (R. contando a história de um livrinho para o adulto, e é interrompida por A.)

A. (SI)

(SI) caja,

necha caja?

Ad. (Não retoma)

(A.3;4.01)

Pereira (1977), em seu estudo sobre a aquisição de preposições por uma criança brasileira, aponta que as primeiras preposições observadas na fala de M. (primeira filha de um casal de brasileiros de classe média) foram as preposições *de* e *em*, que emergem quase ao mesmo tempo, por volta dos 2;0 de idade. Também Perroni (1976), descrevendo a gramática de uma criança brasileira entre 2;1 e 2;8 de idade, menciona que as primeiras preposições usadas por N., sujeito de seu estudo, foram *em* e *de* - nesta ordem - também aos 2;0, encontradas freqüentemente amalgamadas a artigos, pronomes e demonstrativos. As formas *neste/ nesta* (também realizadas foneticamente [‘nesi],[‘nesa], segundo a autora) aparecem aos 2;6 nos dados dessa criança, ao lado das formas *deste/ desta*.

Assim, vemos que os dados de A. e R. com relação às primeiras contrações dos dêiticos *este/ esta*, feitas com as preposições *de/ em*, estão de acordo com os dados de outras crianças brasileiras adquirindo o português como primeira língua, tanto no que diz respeito à ordem, quanto ao momento de emergência de tais formas linguísticas contraídas com as referidas preposições.

Por volta dos 2;10, nos dados de A., estrutura-se um tipo de *este/esse* cuja função é a de operador discursivo. O exemplo (21) e o longo episódio (22) ilustram tal fenômeno:

(21) (A. vendo livrinho)

A. ví, pai

Quem foi aqui?

Ad1. Que que é isso aqui?

Ad2. “Quem foi aqui”(repete o que A. disse e ri)

Ad1. Ah! Esse aqui é tomate. É pera.

A. E esse?

Ad1. Esse é balão.

A. E esse?

Ad1. É ... cenoura

A. E esse?

Ad1. E esse aqui, olha? Que que é?

A. cenoa

Ad1. (Ri) Tartaruga!

E esse aqui, ó?

A. tatauga

Ad1. Tartaruga?! (ri)

Ad2. Coelho!

Ad1. E esse aqui, ó, ó? Passarinho?

R. olha, pai (e mostra foto de piscina para o pai)

A. (Não retoma)

(A.2;10.22)

(22) (A. vendo livrinho)

A. E eche aqui? Che já viu?

Ad1. Esse já viu, é o gatinho

Ad2. Ó, o carneirinho

A. Eche a gen não viu

Ad2. A gente não viu?

Ad1. Esse a gente não viu. É.

A. Eche

Ad1. Vão vê de novo?

A. Vão vê de novo?

Ad1. (Ri) Ele gostou, viu?

Ad2. Tá, agora cê que vai contar prá mamãe.

A mamãe que contou prá você. Que que ele ta/

A. Eche um gato

Ad2. O que que ele tá fazendo?

A. Bebendo e vendo (ininteligível)

Ad2. O que que ele tá tomando? O quê?

A. Tá tomando banho.

(...)

Eche é mãe?

Ad2. Esse aí é o filho. Esse aí é a mamãe.

Cadê os filhinho?

A. Num tem

Ad2. Aqui não tem filhinho? Mais prá frente?

A. Pa fente aqui. Hã? Cê viu o homem

com cha/ com/ chein/ cha/

cheim chapéu?

Ad2. Ih! Ó esse aqui não tem. Não é nesse (livro) que tem chapéu,

quem tem um sem chapéu. Que que ele tá fazendo aqui,

a mãe dos gatinhos

A. U, u, não. Eu vô vê este. (E muda de livrinho).

(...)

Ad2. Ó. *Alice no País das Maravilhas*.

A. E espe? Tajeno...

Ad2. Ela comeu (ininteligível) grande.

A. Eu tomi

Eche aqui? Que eu (ininteligível)

Ad2. Ó, o coelho.

A. coco

Ad1. Ói que mesa grande! Olha, A.! Não

não tem nada prá comer quase.

Que mesona

Ad2. Não tem comida aí dentro?

A. Tem aqui

Num tem comi

Ad2. Olha o rei

A. Rei do quê?

Ad2. Rei

Ad1. O rei tá bravo

Ad2. Alice ...

A. A mãe?

Ad2. A menininha chamada Alice

A. Este?

Ad2. Esse é o rei.

Ad1. Veja a cara dele. Será que ele tá
bravo ou ...

A. E este? E este?

Ad1. Esse aí é o soldado, A.

A. Manhê!

Ad2. Hum?

A. E espe²¹?

Ad2. Isso aí são os soldados do rei

A. (Vira páginas do livro)

E este? Po que tem baiáio?

Ad2. É igual ao seu. Ela gosta de brincar com baralhos.

A. Po que?

Ad1. Ó no chão quanto, hein? Igual,
Igual ao do A.

A. (Vira páginas)

Num tem baiáio

Ad2. Cê viu o que ele falou, Cecília?

A. E eche?

Ad2. Que o vô fumou muito quando ele (ri)

Ad1. Ah! Ele fuma? Ele já deve ter escutado
alguma coisa de que cigarro não faz bem, tudo.

A. Hã? Isto? Isto? Isto? Isto? Isto?

(A. pergunta insistentemente enquanto Ad1. Ainda fala)

Ad2. Isto aqui é uma tartaruga.

A. E eche?

Ad2. Olha, meu filho, nem sei o que que é isso aí.

Ad1. Que bicho que é A.? Deixa a Cecília ver.

Que bicho esquisito! Parece canguru!

Ad2. Morcego! Olha a asa dele.

A. Quedê a aja?

Ad2. Asa (boceja) Dormi pouco,

(conversa com o outro adulto, sentença ininteligível)

²¹ A forma *espe* aparece como uma variação de *este*.

A. E este? E este? (insistente)
 Ad2. Esse é o gato. Gatão, hein?
 A. E eche?
 Ad2. Lua
 A. Pô que ce tá achim co dei (dente)
 Ad2. Tá assim, ó! (e produz onomatopéia de gato bravo)
 A. Po que?
 Ad2. Tá, porque tá mostrando os dentinhos prá você.
 (A. 3;4.08)

Semelhantemente ao que já foi apontado por de Lemos(1975) e de Castro Campos (1992) com relação ao uso de um tipo de *por quê?* por crianças por volta dos 2;6 de idade, A. usa um tipo de estratégia que consiste em perguntar *E este?* com o objetivo de manter o tópico do diálogo e, em alguns momentos, fazer com que o adulto avance na leitura do livrinho que está sendo manipulado.

O uso de *este / esse - operador discursivo* por A. é bastante freqüente nesses contextos de “ler” histórias em livrinhos: a pergunta *E este?* faz com que se mantenha o mesmo tipo de interação, o mesmo tópico do diálogo (veja-se, por exemplo, os momentos em (22) que os adultos iniciam novo tópico e A., inicialmente, os traz de volta ao tema do livro que está sendo visto, utilizando *este* - ou *isto* - como operador de discurso) e, ainda, em alguns momentos faz com que o adulto não se limite a apenas nomear os objetos ou entidades apontadas por A., mas responda com frases completas que fazem prosseguir o texto do livro. Nesse último caso, o *esse - operador discursivo* tem uma função que se aproxima - como no caso de *por que?* - da de expressões como *e daí?*, *e depois?*

É interessante notar que, nos dados de R. tal fenômeno não ocorre, pelo menos não na fala de R. O que temos é o uso de *esse-operador* pelo adulto, que insiste no fato de que seja R. quem prossiga na produção de um texto que futuramente será o de uma narrativa, enquanto nos dados de A., é ele quem usa o operador discursivo para fazer com que o adulto avance a narrativa. O exemplo (4), já apontado anteriormente (em III.1), ilustra tal fato, assim como o exemplo (23) a seguir:

(4) (R. vendo revista)
 Ad. Olha, o que que é esse aqui?
 R. Hã?
 Ad. Que que é esse aqui?

R. (Sentença ininteligível)

Ad. Hã? Que que é esse?

R. A mãe

(...)

Ad. E este aqui. Quem é?

R. carru

(...)

Ad. E este aqui, voando?

(...)

R. pi-piu

(...)

Ad. Vamos vê. Vamos vê. Olha! (...) Que é esse aqui?

(R.2;0.22)

(23) (R. vendo livrinho de história)

Ad. Que que tem aí? Conta prá mim essa historinha

R. Tem essi

Ad. Tem esse

R. Tem essi

Ad. Esse também?

(R.2;8.14)

(24) (R. vendo livrinho)

Ad1. E esses meninos aqui, o que que estão fazendo?

R. podando bola

Ad1. ãh?

Ad2. Jogando bola.

R. podando bola

Ad1. Estão jogando bola? Tão mergulhando na piscina!

Ad2. Tem piscina aí, Tatá?

R. Tem.

(R.2;10.22)

Essa diferença na produção linguística de A. e R., no que diz respeito ao uso de *esse-operador discursivo*, parece consistente com as diferenças entre essas mesmas crianças apontadas

por Perroni (1991) em seu estudo sobre as diferenças individuais entre o casal de gêmeos A. e R., já citado anteriormente neste trabalho (em II.3.3).

Perroni (op.cit.) demonstra que, nos dados de A., predomina o tipo de discurso denominado como descritivo / comentativo (do aqui e agora) enquanto nos dados de R., diferentemente, predomina o discurso narrativo. Assim, enquanto A. pode ser descrito como inquisidor, enunciando muitas perguntas do tipo *por que x?*, R., por outro lado, dedica-se à construção de narrativas.

A explicação apresentada pela autora para essas diferenças no desenvolvimento lingüístico das duas crianças é o tratamento diferenciado dado pela mãe a uma e a outra criança. No tratamento dado ao menino A., a mãe, segundo Perroni (op. cit.), privilegia a atividade sobre objetos, a iniciativa nas decisões, a ação sobre o mundo. Por outro lado, à menina a mãe oferece um papel menos ativo com relação à atividade física sobre objetos, centrando sua ação principalmente no manuseio de livrinhos de histórias infantis ou na ação de relatar fatos ou de contar histórias.

Os dados de A. e R. que apresento nesta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao uso do *esse-operador discursivo* (como os exemplos 21, 22, 23 e 24), confirmam as conclusões a que chega Perroni (op. cit.) em seu trabalho.

Em contextos de manuseio de livrinhos de histórias, verifiquei que, nos dados de A., é freqüente encontrarem-se perguntas contendo *esse-operador discursivo*, dirigidas por A., ao adulto, que fazem com que o adulto desenvolva a narrativa (como mostra o exemplo 22). Em contrapartida, nos dados de R., em contextos do mesmo tipo, o que se vê é o adulto - especialmente a mãe - usando *esse-operador discursivo* em perguntas que levam R. a narrar a história (como mostra 24).

Em outras palavras, com o uso de *esse-operador discursivo*, o adulto incentiva R. a desenvolver o discurso narrativo, enquanto A. isenta-se dessa atividade e atribui ao adulto o papel de narrador de histórias.

O adulto também dirige a A. muitas perguntas contendo *esse-operador discursivo*, sendo que, em sua maior parte, tais perguntas têm como função indagar sobre objetos e eventos do mundo físico. Em atividades como a de manusear brinquedos de encaixar, carrinhos, ou blocos de cores diferentes, é comum encontrarmos perguntas enunciadas pelo adulto, contendo *esse-operador discursivo*, cuja função é indagar sobre o local correto em que uma parte do brinquedo deve ser "estacionado; verificar quais carrinhos já foram "abastecidos" no posto de gasolina de brinquedo (comumente presente nas sessões de gravação); questionar sobre a cor de diferentes objetos apontados, etc. Nesse tipo de interação, também é freqüente encontrarmos *esse-operador discursivo* na fala de A., com as mesmas funções observadas na fala do adulto.

Vemos, portanto, que perguntas contendo *esse-operador discursivo* formuladas pelo adulto direcionam A. para a atividade sobre objetos e para a ação sobre o mundo, enquanto R. é direcionada a narrar.

Assim, no que diz respeito ao tratamento diferenciado dado pelo adulto a uma e a outra criança, de que trata Perroni (op. cit.) em seu trabalho, verifica-se que o uso de *esse-operador discursivo* pelo adulto constitui-se como importante. Enunciando perguntas que contêm *esse-operador discursivo*, em atividades diferentes, o adulto leva R. a narrar e leva A. a atuar sobre o mundo e os objetos. Ou seja, o adulto desempenha um papel fundamental na “especialização” de R. no discurso narrativo e de A. no discurso descritivo / comentativo (do aqui / agora). O uso de *esse-operador discursivo*, pelo adulto, parece ser uma estratégia - ainda que inconsciente - para levar cada uma das crianças a “especializar-se” num determinado tipo de discurso.

Acrescente-se que o uso de *esse-operador discursivo*, como já afirmei, nos dados de A., aparece não somente em contextos de interação com livros de histórias. Vejam-se os exemplos (25) e (26), ocorridos em contextos em que A. manipulava brinquedos:

(25) A. Que icho?

Quem, quem deu icho?

Ad. Quem deu? Foi a Fausta

A. ã?

Ad. Foi a Fausta que deu isso

A.ã?

Fo a Fota

R. Já foi na piscina

Ad. Sabe quem é? A Fausta.

E. E na pichina? Na piscina.

Eu fui na piscina.

Ad. Foi? Quando?

A. Qual

Ad. A Fausta. Você não conhece a Fausta?

R. Quem

A. Qual?

R. Rê?

A. Não tem mais?

Ad. Tem mais

A. Eche zominho

Ad. Tem
 A. Então pega
 R. Quem deu?
 A. Eche.
 R. Que deu? Que/
 Ad. Foi a Fausta
 A. Quem deu este?
 Ad. Esse foi a Fausta também.
 A. E esse?
 Ad. Cê não conhece a Fausta?
 A. E esse?
 R. Eu não conheço
 Ad. Não, bem?
 A. E esse?
 R. Não vim aqui na minha casa eu conheço
 A. Quem deu eche?
 Ad. Quem deu? Foi a Cláudia
 A. E eche?
 Ad. Também
 A. E eche?
 Ad. Também
 A. E eche?
 Ad. E esse aí? Eu não sei não
 Esse aí eu não sei quem deu.

(A. 3;3.17)

(26) A. Eche é vede?
 Ad. Amarelinho
 R. (cantando)
 Ad. (Para R.) Tá cantando, hein? Tá cantando, bem?
 Quem é esse bichinho embaixo do sofá? Eu acho que é um gato
 R. Ah - Ah!
 Ad. (Para R.) Miau! Miau!
 Psi... Psi... Gatinhô
 A. E esse?

Ad. (para A.) Esse é vermelho

(para R.) Gatinhô! Achô

Gatinhô! Miau!

Miau. Gatinhô, gatinhô, miau

Gatinho, vem cá.

A. E eche?

Ad. Esse é, Esse aí é cor-de-laranja

Parece abóbora, né?

(Para R.) Gatinhô!

A. E esse?

Ad. Esse é preto!

(Para R.) Psi, psi, psi ... Gatinhô! Achô!

A. E esse?

Ad. Que cor que é esse A.? Essa você conhece também

A. Eche

Ad. Fala prá mim que cor que é.

A. É vede

Ad. Acertou! Muito bem! É verde.

A. Eche buaquinho

eche buaquinho é o que?

Ad. Esse buraquinho não é nada, não

Ele tem embaixo mesmo

A. Po que?

Ad. Todos desse aí tem buraquinho embaixo,

mas não preci/ não serve pra nada.

A. Hum?

Ad. Não serve prá nada esse buraquinho

A. Po que?

Ad. Ah, eh,oh (hesita) As pecinha vêm feita assim mas o buraquinho

não serve prá nada.

R. Uóm

Ad. Uóm

A. E esse?

Ad. Que cor é?

A. É vede

Ad. Não é, bem. Põe perto prá você ver que não é verde.

A. Aonde?

Ad. Põe junto do verde. É igual?

A. é

Ad. Não é igual! Esse que cê tá com ele na mão é a... zul!

A. azul?

Ad. É. Parece verde, mas não é, bem, verde. É azul esse.

A. E esse?

Ad. Esse é ver... me...

R. melho!

A. vermeio

Ad. Vermelho. Isso!

A. Esse co-de-rosa?

Ad. Não é cor-de-rosa, não! Esse é amarelo. Hã! Hã! Hã!

A. maéio

Ad. É

A. E esse?

Ad. Vermelho

A. Vermelu

Ad. É

A. E esse?

Ad. Verde

A. E esse? Azul?

Ad. Azul!

A. Eche é vermeio.

Ad. Não é. É amarelo.

A. Et'amaiéio

Ad. Esse é amarelo! Isso mesmo!

A. E eche?

R. Esse daqui é do A.

E qual que você quer saber agora?

R. Ah! imbô!

A. E eche?

Ad. E esse aí tá vazio! Esse aí é o buraco vazio.

(A. 3;3.17)

Em (25), A. usa o *esse-operador de discurso* para manter como tópico do diálogo o levantamento de quais eram as cores dos brinquedos presentes na referida situação. Já em (26), o que A. consegue com o uso desse operador é manter o adulto por longo tempo numa atividade em que este vai identificando os doadores dos objetos, presentes no contexto imediato, apontados por A., ainda que, por alguns momentos, o adulto tente iniciar uma atividade diferente com R. (A “brincadeira do gato”).

Parece, portanto, que, com o uso do *esse-operador discursivo*, A. consegue instaurar algumas atividades lúdicas desenvolvidas na interação com o adulto, e, ainda, engajar completamente o adulto neste tipo de atividades, funcionando como operador de discurso da mesma forma que *porque* apontado por Campos (1992). Nesses contextos, *esse* não deixa de ser um dêitico, mas aparece acrescido dessa função de operador de discurso.

Com relação à expressão demonstrativa *aquela*, esta só aparece aos 3;0 nos dados das duas crianças portanto, bem posteriormente ao *esse* que, como já vimos, surge aos 2;5.

Os exemplos (27) e (28) são as primeiras ocorrências desse dêitico nos dados de A. e R., respectivamente:

(27) (A. pedindo uma peça do brinquedo de encaixar que está manipulando)

Ad1. Está emprestado prá R.

A. Mi dá impestado

igual eche

igual aquele

R. (ininteligível) minha

(ininteligível)

Ad2. É igual em cor

(A. 3;0.27)

(28) (R. brincando com carrinhos)

R. echi num cabe

Ad. Não cabe mesmo. Tem razão. Está vazio esse lugar.

R. echi lá pontu!

Ad. Esse lá pronto! Tá vendo, mamãe?

Esse daqui vai tomar conta, vai ficar perto (referindo-se a boneco frentista do posto de gasolina de brinquedo).

R. dá prá mim aquela

Ad. Aquele?

Pronto

R. agôla vô pô icho aqui, óia

Ad. Tomando conta! Isso!

(...)

R. Deixa aí tudo!

(R. 3;1.16)

A forma *aquele* flexionada no feminino, aparece nos dados de A. aos 3;2 e nos dados de R. aos 3;7. Em geral, essa forma dêitica aparece em referência a algum objeto presente no contexto imediato. Nos dados de A., *aquele* também aparece em enunciados em que A. remete a algo que não faz parte do contexto imediato, parecendo, então, ser mais complexo que os anteriores, como revela o exemplo (29):

(29) A. Quedê minha chave?

Hein? Quedê minha chave?

Ad1. Que chave, meu filho?

Ad2. Qual é?

A. **Aquea** o papai deu

Ad1. Ah, essa eu não sei.

Eu acho que tá no carro.

(A. 3;4.22)

Já nos dados de R., até os 4;0, não aparece a forma *aquele* como referência a algo fora do contexto imediato.

É importante ressaltar que a expressão demonstrativa *aquele* aparece muito pouco nos dados dessas duas crianças até os 4;0 de idade, principalmente se comparada à forma *esse*, cujas ocorrências aparecem em número muito superior nos dados de A. e R. Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de a expressão *aquele* ser mais freqüentemente encontrada nos dados de A. do que nos de R. (cerca de três vezes mais), o que mostra que o emprego dessa forma é menos produtivo para R. do que para A. no período contemplado por este estudo.

Até os 4;0 não encontrei nos dados dessas crianças nenhuma ocorrência da forma *aquela* contraída com preposições, diferentemente do que verifiquei com o dêitico *esse*.

A forma *aquilo* também não foi encontrada nos dados dessas duas crianças até os 4;0.

Concluindo, o que vimos até aqui, nesta seção do trabalho, em relação à aquisição das expressões dêiticas demonstrativas por A. e R., poderia ser assim resumido:

- a) a primeira expressão dêitica demonstrativa adquirida por A. e R. é *esse* (ou *este*), aos 2;5, correspondendo também ao dêitico demonstrativo mais amplamente produzido pelos gêmeos;
- b) as primeiras ocorrências de *esse* / *este* emergem em contextos muito similares àqueles em que o adulto empregava o dêitico *esse* com muita frequência, a saber, contextos em que são manipulados brinquedos, revistas, livros, etc.;
- c) nos dados de A., o dêitico *esse* realiza-se como [echi] e [essi] e *este* realiza-se como [esti], [espi] e [eti], sendo a forma [echi] a mais frequente;
- d) já nos dados de R., *esse* realiza-se como [echi] e [essi]; a forma *este* realiza-se [ti] e [eti], sendo que [essi] é a forma mais comumente encontrada;
- e) a forma *esse* flexionada no feminino aparece aos 3;2 nos dados de A. e de R.;
- f) a forma *esse* contraída com as preposições *de* e *em*, surge aos 2;6 nos dados de A. a aos 2;8 nos de R.;
- g) a forma *isso* aparece aos 2;9 nos dados de A. e aos 3;0 nos de R.;
- h) aos 2;10, A. começa a usar *esse* com função de operador de discurso, sendo que o mesmo não aparece nos dados de R.;
- i) a forma *aquela* emerge aos 3;0 nos dados das duas crianças;
- j) a forma *aquela* flexionada no feminino aparece aos 3;2 nos dados de A. e aos 3;7 nos de R.;
- l) até os 4;0, a forma *aquilo* não aparece nos dados dessas duas crianças.

Apesar da expressão dêitica *aquela* aparecer nos dados de A. e R. desde os 3;0 de idade, alguns dados nos mostram, entretanto, que o contraste entre as formas *esse* X *aquela* parece não estar ainda consolidado, pelo menos, até os 3;4 para A. e os 3;7 para R.

Observe-se o exemplo (30):

(30) (Ad1. entra na sala trazendo “suco de leite fermentado”)

Ad1. A mamãe fez pouquinho pra vê se a tia Cecília gosta

Ad2. Olha!

A. E pra mim?

Ad1. Você também, porque não pode ficar pronto

Ad2. Que que é isso?

Ad1. Aquele suco de leite fermentado.

A. Tem maiji eche chuco, mãe?

Tem maiji aquee chuco de êti, mãe?

Ad2. Ah, eu sei! Chama “Milks”!

Ad1. É

A. Tem maiji aquee chuco de êti?

Ad1. É esse aqui.

Ad2. É gostoso. Eu, eu quero pouco, viu?

A. É otu?

Ad. (não retoma)

A. Hum! (Saboreando o suco)

(A. 3;4.08)

Neste exemplo (30), vemos que A. oscila entre as formas *esse* e *aquela*, usando-as indiferenciadamente para perguntar à mãe se ainda havia mais suco de leite. Inicialmente, A. usa a forma *esse* e, logo em seguida, usa *aquela* para referir-se ao mesmo suco, no mesmo contexto, provavelmente retomando a expressão que a mãe tinha acabado de enunciar. Essa oscilação no uso de *esse/aquela*, por A., parece revelar que, apesar de já usar essas duas expressões dêiticas há alguns meses, a oposição ou o contraste entre essas duas formas ainda não está consistentemente adquirida por essa criança, pelo menos até os 3;4 de idade.

O exemplo (31) nos mostra que o mesmo também ocorre com R.:

(31) (R. vendo livrinho)

A. A, a lesma

R. Fita

Ad1. Tem uma fita. E esses cabelinho aqui, que que é?

Tudo, tá tudo com cachinho assim.

R. Uma

A. ã

Ad1. Ah! Ó a orelha dela.

R. Aquela olelinha gual do Mickey?

Ad1. A orelha dela é igual do Mickey, é?

R. É, ã.

Ad1. (ri)

Ad2. Mas ela percebeu.

Ad1. O Mickey tem orelha grande, né, filha?

(R. 3;7.20)

Observe-se que para referir-se à orelha da lesma que aparece no livrinho de história que estava sendo manipulado por R. e sua mãe, R. enuncia “aquela olelinha” ao fazer a comparação das orelhas da lesma com as do personagem Mickey (já conhecido por essa criança e cuja figura não estava presente no contexto imediato). Provavelmente R. tenha feito um cruzamento entre as expressões “essa orelhinha” - referindo à personagem do livrinho - e “aquela orelha” do Mickey. De qualquer maneira, R. usa a expressão *aquela* preenchendo uma posição em que a expressão *essa* era esperada, demonstrando que a oposição entre essas duas expressões dêiticas parece não estar consolidada para ela, pelo menos até os 3;7 de idade.

Até os 4;0, não observei, nos dados dessas duas crianças, outras oscilações ou trocas que possam indicar que o contraste *esse / aquele* ainda não está consistentemente adquirido. Entretanto, não me apresso em afirmar que até essa idade tal distinção já esteja consolidada. Julgo que para fazer tal afirmação seria necessário que se investigassem dados dessas crianças posteriores aos 4;0 de idade, o que já se coloca fora do período em que concentro minha análise do desenvolvimento linguístico de A. e R.

Os exemplos (30) e (31) servem-nos, ainda, para cotejarmos os resultados encontrados nesta pesquisa com os do estudo de Clark (op. cit.), apresentados em capítulo anterior deste trabalho (em III.2), no que diz respeito à aquisição do contraste entre o par *esse/aquela*.

Os dados de A. e R. aqui apresentados, parecem confirmar, em parte, as conclusões a que chega Clark (op. cit.) em seu estudo experimental. De acordo com a autora, como já afirmei anteriormente, por volta dos 2;6 aos 3;0 muitas crianças começam a usar o par dêitico *esse/aquela* em sua fala espontânea. Entretanto, segundo a autora, tais expressões podem ser usadas antes mesmo das crianças terem realmente adquirido o contraste, que, segundo ela, parece só estar consolidado aos 5;0 (ou pelo menos não antes dos 4;0, como afirma em outro estudo realizado ao lado de Sengul):

“The contrast between here and there is mastered at around the age of five, with the contrast between the demonstratives coming in shortly afterwards”

(Clark, 1978:108)

“How and when do children acquire the deictic contrast between here and there, and this and that? The production data we reviewed showed that children used at least some of these terms deictically by age two. But there was no discernible evidence of the deictic contrasts even at age four.”

(Clark e Sengul, 1978:463)

Segundo esses autores, os erros cometidos pelas crianças em seus uso dessas expressões dêiticas são, por um lado, difíceis de detectar, e, por outro, bastante reveladores. Os dados de A. e R. enquadram-se nessas conclusões.

Outro aspecto do trabalho de Clark (em co-autoria com Sengul, op. cit.) de que se aproximam os resultados encontrados nesta pesquisa é o fato de *that* (*aquele*) ser mais difícil de ser adquirido pela criança do que *this* (*este*), sendo, portanto, adquirido em momento posterior. A explicação levantada pela autora em relação a isto é o fato de que *that*, por ser um termo ligado ao lugar não-próximo ao falante, muda de referência muito mais frequentemente que *this*, que está ligado ao lugar próximo ao falante, e isto torna mais difícil a aquisição da forma *that*.

Como vimos, A. e R. confirmam essas conclusões dos autores, visto que adquirem primeiro o dêitico *esse*. A forma *aquele* é adquirida por essas duas crianças em momento posterior, e produzida em quantidade bem inferior à forma *esse*.

Por outro lado, esses resultados aqui apresentados colocam-se como uma contra-evidência empírica às conclusões apresentadas por Tfouni e Klatzky (op. cit.), já citadas na seção III.2 deste trabalho. De acordo com essas autoras, a forma *that* (*aquele*), por ser um termo “mais simples” ou “não-marcado” (porque apresenta maior generalidade de distribuição e maior frequência de ocorrência) é mais facilmente compreendida pela criança e, portanto, adquirida antes da forma *this* (*este*), que só seria adquirida em momento posterior. Tais conclusões não se confirmam nos resultados aqui obtidos, ao contrário, colocam-se como opostas às conclusões a que chego na análise dos dados dos gêmeos A. e R.

IV.3 Expressões dêíticas locativas

A primeira expressão dêítica locativa adquirida por A. e R. é a forma *aqui*, realizada como [ati], [ti] e [aki] por volta dos 2;5 de idade. A forma *lá* aparece pela primeira vez nos dados de R. aos 2;10 e nos dados de A. somente aos 3;4. A forma *aí* aparece aos 3;1 nos dados das duas crianças. As expressões *lá* e *aí* serão exploradas em momento posterior deste capítulo. Por hora, ater-me-ei à análise da expressão locativa *aqui*, que é a primeira a ser encontrada nos dados dos gêmeos A. e R.

Os exemplos (9), (10), (13), (32) e (33) são as primeiras ocorrências dessa forma dêítica nos dados dessas duas crianças:

(9) (A. brincando com panelinhas)

A. a po *ti*

Ad1. “A po ti”? (Repetindo o que A. diz)

O que você vai por aí?

Ad2. Põe que eu quero ver, põe.

(A. 2;5.27)

(10) (A. joga a bola para longe de onde ele está).

Ad1. Por que você jogou?

A. *ati* não.

Ad1. “Aqui não” (repetindo)

Ad2. “Aqui não”, é? Jogou porque aqui você não quer a bola?

(A. 2;6.05)

(13) (R. tirando brinquedos de uma sacola)

Ad. Não tem mais? Cabô?

R. tei mai

Ad. Tem mais?

R. tei mai *ati*

Ad. Tem mais aí? Ah, tem, é? Tem sim!

(R. 2;5.21)

(32) (A. brincando de carrinho)

Ad. Como que você quer que eu faça? (referindo-se a como ela deveria “estacionar” o carrinho)

A. Põe aqui, tá?

Ad. Aqui, assim?

A. É

(A. 2;6.05)

(33) (R. está atrás do adulto)

Ad. Cadê o cocó, R.?

R. Aqui!

Ad. Ela está atrás da Cecília e sabe que o cocó está escondido lá, né?

R. (ri)

(R. 2;7.04)

A partir dessa idade, A. e R. produzem intensamente a forma *aqui*, sendo que as duas crianças a produzem em quantidade bastante similar.

As ocorrências do dêitico *aqui* nos dados de R. dão-se principalmente em respostas dessa criança a perguntas do tipo *Cadê x?* ou *Onde está x?*, enunciadas pelo adulto. O exemplo (32) ilustra tal fato e até os 3;4 inúmeros outros exemplos deste tipo podem ser encontrados, como (34) e (35):

(34) (R. brincando de fazer comidinha)

Ad. Mas tá uma delícia, Tatá. Você que fez?

Você que cozinhou, Tatá? Humm! Onde é que você pôs o fogão?

Você cozinhou aonde?

R. ati

Ad. Aí no chão?

(R. 2;7.17)

(35) Ad. Cadê o cocó?

R. Ó ti!

Ó ti!

Ad. Achou!

(R. 2;7.25)

Este aspecto dos dados de R. vem ao encontro do que já foi observado anteriormente por de Lemos (1975) e Mayrink (1975). Tais estudos, focalizando a aquisição do português como primeira língua por crianças brasileiras não gêmeas, apontam que o dêitico *aqui* é freqüentemente encontrado em resposta a perguntas do tipo *Cadê x?* ou *Onde está x?* ou para se referir a entidades e objetos presentes no contexto imediato.

Já nos dados de A., diferentemente, desde as primeiras ocorrências da forma dêitica *aqui*, a mesma não aparece como resposta a perguntas formuladas pelo adulto. O exemplo (32) ilustra tal fato, bem como (36) abaixo:

(36) (A. brincando com posto de gasolina de brinquedo)

A. dechida

aqui dechida

Ad. Aqui é descida?

A. hum vai pô

hum vai dechida

Ad. Ah! Pôs o carro na estrada e falou que era descida?

(A. 2;8.14)

Tal aspecto dos dados de A. aproxima-se do que é apontado por Pereira (1977), em seu estudo da aquisição do português por uma menina brasileira. A autora afirma ser a forma *aqui*, para a criança sujeito de seu estudo, o primeiro dêitico locativo a ocorrer em emissões não-resposta a perguntas do adulto, além de ser o dêitico locativo mais produtivo para aquela criança.

Nos dados de A. e R., observa-se também o uso da expressão dêitica *aqui* com função de operador discursivo, à semelhança do que ocorre com o dêitico *esse*, conforme apontei em IV.2

O exemplo (37) ilustra o uso tanto de R. como de A. do *aqui* com função de operador discursivo:

(37) (A. e R. manipulando o brinquedo de montar e carrinhos)

R. Que, quedê eche quainho?

Ad1. Tá ali, ó, filhinha

Aqui, meu amor.

Ali, atrás do gatinho.

Aqui, ó, carrinho aqui, ó. (...) Aí.

Ad2. Ó lá, achô.

R. Dá ba mim!

Ad2. Dá pra R. guardá la, filho.

A. Ea pois pa mim

R. Unhé aqui!

A. É aqui.

Ad2. Amarelo com amarelo A. R. tem o cor-de-laranja, né? Isto!

Ad1. Tá faltando o verde, tá com a mamãe.

Ad2. Azul

Ad1. Na casa da mamãe.

Ad2. Ih, tá faltando um preto.

R. E aqui, aqui, aqui

Ad2. Ô aí um vermelho perdido.

Ad1. O verde tá comigo

R. Qui

O que é?

Aqui.

Rolfinhé? É.

A. Quedê o otu?

R. E aqui, aqui? Aqui?

Ad1. O verde tá com a mamãe.

Ad2. Tá faltando um preto, um vermelho, e o verde, a mamãe sabe onde tá, já.

A. Eche daqui tá qui.

pá qui?

Ad2. Esses dai são os buracos vazios porque tá faltando.

A. Aonde?

Ad2. Será que perdeu? (...)

Ad2. Que pena!

A. Deixa que eu vedi, meu vedi. Dá qui. Dá pá mim.

Ad2. Não tem outro nome prá essa cor, não?

Ad1. Abóbora

Ad2. Abóbora?

Ad1. É

R. É eu tenho icho.

Ad1. (S I)

A. Tenho espe. Põe

R. Eu tirei eche aqui

da ícho.

Ad1. O Daniel (S I) ele não soube respondê.

Ele tá preto, meio vermelho. Molhô, saiu verde na meia dele.

R. Cabô

Ad2. Mistura de cor

Ad1. Mãe, “não é mai vermelho com preto, verde”?

Ad2. Eu nunca vi isso tamém.

Ad1. Não!

Ad2. Esquisito, né?

Ad1. Ficô verde (S I) molhô na chuva.

Ad2. Hum! Esquisito isso, né?

A. E aqui?

A. Aqui? Aqui? Aqui?

Ad2. Ai é o buraquinho vazio porque tá faltando peça.

R. Aom perdeu?

Ad2. Tá faltando a peça

(A. e R., 3:4.28)

Observe-se, no final do exemplo (37), como A. utiliza-se do *aqui* com função de operador discursivo, visto que faz o discurso prosseguir, para, insistentemente, chamar a atenção dos adultos - que dialogavam entre si - e trazê-los de volta à interação com as crianças naquele contexto de montar o brinquedo de encaixar. Em outras palavras, parece que não está tanto em questão o sentido de *aqui* como localização de objetos, mas sim sua função discursiva de engajar o adulto na interação com as crianças.

R. no mesmo exemplo, também usa o *aqui-operador discursivo*. Tanto A. quanto R. usam a estratégia de perguntar *E aqui?* com o objetivo de manter o tópico do diálogo e o tipo de interação entre crianças, adultos e brinquedos. Semelhantemente ao que já foi apontado com relação ao *esse-operador discursivo* (em IV.2), A. e R. usam também o *aqui-operador de discurso*, e com ele conseguem engajar os adultos por um longo tempo num mesmo tipo de atividade lúdica, mesmo que, por alguns momentos, os adultos tentem iniciar um diálogo que excluía as duas crianças.

A forma *lá* aparece somente aos 2;10 nos dados de R., como ilustra o exemplo (38), a seguir:

(38) (A. sai da sala onde estava sendo feita a gravação, à procura da mãe)

Ad1. O que que o A. vai fazer, R.?

R. Qui Bubu va (ininteligível)

esse a iembaxu?

Ad2. O que que é?

R. Bubu vá a pá iesse n'embaxu

Ad2. O Bubu vai levá ele (brinquedo) lá embaixo?

R. (ininteligível)

Bubu pá bincá

Bubu **foi pá lá**

ói, Bubu.

Ad2. O que que é?

Ad1. Bubu foi prá lá

Vai chamar o Bubu prá vir prá cá com a gente, chama

R. Vem!

Ad1. Vem aqui, vem!

Ad2. Vem, Bubu!

(R. 2;10.29)

É interessante observarmos, neste exemplo (38), que a forma *lá* aparece combinada com outras palavras : *foi pá lá*. Talvez o que ocorra aqui seja similar ao que foi encontrado por Clark (1978, como apontei na seção III.2 deste trabalho) em seu estudo sobre a aquisição da dêixis, a saber, que, muitas vezes, as crianças usam os dêiticos combinados com outras palavras em expressões fixas ou congeladas (no caso do inglês, objeto de estudo da autora, expressões tais como *Come here!* , *Over there!* , etc.). E tais expressões podem, segundo a autora, aparentar que as crianças já adquiriram o contraste antes mesmo disso ter ocorrido realmente.

É provável que a expressão *foi pa lá* (ou simplesmente *pa lá*) funcione, para R., como uma dessas expressões fixas, bem como a expressão *lá foa*, para A. (como veremos adiante, nos exemplos (39) e (40)). As raras ocorrências do dêitico *lá* nos dados de A. e R., até os 4;0 de idade (até onde prossigo em minha análise), infelizmente não me fornecem muitas evidências para que conclusões mais consistentes sejam elaboradas.

Nos dados de A. a forma *lá*, aparece somente aos 3;4, realizada como [a], conforme mostra o exemplo (39):

(39) (A. vendo livrinho com adultos)

A. Po que ele tem chave?

e ele num tem chave?

Ad1. Tem sim, a chave que ele ligou o carro, o carro tá andando.

Ad2. É do ônibus da escola.

A. Num tá

Ad1. Ah, mas não dá prá enxergar. Tá lá dentro do ônibus.

A. Po que eche, ee tá **a foa**?

ee tá **aqui**?

Ad1. Ele tá correndo.

A. Hum

(A. 3;4.01)

Observe-se que, nesta primeira ocorrência, A. ainda hesita entre as formas *lá* [a] e *aqui*. A possível explicação para isso é que A. muda seu ponto de referência para indicar o personagem em questão. Inicialmente, A. parece tomar como ponto de referência o mundo do contexto imediato, no qual está inserido, que se opõe ao universo fictício estabelecido pelo livrinho de história. Nessa perspectiva, o personagem a que A. se refere está “lá fora”, em oposição ao que está “lá dentro” do ônibus (forma presente na fala do adulto) e em oposição também ao *aqui* do mundo do contexto imediato no qual A. e o adulto estão inseridos. Logo em seguida, porém, A. parece adotar como ponto de referência não mais o mundo do contexto imediato que se contrapõe ao universo narrativo e sim o próprio livro como um objeto manipulado por ele no qual, num determinado local específico de uma de suas páginas (*aqui*), está desenhado um personagem correndo.

Um mês depois, emerge, nos dados de A., a segunda ocorrência (agora sem hesitações) do dêitico *lá*, como mostra o exemplo (40):

(40) Ad. A., o que você faz com massinha?

A. Eu binco. E vô pegá pa (S I) tapete.

Ad. Mas não pode brincá de massa no tapete. A sua mãe não vai deixar.

A. Eu vô bincá **lá fóa**.

Ad. É, mas eu vou ficar gravando aqui.

Eu não posso levar o gravador lá.

A. Eu vô. (A. ameaça sair, mas o adulto o convence a ficar para brincar com carrinhos)

(A. e R. 3;5.14)

A forma *aí* aparece aos 3;1 nos dados de A. e R. como ilustram os exemplos (41) e (42), respectivamente:

(41) (A. brincando com carrinhos)

Ad. O estacionamento. Olha! Cê faz o carrinho entrar. Aqui é a portinha.

Olha a portinha, A.

A. u carru vai palá aí (no “estacionamento”, que está próximo ao adulto)

ôôôô... (imita som do motor de carro)

vai palá

Ad. Esse é o meu, vai parar na frente do estacionamento.

A. eche cheu.

Ad. Obrigada

(A. 3;1.03)

(42) (R. brincando com carrinhos)

R. vem ajudá eu.

Ad. Vô, Vô ajudar sim.

R. vão pôr tudo aí?

Ad. Vamo, vamo pôr tudo aí!

Tudo, vamo. Vamo pôr tudo aí

Tudo dentro da caixa.

(R. 3;1.16)

Concluindo, o que vimos até aqui, nesta seção do trabalho, em relação à aquisição das expressões dêiticas locativas por A. e R., poderia ser assim resumido:

a) a primeira expressão dêitica locativa adquirida por A. e R. é *aqui*; aos 2;5. Esse é o dêitico locativo mais abundantemente produzido por essas duas crianças;

b) As ocorrências do dêitico *aqui*, para R., dão-se principalmente em respostas a perguntas do tipo *Cadê x?* ou *Onde está x?*, enunciadas pelo adulto. O mesmo já não ocorre com A., cujas produções dessa forma dêitica ocorrem em emissões não-resposta a perguntas do adulto. Este fato apresenta-se como mais uma das diferenças individuais encontradas nos dados dessas duas crianças;

- c) A semelhança do que foi observado com o dêitico *esse*, encontra-se também, nos dados de A. e R., o uso de *aqui* com função de operador discursivo;
- d) A forma *lá* aparece aos 2;10 nos dados de R. e aos 3;4 nos de A.;
- e) A forma *aí* aparece aos 3;1 nos dados das duas crianças.

Esses dados, assim sintetizados, podem ser comparados aos resultados dos estudos experimentais de Clark et. al., Tfouni et. al. e Charney, já mencionados no capítulo anterior deste trabalho.

Como já apontei anteriormente (em III.2), Clark (1978) e Clark e Sengul (1978), em seus estudos sobre a aquisição dos contrastes dêiticos, caracterizam com um primeiro estágio desse processo o que é chamado de “Estágio de nenhum contraste”, em que a criança usa indistintamente as palavras de cada par de dêitico. Como exemplo desse primeiro estágio, as autoras mencionam o fato de que a criança nesta fase pode usar o dêitico *aqui*, combinado ao gesto de apontar, para indicar tanto objetos longe como aquele perto dela.

Em nenhum momento verifiquei, nos dados de A. e R., o uso inadequado de *aqui*, indicando algo distante das crianças. Desde as primeiras ocorrências, mesmo sob a forma [a], A. e R. usam adequadamente o dêitico *aqui* para referir-se a objetos ou entidades que se encontram próximos a estas crianças.

Assim, os dados de A. e R. não se enquadram no que é apontado por aqueles autores como característica de um primeiro estágio na aquisição dos contrastes dêiticos. Em outras palavras, A. e R. parecem não apresentar o que esses autores chama de “estágio de nenhum contraste” na aquisição dos contrastes dêiticos.

No chamado “estágio intermediário”, ou “estágio de contraste parcial”, todas as crianças testadas, segundo os autores, fazem um contraste parcial entre *aqui* e *lá*, percebendo que essas expressões dizem respeito à distância em relação a algum ponto de referência, mas não percebem que o ponto de referência é sempre o falante.

Até onde os dados de A. e R. permitem perceber - visto que, como já afirmei, anteriormente, adoto aqui o método longitudinal de investigação, em que o comportamento linguístico das crianças não foi dirigido para este tema específico, não verifiquei nenhuma ocorrência de erros por parte de A. ou R., no que diz respeito à produção ou compreensão das expressões *aqui* e *lá*, decorrentes da não percepção dessas crianças de que o ponto de referência de tais expressões é sempre o falante (com exceção do exemplo (36), explorado em IV.2).

Clark e Sengul (op. cit.) afirmam também que o dêitico *lá* é mais difícil de ser adquirido, pela criança do que *aqui*, visto que *lá* é um termo ligado ao lugar não-próximo ao falante e muda de referência muito mais freqüentemente que *aqui*. Os dados de A. e R. parecem confirmar tal

conclusão, uma vez que o dêitico *aqui* é adquirido por essas crianças antes de *lá*, apresentando também um número de ocorrências muito superior às ocorrências de *lá* ou *aí*.

Por outro lado, esses resultados encontrados no estudo dos dados de A. e R. colocam-se como contraditórios às conclusões apresentadas por Tfouni e Klatzky (op. cit.) já citadas anteriormente (em III.2). Segundo essas autoras, a forma *lá*, por ser um termo “mais simples” ou “não-marcado” (pois apresenta maior generalidade de distribuição e maior frequência de ocorrência) é mais facilmente compreendida pela criança e, assim, é adquirida em momento anterior à forma *aqui*. Os dados de A. e R. mostram o oposto: a forma *aqui* é adquirida em momento anterior e é bem mais produtiva que a forma *lá* para essas duas crianças.

Em relação às conclusões levantadas por Charney (op. cit.), apresentadas também na seção III.2 deste trabalho, no que diz respeito ao fato de não ter sido encontrada nenhuma evidência de um “estágio egocêntrico” na aquisição dos dêiticos, os dados de A. e R. não são suficientemente esclarecedores para que se possa confirmar ou refutar tais conclusões. Apesar de, desde o início, A. e R. usarem a oposição *aqui* / *lá* adequadamente, na grande maioria das vezes, durante as sessões de gravação, o adulto e os gêmeos A. e R. sentavam-se muito próximos, tendo praticamente o mesmo ponto de vista ou perspectiva, o que dificulta a identificação de um procedimento “egocêntrico” por parte das crianças.

IV.4 Pronome pessoal e flexão verbal de 1ª pessoa

Benveniste (1988), em seu artigo sobre a natureza dos pronomes, como já apontei anteriormente (em III.1), considera as formas *eu* e *tu* como signos "vazios", não referenciais com relação a "realidade", sempre disponíveis, e que se tornam "plenos" assim que um locutor os assume em cada **instância de discurso** (ato discursivo e cada vez único pelo qual a língua é atualizada em palavra por um locutor). Estas formas pronominais, segundo o autor, referem-se à enunciação, a uma "realidade de discurso".

De acordo com Benveniste (op. cit.), é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como "sujeito". O signo *eu* pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância de seu próprio discurso. Este signo está, pois, ligado ao **exercício** da linguagem: quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso e *eu* define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. Assim, para o autor, os indicadores *eu* e *tu* só podem existir na medida em que são atualizados na instância de discurso, em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor. Por outro lado, o pronome de terceira pessoa (*ele*) representa o elemento não marcado da correlação de pessoa. É, segundo o autor, uma "não pessoa", isto é, remete não a ele mesmo, mas a uma situação "objetiva", diferentemente do que ocorre com *eu* e *tu*.

Assim sendo, a aquisição dos pronomes é de natureza complexa, visto que a relação entre palavra / referente é distinta para cada papel discursivo que a criança assume. Além disso, de acordo com Charney (1980), o domínio dos pronomes por parte da criança requer um conhecimento destes papéis discursivos e uma habilidade em identificar a si própria e aos outros nesses papéis, o que só é alcançado através de práticas dialógicas, na interação da criança com o outro.

A complexa natureza dessa aquisição aponta também para o fato de que os pronomes pessoais e as flexões de pessoa constituem, segundo de Lemos (1989), importantes índices da conversão do discurso do outro em discurso próprio, e as implicações do uso adequado dos pronomes refletem-se em todos os aspectos da constituição da criança como indivíduo autônomo, capaz de representar / interpretar a si próprio. Em outras palavras, dizer *eu* significa, para a criança, ser capaz de olhar para si mesma do ponto de vista do Outro.

Poder-se-ia dizer, então, segundo de Lemos, que a aquisição dos pronomes e flexão de pessoa pode-nos revelar algo sobre a trajetória percorrida pela criança de "descentração relativamente ao diálogo e ao tipo de discurso, na direção de sua autonomia como sujeito do

discurso e da autonomia do lingüístico enquanto objeto com propriedades formais", passível de ser submetido a operações de segmentação e categorização.

Assim, a análise da aquisição do sistema de pronomes pessoais e da flexão verbal, além de possibilitar o estudo das diferenças individuais e da aquisição do sistema dêitico por A. e R., configura-se também como uma tentativa de perseguir o percurso traçado por um casal de crianças gêmeas no seu processo de descentração de sua própria atividade lingüística em direção a uma objetivação de si próprios e de sua perspectiva como locutores, em oposição ao interlocutor e à posição discursiva correspondente à terceira pessoa.

Observando-se a produção inicial dos gêmeos, vê-se que, dos 2;0 aos 2;3 - nos dados de A. - e dos 2;0 aos 2;7 - nos dados de R. - são encontradas predominantemente referências à própria pessoa com a utilização do nome próprio. Os exemplos (43) e (44) ilustram este aspecto da fala das crianças:

(43) (R. havia quebrado um pires de brinquedo)

Ad. Quem quebrou o pires, R.?

R. tatá (apelido de R.)

(R.2;1.11)

(44) (A. havia quebrado um brinquedo)

Ad. Quem será que quebrou?

A. bobô (apelido de A.)

Ad. Ah, foi o Bobô, é?

A. o bô não

Ad. (ri) "O bô não"? Quer dizer, não foi o Augusto, né?

(A.2;1.11)

É importante notar que, neste momento inicial, tanto A. como R. usam a forma presente no discurso do adulto para auto-referência, a saber, seus nomes próprios. Isto corresponde ao que é apontado por de Lemos (1989) no que diz respeito ao fato de que a criança, nas primeiras fases, apresenta "procedimentos não-analisados", isto é, exercita em sua atividade lingüística dialógica procedimentos que, por um lado, apresentam eficácia comunicativa mas que, do ponto de vista formal, ainda não correspondem às unidades que se esperariam do ponto de vista da fala adulta - no caso em questão, o pronome *eu*.

Esses “procedimentos não-analisados” foram apontados, nos estudos em Aquisição da Linguagem, por um grande número de investigadores, entre os quais encontram-se R. Clark, Peters, Plunkett & Klausen e Karmiloff-Smith (apud de Lemos, 1989).

Nos exemplos (43 e (44) o nome próprio como referência à própria pessoa foi utilizado pela criança como resposta a perguntas do tipo “*Quem fez x?*”. Pode-se notar que em (45) a criança age da mesma maneira, apesar do adulto não ter formulado a pergunta anteriormente, mas o interessante é que esta é uma situação em que o adulto habitualmente faria tal pergunta:

(45) (R. mostra um brinquedo que havia quebrado e, sem que o adulto tenha anteriormente formulado qualquer pergunta, diz:)

R. aaaa

tatá

Ad. “Ah, Tatá”? Tatá quebrou uma coisa, Tatá? Olha o que você fez!

(R.2;0.07)

O exemplo (45) aponta para um fenômeno interessante, presente em diferentes momentos de desenvolvimento, e que é apontado por de Lemos (1989): a **dependência discursiva** exibida pela fala da criança. De acordo com a autora, trata-se do fenômeno da incorporação e re-posição, por parte da criança, de fragmentos do discurso adulto, extraídos de práticas discursivas anteriores e recontextualizados em situações que guardam um vínculo com a prática discursiva de origem, como era o costume do adulto dirigir perguntas sobre autoria de determinado estado de coisas.

Tal fenômeno resulta, segundo a autora, de um processo de **especularidade diferida** que aponta para aspectos do desenvolvimento que precedem o “conhecimento” lingüístico propriamente dito, a saber, a interação da criança com o outro, ou a sua relação com a linguagem de que o outro é portador e representante.

Mas não é só com perguntas do tipo *Quem fez x?* que tal fenômeno ocorre. A referência à própria pessoa com o uso do nome próprio também é encontrada em situações em que a criança, mesmo na ausência de uma pergunta explicitamente formulada pelo adulto, instaura o diálogo e o adulto como interlocutor. É o que se evidencia no exemplo (46), em que R. comenta algo sobre si mesma, referindo-se a si própria como “Tatá”, em lugar do pronome *eu*:

(46) (R. incomodada com a sandália que lhe aperta o pé)

R. tatá aiai

tatá aiai

Ad1. "Tatá aiai"?

Ad2. Quer tirar a sandália, olha. Tá puxando.

Ad1. Não tira não, filha.

Ad2. Tatá aiai no pé?

(R.2;3.12)

Da mesma forma, consistente com o emprego do nome próprio em lugar do *eu*, nesta fase inicial, formas verbais de 3ª pessoa do singular são empregadas para sujeito de 1ª pessoa, tanto por A. como por R., como em:

(47) Ad. Cê foi nadar hoje, Augusto?

A. foi

Ad. Tava gostoso?

A. tá

Ad. Cê foi na água?

A. foi

(A.2;5.14) e:

(48) (A. brinca de pôr gasolina nos carrinhos e os adultos comentam sobre isso. Em seguida, R. repete a brincadeira e diz:)

R. a

a

Ad. Hein?

R. tatá pôis

Ad. A Tatá pôs, eu vi que a Tatá pôs. Não é só o A. que pôs. Linda!

(R.2;5.21)

Entretanto, ainda neste período inicial, um fato curioso chama a atenção: ao lado da ocorrência de formas verbais na 3ª pessoa do singular para sujeito de 1ª pessoa, aparece a forma de 1ª pessoa numa situação específica: a do chamado futuro imediato, ou seja, a forma *ir+infinitivo*. Nas ocasiões em que a criança expressa uma disposição de realizar determinada

ação e se encaminha para completá-la, a forma produzida é *vô* ou *vou*, como mostram os exemplos (49), (50) e (51):

(49) (R.brincando com urso de pelúcia)

Ad. Você vai fazer ele morder?

R. a vô

Ad. Oh, mordeu. (ri) Ai, mordeu o pé do urso! Ui! E a barrigona do urso?

R. ô, ô, ô

(R.2;0.22)

(50) (R. manipulando brinquedo de encaixar)

Ad. Filhinha, faz devagarzinho, bem devagarzinho que você consegue pôr todos.

R. não mo não

Ad. "Não **vou** não" (repetindo a fala de R. e enfatizando o *vou*)

R. vou (repetindo a fala do adulto)

(R. 2;2.22)

(51) Ad1. Ele vai na moto (referindo-se à moto do pai de A.)

Ad.2. Cê foi na moto?

A. eu vô.

(A. 2;3.26)

O fato de ocorrerem exclusivamente *vô* e *vou* como formas flexionadas na 1ª pessoa, neste período inicial, sendo que os demais verbos são flexionados na 3ª pessoa quando o sujeito é *eu*, leva-me a considerar tais ocorrências com maior cuidado. Tais formas, nesta fase do desenvolvimento, parecem ser "especiais", possivelmente por serem monossilábicas e sempre usadas em contextos de futuro imediato. Tal fenômeno já foi anteriormente apontado por Perroni-Simões (1976) em seu estudo dos aspectos gramaticais da linguagem de uma criança brasileira aos 2;0 de idade, que levantou a seguinte hipótese como possível explicação: as formas *vô* e *vou* podem ser formas memorizadas para a 1ª pessoa e, portanto, têm um caráter não analisado, visto que: 1) são formas monossilábicas e talvez por isso mais facilmente memorizadas e 2) este padrão não é produtivo: a criança nunca se baseia nele para flexionar outros verbos para 1ª pessoa em *o* ou *ou*. Voltarei a este aspecto quando tratar do desenvolvimento da flexão verbal por A. e R.

Note-se que em (51) A. chega a usar, além da flexão de 1ª pessoa, o pronome *eu*. Esta é a primeira ocorrência deste pronome neste período inicial, sendo, porém, a única até os 2;3 (nos dados de A.).

Por volta dos 2;2 surge um fenômeno interessante: o uso da forma *a* em posição gramatical de *eu*:

(52) Adulto: Deixa a mamãe colocar prá você o passarinho aí, quer?

R.: a té

(R.2;2.02)

(53) (A. e R. brincando de bater na porta)

Ad1. Deixa aberto (a porta). Tá quente, né?

A.: a té não

a té não

Ad1. Cê quer fechar a porta?

Ad2. Olha, ele não quer que deixa a porta aberta, cê vê?

Ad3. É prá poder abrir, né?

Ad2. É.

(A.2;2.29)

Apesar de encontrar-se, nesta fase, a forma *a* tanto nos dados de A. como nos de R., em fases posteriores o uso de tal forma por cada uma das crianças dar-se-á de modo distinto, como será apontado mais adiante.

Observando os exemplos (52) e (53), nota-se que, mesmo usando a forma flexionada do verbo na 3ª pessoa, a criança já preenche a posição em que normalmente aparece o pronome de 1ª pessoa, ainda que com uma forma foneticamente não idêntica à do adulto. Este fenômeno do preenchimento do lugar gramatical no discurso da criança com formas que ainda não equivalem às do adulto está relacionado à indiferenciação da produção linguística inicial da criança, identificável também neste período no que diz respeito à flexão de 1ª pessoa, como mostra o exemplo (54):

(54)(A. acha um brinquedo)

A. azêêêê-a

Ad. Que foi, Augusto?

A. aaa (mostrando o brinquedo)

Ad. Ah, achou mesmo o bichinho caído?

(A.2;2.10)

No exemplo (54) o adulto interpreta a forma *azêêêê-a*, produzida pela criança, como "achei", mesmo sendo esta forma foneticamente não equivalente à do adulto.

É interessante observar que deste período em diante (a partir dos 2;3) o desenvolvimento lingüístico de cada uma das crianças passa a diferenciar-se do da outra. Com relação ao uso da forma *a*, os dados de R. apresentam, até os 3;0, somente 4 ocorrências deste tipo, o que corresponde a 2,7% dos contextos de 1ª pessoa analisados (sendo a primeira aos 2;2 e a última aos 2;7). Por outro lado, a forma *a* ocupando o lugar em que o do pronome *eu* normalmente aparece (ou seja, ocupando um aposição sintática "à esquerda") é fartamente encontrada nos dados de A., mais precisamente, 21 ocorrências deste tipo podem ser observadas nos dados desta criança até os 3;0, ou seja, 34% dos contextos de 1ª pessoa analisados (sendo a primeira ocorrência aos 2;2 e a última aos 2;8).

Os exemplos (55), (56) e (57), a seguir, são apenas alguns dos inúmeros casos encontrados nos dados do menino:

(55) (A. Carregando um abajur na mão)

A. nã/ ó a po

a po

a mamã

a po

a té a

Ad. Cê qué pôr na tomada prá acender, mas ele tá quebrado!

(A. 2;2.22)

(56) (A. brincando com um posto de gasolina de brinquedo)

Ad. Que que você tá fazendo aí, Bubu?

A. a po a di

Ad. Ah! Cê pôs gasolina?

(A. 2;4.10)

(57) (A. brincando de colocar carrinhos no posto de gasolina)

A. ã/ a po ech/

e/ não

echi

Ad. Ah, vai pôr esse. Do outro lado você vai pôr.

(A. 2;5.21)

A forma *a*, amplamente utilizada por A., ocupando posição sintática “à esquerda”, pode ser analisada como um “filler-sound” ou “som preenchedor”. De acordo com Scarpa (inéd.), os “fillers-sounds” são descritos como

“sílabas ininteligíveis, de caráter idiossincrático ou não, convivendo ou não com seqüências mais ‘produtivas’ ou mais semelhantes às do modelo do adulto, mas que se enquadram numa matriz ou contorno entonacional caracteristicamente configurado como um grupo rítmico ou grupo tonal.”

(Scarpa, inéd.)

De acordo com a autora, esses sons preenchedores são normalmente vistos na literatura como embrionários de categorias sintáticas definidas posicionalmente, tais como sujeito preenchido, artigo, cópula, etc. Com relação à forma *a* - vogal média central, com traço [-tenso], combinada tanto com formas verbais quanto nominais, preenchendo posição prosódica “fraca” de enunciado curto (tal qual se encontra nos dados de A.) - a autora aponta que este trata-se de um som preenchedor muito comumente reportado na literatura, e considerado (ao lado de outros preenchedores) como evidência de conhecimento sintático ou categorial prévio.²²

Entretanto, em sua análise prosódica dos dados de T. (um menino adquirindo o português como língua materna), entre 1;10 e 2;6 de idade, Scarpa (op. cit.) conclui que

“os fillers-sounds encontrados nos dados são antes preenchedores prosódicos do que sintáticos, num primeiro momento. Mesmo que haja casos em que coincidem com posições clíticas na linguagem adulta, uma análise prosódica dos dados mostra uma relação mais estável com ritmo e entonação do que com categorias sintáticas. A criança parece estar lidando primeiro com grupos tonais ou com entonação e, mais tarde, com grupos rítmicos ou grupos clíticos.”

(Scarpa, op. cit.)

Nos dados de A., essa parece ser também a conclusão a que se pode chegar a respeito do *a* utilizado por ele, ou seja, com a forma *a*, A. preenche uma posição prosódica que em momento posterior será preenchida gramaticalmente com o pronome *eu*. E isso ocorre em enunciados curtos, especialmente nas seqüências *a té* - “(eu) quero” - e *a po (ti)* - “(eu) ponho (aqui)” ou

²²A esse respeito, confira Bloom (1970: 81,82,105,107).

“(eu) vou pôr (aqui)” - que são fartamente encontradas nos dados de A, como mostram os exemplos (53), (55), (56) e (57).

Cada uma dessas seqüências parece funcionar, para A., como uma única “unidade”²³, extraída da fala do adulto, e reorganizada ritmicamente, com a forma *a* preenchendo a posição prosódica inicial.

Apesar do período de manifestações da forma *a* ser praticamente o mesmo para os dois irmãos, (entre 2;2 e 2;8), o emprego desta forma não é produtivo para R., que passa do uso do nome próprio como auto-referência diretamente para o uso do pronome *eu*, enquanto A., abandonando gradativamente o uso do nome próprio, produz intensamente a forma *a* ocupando o lugar em que o pronome *eu* normalmente aparece, para só em momento posterior passar para o uso da forma *eu*.

Ao mesmo tempo, já a partir dos 2;4, A. aos poucos vai abandonando o uso do nome próprio como auto-referência bem mais cedo que R., que usa intensamente o nome próprio até os 2;8.

As primeiras ocorrências do pronome pessoal de 1ª pessoa, *eu*, seguido de formas primitivas de flexão verbal de 1ª pessoa, aparecem nos dados de A. já aos 2;3 - como mostra o exemplo (58) e também (51), já mostrado anteriormente; entretanto, é a partir dos 2;6 que o uso do pronome passa a ser mais produtivo no desenvolvimento lingüístico desta criança:

(58) Ad. Que que tem a chave do papai?

A. eu voi achá a tave

Ad. O que que é?

A. eu vou a tave pá você

(A.2;3.26)

Já nos dados de R., a primeira ocorrência do uso de *eu* foi encontrada somente aos 2;8, como mostra (59):

(59) (A. quer um carrinho que está na mão de R.)

Ad. É de brincadeira...

R. num vô dá

eu vô pô dididi (=gasolina)

Ad. A tia não gosta que nenê brigue

²³Para um maior esclarecimento sobre o conceito de “unidade” em aquisição da linguagem (‘unit’ ou ‘chunk’), confira o trabalho de Peters (1993).

R. eu vô pô dididi

(R.2;8.16)

É importante salientar que o pronome pessoal *eu* emerge primeiramente em determinadas práticas discursivas funcionando como espécie de "senha" para a distribuição de papéis de uma atividade, confirmando o que já foi apontado por Lemos (1989), o que ressalta a dependência discursiva do pronome. Isto pode ser observado nos exemplos (60) e (61):

(60) Ad. Quem vai enfiar o dedinho na bolinha?

A. eu

Ad. "eu"!!! (repetindo)

(A.2;6.04)

(61) (brincando de carrinho)

Ad. Vamos para a praia?

R. vamu!

Ad. Põe seu carro aqui na estrada. Nós (adulto e A.) já pusemos dididi (gasolina)

R. gó eu vai pôr

Ad. Você também vai pôr? Vem!

(R.2;8.16)

Tanto em (60) como em (61), as atividades em que adulto e criança estão engajados contêm tomada de turnos numa brincadeira, de forma que cada participante se anuncia como "agora eu" ao tomar sua vez. Assim, pode-se concluir que é dentro deste contexto dialógico, na interação da criança com o outro no interior desta atividade lúdica, que emerge a forma pronominal de 1ª pessoa. Isto significa que os processos dialógicos mostram-se fundamentais na construção da linguagem por estas crianças no que se refere às formas pronominais, corroborando, assim, o que postula a teoria sócio-interacionista adotada neste trabalho.

Dando prosseguimento à análise dos dados, observa-se que a aquisição do pronome de 1ª pessoa dá-se em momento anterior para A. em relação à R.: a partir dos 2;6, 27 ocorrências do pronome eu são encontradas em seus dados, o que corresponde a 47,3% dos contextos de 1ª pessoa analisados. Aos 2;8 a aquisição do pronome de 1ª pessoa já está consolidada para ele (correspondendo a 80% das ocorrências) e aos 3;0, dos contextos em que o uso do pronome *eu* seria esperado, 100% já estão preenchidos.

Já R., diferentemente, só apresenta a primeira ocorrência do pronome *eu* aos 2;8, portanto dois meses depois que o irmão. A partir daí 12 ocorrências são encontradas (ou seja, 17% do total). Somente aos 2;10 a aquisição deste pronome está consolidada para R., quando então apresenta 100% dos contextos de 1ª pessoa preenchidos com o pronome *eu*.

Pode-se concluir, então, que, no que diz respeito à aquisição do pronome de 1ª. pessoa, o desenvolvimento de cada uma das crianças é distinto do da outra. No caso de A., o que parece ocorrer é a necessidade de viver exaustivamente todas as etapas, do uso do nome próprio como auto-referência, passando ao uso da forma *a*, até chegar ao uso efetivo do pronome *eu*. Já para R. o processo é outro: a aquisição do pronome de 1ª pessoa consolida-se em momento posterior ao de A. (com diferença de 2 meses); ela praticamente ignora a etapa vivida pelo irmão, do uso da forma *a*, e passa diretamente do uso do nome próprio como auto-referência para o uso do pronome *eu*.

A esta altura, colocam-se algumas questões: por que razão A. e R. adotam estratégias diferentes neste aspecto da aquisição? Por que para um é necessário viver exaustivamente todas as etapas enquanto que o outro parece ignorá-las? Seria este um fenômeno peculiar à situação gemelar? O que, na verdade, seria mais vantajoso para a criança: experienciar passo a passo o processo de aquisição ou dar "saltos" neste processo, ignorando o que para alguns são etapas?

Tais questões serão exploradas posteriormente, a partir da comparação dos resultados desta pesquisa com os de estudos de crianças não gêmeas e também com os de estudos que se basearam na aquisição de outros fenômenos lingüísticos por crianças gêmeas.

Com relação à flexão verbal, os dados mostram um fato interessante: as primeiras ocorrências de flexão de 1ª pessoa - distintas da forma *vô*, já discutida anteriormente - aparecem ao lado das primeiras ocorrências do pronome *eu*, a saber, para A. aos 2;6 (como mostra o exemplo (62)) e para R. aos 2;8 (conforme o exemplo (63)). Assim, o desenvolvimento do pronome de 1ª pessoa é então acompanhado do desenvolvimento da flexão adequada:

(62) Ad1. A., cê perguntou prá tia Ester da tia Cláudia?

A. num sei

Ad1. Não sabe?

Ad2. "num sei"... (repetindo o que A. disse)

(A.2;6.4)

(63) (falando sobre o mar)

Ad1. Hein, Tatá, cê gosta da onda?

R. gótu

Ad1. Gosta?

(R.2;8.16)

É importante salientar que as primeiras ocorrências de flexão de 1ª pessoa correspondem a formas no presente do indicativo. A flexão de 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito só aparece nos dados após dois meses das primeiras ocorrências da flexão do presente.

Assim sendo, julguei necessário analisar separadamente o desenvolvimento da flexão de 1ª pessoa do presente e do perfeito, não considerando, em minha análise, a forma verbal *vô*, pelos motivos já antes apresentados.

Em primeiro lugar, em oposição às formas de 3ª pessoa (em contextos de 1ª) já existentes, nota-se o desenvolvimento da flexão de 1ª pessoa do singular presente. O quadro 1, a seguir, mostra o desenvolvimento desta flexão nos dados de A.:

Quadro 1 - Flexão de verbos no Presente em contextos de 1ª pessoa singular
Dados de A. (dos 2;2 aos 3;6 de idade²⁴)

Idade	Total	Flexão de 1ª pessoa		Flexão de 3ª pessoa	
		Nº de verbos	% de verbos	Nº de verbos	% de verbos
2;0	0	0	0	0	0
2;1	0	0	0	0	0
2;2	1	0	0	1	-- ²⁵
2;3	0	0	0	0	0
2;4	0	0	0	0	0
2;5	1	0	0	1	--
2;6	6	1	16.7	5	83.3
2;7	8	3	37.5	5	62.5
2;8	7	4	57.1	3	42.9
2;9	0	0	0	0	0
2;10	2	2	100	0	0
2;11	1	1	100	0	0
3;0	3	3	100	0	0
3;1	4	4	100	0	0
3;2	8	8	100	0	0
3;3	2	2	100	0	0
3;4	8	8	100	0	0
3;5	11	11	100	0	0
3;6	3	3	100	0	0

²⁴Nos quadros 1,2,3 e 4, que representam a aquisição da flexão verbal de 1ª. pessoa por A.e R., não constam os dados dos 3;6 aos 4;0 de idade pois aos 3;6 esta aquisição já estava consolidada para essas crianças.

²⁵Por tratar-se, aqui, de apenas uma única ocorrência no período de um mês, não a levo em consideração para efeitos estatísticos. Adotarei o mesmo critério para outras ocorrências deste tipo.

Observando os dados de A., nota-se, como já apontei em momento anterior deste trabalho, que inicialmente A. usa exclusivamente formas verbais flexionadas na 3ª pessoa do singular para sujeito de 1ª pessoa. Como mostra o quadro I, dos 2;0 aos 2;6 de idade. são inexistentes, nos dados de A., formas verbais flexionadas na 1ª. pessoa. Há de se ressaltar, entretanto, que neste período inicial - como apontei anteriormente - já aparece nos dados de A. o verbo *ir* flexionado na 1ª. pessoa (em contextos do chamado futuro imediato). Os exemplos abaixo ilustram este fato:

(51) Ad. Ele vai na moto (referindo-se à moto do pai de A.)

Ad2. Cê foi na moto?

A. eu vô

(A. 2;3.26)

(64) (A. vendo revista)

A. voi iê

Ad. Cê vai ler, vai?

“voi iê”, né? (repetindo a fala de A.)

(A. 2;7.11)

Como já afirmei, as formas *vô* ou *vou* (realizadas também como *voi* por A.), parecem ser “especiais” para as crianças nesta fase do desenvolvimento. Por serem formas monossilábicas, como explica Perroni (1976) em suas considerações sobre a fase inicial de desenvolvimento da linguagem, parecem ser mais facilmente memorizadas pelas crianças e, por isso, podem ter um caráter não analisado. Além disso, este não é um padrão produtivo para A. (nem para R.), pois esta criança não se baseia nele para flexionar outros verbos para a 1ª. pessoa em *o* ou *ou*.

Assim sendo, as formas *vou* ou *vô* não foram consideradas no momento da confecção dos quadros aqui apresentados; as ocorrências que aparecem citadas nos mesmos referem-se aos demais verbos encontrados nos dados de A. e R..

A partir dos 2;6 (momento em que também aparece o uso do pronome *eu* nos dados desta criança), A. gradativamente passa a usar, ao lado da flexão de 3ª pessoa, formas no presente devidamente flexionadas na 1ª pessoa, como ilustra o exemplo (65):

(65) Ad1. Cadê o Daniel, A.?

Ad2. Conta prá titia onde está o Daniel.

A. num **chei**

Ad2. Não sabe?

A. não

(A. 2;7.04)

A partir dos 2;10 - quatro meses depois - esta criança não mais usa a forma de 3ª pessoa para referir-se a si mesma; ao contrário, a partir dos 2;10, dos contextos em que o uso da flexão de 1ª pessoa seria esperado, 100% já estão preenchidos.

Vê-se, portanto, que a aquisição da flexão verbal de 1ª pessoa do presente por A. dá-se num período de quatro meses.

Os primeiros verbos flexionados na 1ª pessoa do presente que aparecem nos dados desta criança são os irregulares *saber*, *pôr* e *ter*, seguidos pelos regulares de 1ª conjugação *falar*, *dar*, *pular* e *gostar* e pelo de 2ª conjugação *querer* (que é o único verbo de 2ª conjugação que aparece devidamente flexionado na 1ª pessoa do presente até os 3;6 nos dados desta criança). Mais adiante, veremos que R. segue um caminho diferente deste seguido pelo irmão na aquisição da flexão verbal. Os exemplos (66) e (67), a seguir, ilustram algumas das primeiras ocorrências de verbos flexionados na 1ª. pessoa do presente nos dados de A.:

(66) Ad. Cê vai na piscina?

A. vô

Ad. Cê tem maiô?

A. tenho

Ad. Novo ou velho?

A. novo

Ad. Mas tá muito frio prá pôr maiô. A senhora não está com frio?

R. tô

(A.2;10.22)

(67)(A. vendo livrinho de histórias)

Ad1. Tem piscina aí, Tatá?

R. tem

Ad2. Como é que é a piscina? É igual a que você vai? Hein, Augusto?

A. aqui, aqui, aqui, ó.

Ad1. Aí a piscina, Augusto? Olha a piscina! É esse que cê nada? Que você vai nadar com o papai e a mamãe?

Ad2. É essa que você nada? Que é que cê faz na piscina? Blum! Pula na água, hein, Bubu?

A. eu pulo

(.2;10.22)

É importante salientar que a aquisição da flexão verbal de 1ª pessoa nos dados de A. mostra-se fortemente relacionada à aquisição do pronome de 1ª pessoa, visto que as primeiras ocorrências de formas verbais devidamente flexionadas na 1ª pessoa surgem no mesmo momento em que aparecem as primeiras ocorrências do *eu*. Ou seja, os dois fenômenos aparecem juntos no desenvolvimento lingüístico desta criança (bem como no de R., como veremos mais adiante), o que nos leva a concluir que ambos estão profundamente inter-relacionados. O que parece ocorrer é que a partir dos 2;6 A. desenvolve sua capacidade de reconhecer que a perspectiva de seu interlocutor é diferente da sua, e de representar essa perspectiva, olhando para si mesmo do ponto de vista do outro e convertendo o discurso do outro em discurso próprio. Assim, é capaz de referir-se a si mesmo ou a alguma ação ou processo por ele realizado usando o *eu* bem como os verbos flexionados na 1ª pessoa, assim como o faz seu interlocutor no momento em que preenche o papel discursivo de sujeito (papel este agora percebido pela criança).

Dessa forma, posso, então, reafirmar o que já apontei anteriormente, a saber, que a teoria sócio-interacionista adotada neste trabalho mostra-se adequada ao estudo da aquisição do sistema pronominal e da flexão verbal, visto que é a partir do processo dialógico, na sua interação com o outro, que esta criança consegue descentrar-se do diálogo e constituir-se como indivíduo autônomo, sujeito do discurso, capaz de dizer *eu* e ao mesmo tempo flexionar verbos na 1ª pessoa.

O quadro 2, a seguir, mostra o desenvolvimento da flexão verbal de 1ª pessoa do singular presente nos dados de R.:

Quadro 2 - Flexão de verbos no Presente em contextos de 1ª pessoa singular
Dados de R. (dos 2;0 aos 3;6 de idade)

Idade	Total	Flexão de 1ª pessoa		Flexão de 3ª pessoa	
		Nº de verbos	% de verbos	Nº de verbos	% de verbos
2;0	0	0	0	0	0
2;1	0	0	0	0	0
2;2	0	0	0	0	0
2;3	1	0	0	1	--
2;4	0	0	0	0	0
2;5	6	0	0	6	100
2;6	5	0	0	5	100
2;7	13	0	0	13	100
2;8	4	1	25	3	75
2;9	1	0	0	1	--
2;10	2	1	50	1	50
2;11	2	2	100	0	0
3;0	3	3	100	0	0
3;1	7	7	100	0	0
3;2	3	2	66.6	1	33.3
3;3	4	4	100	0	0
3;4	2	2	100	0	0
3;5	1	1	100	0	0
3;6	2	2	100	0	0

Os dados de R., como mostra o quadro 2, revelam certa semelhança entre o desenvolvimento desta criança e o de seu irmão quanto ao tempo gasto na aquisição da flexão de 1ª pessoa: as primeiras ocorrências da flexão de 1ª pessoa também aparecem, como no caso de A., ao lado das primeiras ocorrências do pronome *eu* - a saber, aos 2;8 - e três meses depois (a partir dos 2;11) R. passa a usar quase exclusivamente formas corretamente flexionadas na 1ª pessoa em contextos em que tal flexão é exigida.

Assim, o que apontei anteriormente com relação aos dados de A. no que diz respeito à aquisição da flexão verbal mostra-se também pertinente aos dados de R.: a aquisição do *eu* e da flexão estão fortemente inter-relacionadas e apontam para a capacidade de R. constituir-se como sujeito do discurso.

Entretanto, uma diferença entre a aquisição da flexão verbal por cada uma das crianças se faz notar e é necessário que seja analisada: R. leva três meses para adquirir a flexão verbal no presente, enquanto A. demora quatro meses para a mesma aquisição.

Como também observado no caso da aquisição do pronome *eu*, as duas crianças adotam estratégias distintas na aquisição da flexão de 1ª pessoa. R., além de adquirir a flexão mais rapidamente que seu irmão, segue um percurso diferente do dele: os primeiros verbos devidamente flexionados na 1ª pessoa nos dados de R. são os de 1ª conjugação *gostar*, *pular*, *achar* e *pegar*, seguidos pelos irregulares *pôr* e *saber* e pelo de 2ª conjugação *querer*.

Como já visto anteriormente, A. começa a flexão de 1ª pessoa com verbos irregulares, só então passando para os de 1ª conjugação, ao contrário de R. O fato de R. adquirir a flexão verbal mais rapidamente que A. parece ser explicado pela própria natureza dos verbos em questão: a menina inicialmente usa os verbos de 1ª conjugação corretamente flexionados na 1ª pessoa, e essa é a conjugação mais numerosa na língua portuguesa - contendo o maior número de verbos - cuja frequência de uso é maior, sendo, portanto, considerada como a conjugação "modelo". Assim, a 1ª conjugação parece ser mais "simples" que as demais, o que explica o fato da aquisição da flexão por parte de R. dar-se mais rapidamente.

Na verdade, o que mais interessa, aqui, não é unicamente buscar uma resposta a estas questões, mas atentar para o fato de que, mais uma vez, A. e R. - embora gêmeos - adotam estratégias individuais distintas na aquisição da linguagem, constituindo-se como indivíduos diferentes e independentes um do outro.

Passo, agora, para a análise da aquisição da flexão de verbos no pretérito perfeito por cada uma das crianças.

O quadro 3 mostra os dados de A. com relação a esta aquisição:

Quadro 3 - Flexão de verbos no Pretérito Perfeito em contextos de 1ª pessoa
Dados de A. (dos 2;2 aos 3;6 de idade)

Idade	Total	Flexão de 1ª pessoa		Flexão de 3ª pessoa	
		Nº de verbos	% de verbos	Nº de verbos	% de verbos
2;0	0	0	0	0	0
2;1	0	0	0	0	0
2;2	0	0	0	0	0
2;3	0	0	0	0	0
2;4	3	0	0	3	100
2;5	4	0	0	4	100
2;6	0	0	0	0	0
2;7	0	0	0	0	0
2;8	2	1	50	1	50
2;9	9	8	88.8	1	11.1
2;10	1	1	100	0	0
2;11	1	1	100	0	0
3;0	3	3	100	0	0
3;1	1	1	100	0	0
3;2	3	3	100	0	0
3;3	2	2	100	0	0
3;4	0	0	0	0	0
3;5	7	7	100	0	0
3;6	5	4	80	1	20

Observando o quadro 3, vê-se que as primeiras ocorrências de formas verbais devidamente flexionadas na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito surgem aos 2;8 nos dados de A., 2 meses após as primeiras ocorrências de formas de 1ª pessoa do presente.

Os exemplos (68), (69) e (70) ilustram algumas das primeiras ocorrências, nos dados de A., de formas verbais flexionadas na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito:

(68) Ad.: Você brigou com a Tatá?

A. briguei

Ad. Brigou? O que foi que você fez para ela?

A. ã?

Ad. O que foi que você fez para ela?

A. Tatá num deixa (SI)

Ad. Hum? Não tô ouvindo.

A. Tatá aaa

Ad. Hum?

A. Tatá bateu Bubu.

Ad. Tatá bateu no Bubu?

A. chim.

Ad. E daí? Doeu muito?

A. doeu muito nada

Ad. Não?

A. não

Ad. E o Bubu, chorou?

A. num chorei

Ad. Não?

A. não

Ad. Você tomou injeção hoje?

A. tomê

Ad. E você chorou?

A. andô

Ad. Por que você chorou?

A. poque chim.

(A. 2;9.18)

(69) (A. havia saído da sala para tomar água e agora retorna)

Ad. Tomô?

A. tomei

Ad. Tomô?

A. tomei

tá tá a a fûca

Ad. Tomou água com açúcar.

(A.2;9.0)

(70) A.ô, achei duas bainha aqui

Ad. Ah! Cê achou duas balinhas aí? Que que cê fez com as balinhas?

A. comeu

Ad. Comeu? Comeu a balinha!

(A.2;9.28)

Aos 2;10, dos contextos em que o uso da flexão de 1ª pessoa seria esperado, 100% já estão preenchidos. A. leva, portanto, dois meses para esta aquisição.

Os primeiros verbos flexionados na 1ª pessoa do pretérito perfeito foram os de 1ª conjugação *achar*, *brigar*, *ligar*, *tomar* e *chorar*, seguidos pelo de 2ª conjugação *ver* e *comer*, e pelo de 3ª, *abrir*. É somente aos 3;2 que aparecem os verbos irregulares *fazer* e *ir* devidamente flexionados na 1ª pessoa do pretérito perfeito.

O quadro 4, a seguir, mostra os dados de R. relativos à aquisição da flexão de 1ª pessoa do pretérito perfeito:

Quadro 4 - Flexão de verbos no Pretérito Perfeito em contextos de 1ª pessoa
Dados de R. (dos 2;2 aos 3;6 de idade)

Idade	Total	Flexão de 1ª pessoa		Flexão de 3ª pessoa	
		Nº de verbos	% de verbos	Nº de verbos	% de verbos
2;0	0	0	0	0	0
2;1	0	0	0	0	0
2;2	0	0	0	0	0
2;3	0	0	0	0	0
2;4	0	0	0	0	0
2;5	4	1	25	3	75
2;6	1	0	0	1	--
2;7	7	0	0	7	100
2;8	1	0	0	1	--
2;9	1	0	0	1	--
2;10	1	1	100	0	0
2;11	0	0	0	0	0
3;0	3	3	100	0	0
3;1	0	0	0	0	0
3;2	0	0	0	0	0
3;3	4	4	100	0	0
3;4	0	0	0	0	0
3;5	2	2	100	0	0
3;6	0	0	0	0	0

Como também observado nos dados de A., as primeiras ocorrências de formas verbais flexionadas na 1ª pessoa do pretérito perfeito também aparecem nos dados de R. dois meses após as primeiras ocorrências de flexão de 1ª pessoa no presente, a saber, aos 2;10 (sendo aos 2;8 para o presente).

É difícil concluir a respeito do tempo levado por R. para esta aquisição, visto que em momentos posteriores (aos 2;11, 3;1, 3;4 e 3;6) nenhuma forma verbal no pretérito perfeito é usada por esta criança nos dados analisados. Entretanto, pode-se observar que após os 2;10, em contextos de 1ª pessoa, não mais aparecem formas verbais flexionadas na 3ª pessoa: todas as

formas verbais que aparecem neste período (dos 2;10 aos 3;6) em contextos de 1ª pessoa do pretérito perfeito estão devidamente flexionadas na 1ª pessoa.

Os primeiros verbos assim flexionados são os da 1ª conjugação *jogar* e *nadar*, seguidos pelo de 3ª conjugação *cair* e pelo irregular *ir*. O verbo *bater*, de 2ª conjugação, só aparece aos 3;5.

Passo, agora, à comparação dos dados de aquisição do pronome *eu* e da flexão verbal por A. e R. com dados de outras crianças, sujeitos dos trabalhos de Savic (1980), Perroni-Simões (1986) e Charney (1980).

Como já apontei anteriormente, Savic (1980) afirma que, no caso específico da aquisição do pronome pessoal *eu*, tal aquisição deu-se em cinco meses e meio para os gêmeos, enquanto os não gêmeos levaram doze meses e meio para a mesma aquisição. Uma explicação possível para este fato, sugerida pela autora, é que as oportunidades de oposição entre *eu* e *tu* são mais freqüentes na situação gemelar.

Retomando, aqui, o que já apontei nesta seção do trabalho, a observação dos dados de Augusto e Renata neste estudo revela que a aquisição do pronome pessoal *eu* deu-se em seis meses para o menino (dos 2;2 aos 2;8) e em oito meses para a menina (dos 2;2 aos 2;10, a saber, desde a primeira ocorrência da forma *a* até o momento em que pelo menos 80% dos contextos de 1ª pessoa analisados estavam preenchidos com o pronome *eu*).

Assim sendo, pode-se concluir que o período em que se dá esta aquisição nos dados de A. é praticamente o mesmo apresentado pelas crianças gêmeas sujeito do estudo de Savic (op. cit.), e o período gasto por A. e R. nesta aquisição é também inferior ao tempo gasto pelas crianças não gêmeas analisadas por Savic (op. cit.), o que vem confirmar os resultados de sua pesquisa. Infelizmente, a autora não explora a questão das diferenças individuais bem como o percurso traçado pelas crianças iugoslavas na aquisição do pronome de 1ª pessoa, o que me deixa sem parâmetros para uma abordagem comparativa destes aspectos do desenvolvimento lingüístico das crianças.

A esta altura, coloca-se a questão: tais resultados sustentam-se de igual forma na comparação com dados de crianças não gêmeas adquirindo o português como língua materna (já que, pelo que se tem notícia, inexistem no português estudos sobre o desenvolvimento da linguagem oral em gêmeos)? Podemos de fato concluir que, no que diz respeito à aquisição do pronome e/ou flexão de 1ª pessoa, este traço da língua é adquirido mais rapidamente por crianças gêmeas que não gêmeas, e através das mesmas estratégias?

Para responder a estas questões, faz-se necessária a comparação dos resultados que obtive em meu estudo com os de outra pesquisa sobre uma criança não gêmea, sujeito do projeto sobre Aquisição da Linguagem do Departamento de Lingüística, IEL, Unicamp (mencionado em II).

No trabalho de Perroni-Simões (1976), que analisa os aspectos gramaticais da linguagem de uma criança brasileira aos 2;0 de idade, N.C., a autora observa que aos 2;5 esta criança mostra consolidada sua aquisição do pronome *eu* bem como da flexão verbal de 1ª pessoa do presente, sendo que nos dados de N. C. aparece a forma *a*, já a partir dos 2;2 preenchendo a posição em que o *eu* normalmente aparece.

Assim sendo, pode-se concluir que esta criança leva três meses para esta aquisição, o que faz com que a hipótese levantada por Savic de que crianças gêmeas adquirem o pronome pessoal de 1ª pessoa mais rapidamente que as não gêmeas, no caso da aquisição do português como língua materna, não se confirma. Com base no trabalho de Perroni-Simões (1976), não se pode afirmar que crianças gêmeas adquirem o pronome de 1ª pessoa mais rapidamente que as não gêmeas, como postulava Savic, pelo menos no caso específico da aquisição do português. Entretanto, não se pode, de igual forma, afirmar com isso que os gêmeos são "atrasados" em relação às crianças não gêmeas, contradizendo tudo o que tenho afirmado até agora, já que se trata de meses apenas. Estamos aqui diante do fenômeno das diferenças individuais na aquisição da linguagem, ou seja, diante de diferentes estratégias adotadas por diferentes crianças em seu percurso de desenvolvimento lingüístico. Assim sendo, não há por que sairmos a rotular crianças de "atrasadas" ou "adiantadas" no seu processo de aquisição da linguagem pela simples comparação do tempo gasto por esta ou aquela criança na aquisição de um mesmo aspecto lingüístico, desde que não haja diferença de anos.

O mais interessante, na comparação que aqui se pode fazer, é focalizarem-se as estratégias seguidas por diferentes crianças numa mesma aquisição, com o propósito de se buscar avanços na investigação a respeito dos mecanismos que subjazem ao processo de aquisição da linguagem.

Um ponto interessante é o fato de encontrarmos, nos dados de N.C., assim como nos dados de A. e R., o uso do nome próprio para auto-referência nos períodos iniciais, seguido do aparecimento da forma *a*, para só posteriormente dar lugar ao pronome de 1ª pessoa. Por outro lado, nos dados de N.C., encontramos o uso do pronome de 3ª pessoa *ela* para a auto-referência, o que em nenhum momento foi observado nos dados de A. e R.

O fato da presença da forma *a* (preenchendo lugar em que posteriormente aparecerá o pronome *eu*) também nos dados de N.C. leva-me a refletir um pouco mais sobre o quase não aparecimento desta forma nos dados de R.: seria o fato de "saltar" esta etapa algo específico da situação gemelar? O vivenciar esta experiência por parte de uma das crianças gêmeas permitiria à outra "pular" esta fase? Além disso, seria o uso do pronome de 3ª pessoa (*ele/ela*) para auto-referência algo específico do processo de aquisição da linguagem de crianças não gêmeas, o mesmo não ocorrendo por parte das crianças gêmeas?

No entanto, não quero, aqui, cair no mesmo erro que, poucas linhas atrás, criticava... Esperemos que outros estudos sobre a aquisição do pronome *eu* por crianças gêmeas e não gêmeas brasileiras venham a ser feitos e deixemos que seus resultados comprovem ou não as hipóteses aqui levantadas.

O que importa, na verdade, é percebermos, tanto no caso de N.C. quanto no dos gêmeos A. e R., qual o percurso percorrido pela criança na aquisição do pronome *eu* e da flexão de 1ª pessoa, o que, como já apontado no início deste capítulo, pode revelar algo sobre a própria trajetória da criança de descentração relativamente ao diálogo e ao tipo de discurso na direção de sua autonomia como sujeito do discurso.

Perroni (1983), em seu trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, utilizando-se dos dados da mesma criança, N.C., aponta que por volta dos 2;5 esta criança apresenta uma surpreendente capacidade de assumir seu papel no diálogo e é sensível à manutenção dos papéis dos interlocutores assim como os turnos de cada um. Ora, é justamente aos 2;5 que se consolida, para esta criança, a aquisição do pronome de 1ª pessoa *eu*.

Este fato vem corroborar as conclusões de Charney (1980), já apontadas anteriormente (no início desta seção): o domínio dos pronomes por parte da criança requer um conhecimento dos papéis discursivos que a criança assume e uma habilidade em identificar a si própria e aos outros nestes papéis. É partindo de sua capacidade de diferenciação e coordenação de perspectivas que a criança será capaz de dizer *eu*, o que só é alcançado através de práticas dialógicas, na interação da criança com o outro.

Sendo assim, ela é também capaz de flexionar o verbo na 1ª pessoa. É isto o que vemos nos dados de N.C., do mesmo modo visto nos dados dos gêmeos: a aquisição da flexão verbal de 1ª pessoa do presente aparece ao lado do pronome *eu* (aos 2;5 para N.C.), e o fato destes dois aspectos da aquisição da linguagem estarem fortemente inter-relacionados aponta para a capacidade da criança, emergente neste momento do processo de aquisição, de constituir-se como sujeito do discurso.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

V - Conclusões

Como já apontado na Introdução (em I.1), este trabalho traz em seu bojo um triplo interesse: contribuir para a ampliação da abordagem clássica encontrada na literatura sobre diferenças individuais que se manifestam na aquisição da linguagem; contribuir para o esclarecimento de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios na aquisição da linguagem por gêmeos e descrever alguns aspectos da aquisição dos dêiticos pelo casal de gêmeos brasileiros Augusto e Renata.

No que diz respeito ao primeiro interesse deste trabalho, ou seja, às diferenças individuais observadas em aquisição da linguagem, como já apontei anteriormente (em II.1), toda a descrição e explicação levantadas até então pelos estudos sobre o tema situam-se invariavelmente no interior da dicotomia clássica dos estilos Referencial X Expressivo (ou ainda Semântico X Sintático; Cognitivo X Pragmático; Analítico X Gestáltico ou Holístico; etc). De acordo com tais estudos, a “criança referencial” é aquela que apresenta uma tendência maior a falar sobre coisas, a nomear objetos, e seu vocabulário apresenta alta proporção de nomes, que aparecem em maior número do que qualquer outra categoria de palavra. Por outro lado, a “criança expressiva” demonstra a tendência a usar a linguagem principalmente para interações sociais, e seu vocabulário apresenta itens de várias categorias, como verbos, pronomes e frases como *por favor*, *como vai?*, etc, utilizadas para interagir com os outros.

Assim, o que se observa na literatura sobre o tema é que, mesmo usando a terminologia “diferenças individuais”, esses estudos apresentam diferenças **grupais** e não **individuais**, valorizando mais as semelhanças do que as diferenças entre crianças, tendo, na verdade, se buscado a regularidade existente no processo de aquisição da linguagem.

Este trabalho, ao analisar as diferenças no processo de aquisição dos dêiticos pelos gêmeos A. e R., configura-se como um elemento importante para a ampliação dessa abordagem clássica das diferenças individuais, visto que o que é previsto na literatura não é suficiente para explicar devidamente as diferenças observadas nos dados dessas crianças.

A bibliografia existente sobre o tema, como já apontei, limita o fenômeno a algo muito específico que é a “preferência” da criança por uma ou outra categoria de palavra. Entretanto, nos dados de A. e R., no período de 2;0 aos 4;0 de idade, em nenhum momento observei qualquer “preferência” dessas crianças por uma categoria específica de palavra. Também não é possível diferenciar essas crianças quanto à “tendência” a usar a linguagem mais para “falar sobre coisas” ou mais para “interagir com os outros”. Assim, não se pode diferenciar A. e R. adotando a dicotomia clássica dos estilos Referencial X Expressivo.

Por outro lado, inúmeras diferenças foram observadas entre os dados de cada uma dessas crianças, especialmente no que diz respeito à aquisição dos dêiticos - fenômeno lingüístico de interesse deste trabalho.

Como já apontei ao longo de todo o Capítulo IV, as diferenças que se observam entre A. e R. na aquisição dos dêiticos aqui analisados são:

a) a forma dêitica demonstrativa *isso* emerge aos 2;9 nos dados de A., enquanto que nos dados de R. aparece aos 3;0;

b) a forma dêitica locativa *lá* aparece primeiro nos dados de R., aos 2;10, sendo que nos dados de A. a forma *lá* surge apenas seis meses mais tarde, aos 3;4;

c) a expressão demonstrativa *aquela* é muito mais freqüentemente encontrada nos dados de A. do que nos de R. (cerca de três vezes mais), o que mostra que o emprego dessa forma é menos produtivo para R. do que para A., pelo menos até os 4;0 de idade;

d) a forma *aquela*, flexionada no feminino, aparece aos 3;2 nos dados de A. e somente aos 3;7 nos de R.;

e) o **contraste** entre as formas *esse* X *aquela* parece não estar ainda consolidado, pelo menos, até os 3;4 para A. e os 3;7 para R.;

f) as ocorrências do dêitico *aqui*, para R., dão-se principalmente em respostas a perguntas do tipo *Cadê x?* ou *Onde está x?* enunciadas pelo adulto. O mesmo já não ocorre com A., cujas produções dessa forma dêitica ocorrem em emissões não-resposta a perguntas do adulto.

g) a aquisição do pronome pessoal *eu* deu-se em seis meses para A. (dos 2;2 aos 2;8) e em oito meses para R. (dos 2;2 aos 2;10), sendo que A. vive exaustivamente três etapas: do uso do nome próprio como auto-referência, passando ao uso da forma *a* preenchendo posição prosódica que em momento posterior será preenchida gramaticalmente com o pronome *eu*, até chegar ao uso efetivo do *eu*. Já para R. o processo é outro: ela praticamente ignora a etapa vivida pelo irmão, do uso da forma *a*, e passa diretamente do uso do nome próprio como auto-referência para o uso do pronome *eu*;

h) R. leva três meses para adquirir a flexão verbal de 1a. pessoa do singular no presente do indicativo, enquanto A. demora quatro meses para a mesma aquisição. Além disso, os primeiros verbos devidamente flexionados da primeira pessoa nos dados de R. são alguns de 1a. conjugação, seguidos pelos irregulares *pôr* e *saber* e pelo de 2a. conjugação *querer*. Já A., diferentemente, começa a flexão de 1a. pessoa com verbos irregulares, só então passando para os de 1a. conjugação (o que talvez explique o tempo maior gasto por ele para tal aquisição).

i) os verbos flexionados na 1a. pessoa do pretérito perfeito por A. foram alguns de 1a. conjugação, seguidos pelo de 2a. conjugação *ver* e pelo de 3a. *abrir*, sendo que só aos 3;2 aparecem os verbos irregulares *fazer* e *ir* devidamente flexionados na 1a. pessoa do pretérito perfeito. Para R., diferentemente, os primeiros verbos flexionados na 1a. pessoa do singular do pretérito perfeito são alguns da 1a. conjugação, seguidos pelo de 3a. conjugação *cair* e pelo irregular *ir*. O verbo de 2a. conjugação, *bater*, só aparece devidamente flexionado na 1a. pessoa do pretérito perfeito aos 3;5.

Além das diferenças apresentadas acima na aquisição dos dêiticos por A. e R., outra diferença importante observada nos dados dessas crianças refere-se ao uso do dêitico *esse* com função de operador de discurso. Como apontei em IV.2, por volta dos 2;10, A. usa, em contextos de “ler” histórias em livrinhos, um tipo de estratégia que consiste em perguntar *E este?* com o objetivo de manter o mesmo tipo de interação, o mesmo tópico do diálogo e também fazer com que o adulto desenvolva a narrativa contida no livrinho que está sendo manipulado.

Nos dados de R., diferentemente, tal fenômeno não aparece. O que vemos é o uso de *esse-operador discursivo pelo adulto*, que insiste no fato de que seja R. que prossiga na produção de um texto que futuramente será o de uma narrativa. Já nos dados de A., é o menino quem usa o *esse-operador discursivo* para fazer com que o adulto avance a narrativa.

Essa diferença na produção linguística de A. e R., no que diz respeito ao uso de *esse-operador discursivo*, mostra-se consistente com as diferenças entre essas mesmas crianças apontadas por Perroni (1991) em seu trabalho sobre as diferenças individuais entre os gêmeos A. e R., como já apontei no Capítulo IV deste trabalho.

De acordo com a autora, predomina, nos dados de A., o tipo de discurso denominado como descritivo / comentativo (do aqui e agora), enquanto nos dados de R., diferentemente, predomina o discurso narrativo. Assim, A. pode ser descrito como inquisidor, enunciando muitas perguntas do tipo *por que x?*, enquanto R. dedica-se principalmente à construção de narrativas.

Perroni (op. cit.) apresenta como explicação para essas diferenças no desenvolvimento lingüístico de A. e R. o tratamento diferenciado dado pela mãe a uma e a outra criança. A mãe privilegia, no tratamento dado ao menino, a atividade sobre objetos (o que não o caracteriza como uma criança referencial, visto que não há preferência desta criança por nomes em relação a outras categorias de palavras), a iniciativa nas decisões e a ação sobre o mundo. Por outro lado, à R. a mãe oferece papel menos ativo em relação à atividade física sobre objetos, centrando sua ação principalmente no manuseio de livrinhos de histórias infantis ou na ação de relatar fatos ou de contar histórias.

As conclusões a que chego nesta pesquisa a partir da observação dos dados de A. e R., especialmente no que diz respeito ao uso do *esse-operador discursivo*, confirmam as conclusões de Perroni (op. cit.). Verifiquei que, em contextos de manipulação de livrinhos de histórias, A. dirige ao adulto perguntas contendo *esse-operador de discurso*, que fazem com que o adulto desenvolva a narrativa. Por outro lado, nos dados de R., em contextos do mesmo tipo, o que se vê é o adulto - especialmente a mãe - usando *esse-operador discursivo* em perguntas que levam R. a narrar.

Assim, com o uso de *esse-operador discursivo*, o adulto incentiva R. a narrar, enquanto A. isenta-se dessa atividade e atribui ao adulto o papel de narrador de histórias.

Por outro lado, o adulto dirige a A. muitas perguntas contendo *esse-operador discursivo*, sendo que, em sua maioria, tais perguntas indagam sobre objetos e eventos do mundo físico.

Vê-se, pois, que com perguntas contendo *esse-operador discursivo* o adulto direciona R. para narrar e A. para a atividade sobre objetos e para a ação sobre o mundo.

Assim, com relação ao que afirma Perroni (op. cit.) sobre o tratamento diferenciado dado pelo adulto a uma e a outra criança, verifiquei neste trabalho que o uso do *esse-operador discursivo* configura-se como importante. Enunciando perguntas que contêm *esse-operador discursivo*, o adulto leva R. a narrar e leva A. a atuar sobre o mundo e os objetos. Em outras palavras, o adulto desempenha um papel fundamental na “especialização” de R. no discurso narrativo e de A. no discurso descritivo / comentativo (do aqui e agora), sendo que o uso de *esse-operador discursivo* parece ser uma estratégia - ainda que inconsciente - do adulto para levar cada uma das crianças a “especializar-se” num determinado tipo de discurso.

Além das diferenças individuais entre os dados de A. e R. observadas neste trabalho, pude verificar, também, diferenças entre os dados desse casal de gêmeos e os dados de outras crianças, sujeitos de outros estudos.

Com relação à aquisição das expressões dêiticas demonstrativas *esse X aquele*, como aponte em IV.2, os resultados aqui encontrados mostram-se diferentes dos encontrados por Tfouni e Klatzky (op. cit.) . De acordo com essas autoras, a forma *that (aquele)* , por ser um

termo “mais simples” ou “não marcado”, seria adquirida antes da forma *this* (*esse*). A. e R., diferentemente, adquirem primeiro o dêitico *esse*, sendo *aquele* adquirido somente em momento posterior e produzido em quantidade bem inferior à forma *esse*.

No que diz respeito a aquisição das expressões dêíticas locativas, os dados de A. e R. não se enquadram no que é apontado por Clark e Sengul (op. cit.), ao analisar dados de algumas crianças, quanto à existência de um primeiro estágio na aquisição dos contrastes dêíticos. De acordo com essas autoras, nesse estágio, chamado de “estágio de nenhum contraste”, a criança usa indistintamente as palavras de cada par de dêitico, e isto não foi observado nos dados de A. e R.. Também não foi encontrado nos dados dessas crianças, evidências do que essas autoras chamam de “estágio de contraste parcial”, em que aparecem erros no que diz respeito à produção ou compreensão das expressões *aqui* e *lá*, decorrentes da não percepção da criança de que o ponto de referência de tais expressões é sempre o falante.

Além disso, ainda com relação às expressões locativas, os resultados encontrados no estudo dos dados de A. e R. colocam-se como distintos das conclusões de Tfouni e Klatzky (op. cit.) de que a forma *lá*, por ser “mais simples” ou “não-marcada”, seria mais facilmente compreendida pelas crianças e adquirida em momento anterior à forma *aqui*. Os dados de A. e R. mostram o oposto: a forma *aqui* é adquirida em momento anterior e é bem mais produtiva que a forma *lá* para essas crianças.

Finalmente, no que diz respeito à aquisição do pronome *eu*, os dados de A. e R. mostram que tais crianças levam seis e oito meses, respectivamente, para tal aquisição, o que se mostra distinto do tempo gasto por N. C., sujeito do estudo de Perroni-Simões (1976), que é de três meses para a mesma aquisição. Além do tempo gasto para a aquisição do *eu* (o que revela não um atraso de A. e R., mas processamentos diferentes dessas crianças quanto a este aspecto da aquisição, como apontado no Capítulo IV), outra diferença entre os gêmeos e N. C. é o fato desta criança usar o pronome de 3a. pessoa *ela* para auto-referência, o que em nenhum momento foi encontrado nos dados de A. e R..

Diante de todas essas diferenças individuais observadas entre os dados de A. e R., e também entre os dados dessas crianças com os de outras, sujeitos de outros estudos, surge a pergunta: como dar conta de todas essas diferenças no âmbito da dicotomia “criança referencial” X “criança expressiva”? Como explicar tais diferenças recorrendo-se a uma questão de “preferência” da crianças por uma ou outra categoria de palavra ou sua “preferência” por objetos ou por pessoas?

Como já afirmei no início deste capítulo, tanto A. como R. não demonstraram nenhuma preferência por uma categoria específica de palavra e ambos atuavam igualmente sobre o mundo e também sobre o adulto, participando ativamente do esquema de interação comunicativa. Assim

sendo, não há como caracterizá-los como “referenciais” ou “expressivos”. Como, então, explicar todas as diferenças individuais encontradas nos dados dessas crianças em seu processo de aquisição dos dêiticos?

Todas essas considerações levam-me a concluir que as diferenças individuais previstas na literatura sobre o tema não são suficientes para explicar as diferenças aqui apresentadas, apontando, assim, para a necessidade de um questionamento e de uma revisão da discussão sobre este fenômeno.

Outro aspecto ainda a ser ressaltado com relação às diferenças individuais em aquisição da linguagem é a importância dada ao fenômeno pelas diversas teorias existentes na área. O fato dessas diferenças individuais existirem demanda uma explicação. Entretanto, como apontado na seção II.2 deste trabalho, nem todas as teorias da área de Aquisição da Linguagem tomam o fenômeno das diferenças individuais como objeto de estudo. Talvez devêssemos caminhar em busca de teorias que dêem conta desse fenômeno, deixando um pouco para trás a busca da universalidade, do falante/ouvinte ideal, que cada vez mais parece uma abstração tão evanescente quanto afastada da “realidade” dos sujeitos que a cada dia (re)constróem uma língua natural.

Quanto ao segundo interesse deste trabalho, creio que os dados de A. e R. também foram úteis para colaborar para um esclarecimento maior de pontos ainda obscuros e/ou contraditórios na aquisição da linguagem por crianças gêmeas.

Como já apontado na Introdução deste trabalho (em I.3), são poucos os estudos científicos que tenham se baseado em dados empíricos, resultantes da observação de casos concretos de crianças gêmeas e naqueles de que se tem notícia encontram-se conclusões contraditórias. Afirma-se, por um lado, que gêmeos teriam um desenvolvimento lingüístico mais demorado que crianças não gêmeas, posição sustentada por autores como Day, Davis e Lübbe (apud Savic, 1980). Por outro lado, alguns desses autores - Luria e Yudovich, Zazzo e Lübbe, ib. - sustentam que crianças gêmeas seriam propensas à invenção de línguas “secretas”.

A maioria desses autores acredita que as crianças gêmeas se desenvolvem mais lentamente que as não gêmeas e tal concepção é geralmente justificada pelo que esses autores denominam “situação” ou “efeito gemelar”, ou seja, o contexto em que vivem os gêmeos é considerado como sendo o da união de dois formando um par que não teria a necessidade de se comunicar com os adultos, daí a possibilidade de surgimento de uma linguagem secreta. Tais autores concluem ainda que os gêmeos teriam dificuldade em distinguir-se um do outro devido à proximidade psicológica de seu mundo.

Com relação a esses estudos, como já afirmei anteriormente, várias críticas podem ser feitas: a) o fato de serem baseados na aplicação de testes a crianças individualmente descaracteriza a peculiaridade da situação gemelar (cf. Grieve, 1982); b) os autores julgam o

desenvolvimento lingüístico das crianças com base em categorias gramaticais do adulto (cf. Savic, 1980), não considerando a relação entre a fala do adulto dirigida às crianças e a fala produzida por estas; c) sendo estes estudos baseados na aplicação de testes às crianças sujeito, produzem resultados cuja validade para uma generalização da natureza do processo do desenvolvimento pode ser muito questionada.

Além disso, em nenhum momento de meu estudo pude verificar qualquer possibilidade de comprovar-se a hipótese da criação pelos gêmeos A. e R. de uma linguagem "secreta". E no que diz respeito à aquisição do sistema dêitico, não observei qualquer "atraso" no desenvolvimento lingüístico dessas crianças relativamente ao desenvolvimento de crianças não gêmeas, como pode ser constatado no decorrer de toda a análise dos dados de A. e R. apresentada no Capítulo IV.

Também não se sustenta, dentro deste trabalho, a hipótese de que os gêmeos teriam "dificuldade em distinguir-se um do outro devido à proximidade psicológica de seu mundo", como concluem os autores citados. Ao contrário, o que pude observar em vários momentos do desenvolvimento lingüístico de Augusto e Renata foi o fato de que, embora gêmeos, estas crianças adotam diferentes estratégias individuais na aquisição da linguagem, seja na aquisição das expressões dêíticas demonstrativas, locativas, bem como na aquisição do pronome pessoal de 1ª. pessoa e da flexão verbal. Isso demonstra que, pelo menos no que diz respeito a esses aspectos aqui estudados, os gêmeos A. e R., já desde os 2;2 de idade, atuam como indivíduos independentes e distintos um do outro.

Assim sendo, as conclusões a que chego no decorrer de meu trabalho distanciam-me daquelas sustentadas pelos autores citados e levam-me em direção oposta, aproximando-me da visão apresentada no extenso trabalho de Savic (1980), já citado anteriormente, em I.3.

De acordo com essa autora, a existência de uma "linguagem secreta" dos gêmeos carece de comprovação empírica e desde que haja interação entre essas crianças e os adultos, seu desenvolvimento pode se dar da mesma forma que para as crianças não gêmeas, não parecendo haver nada de misterioso no processo de aquisição da linguagem por crianças gêmeas.

No que diz respeito ao terceiro interesse deste trabalho, foram descritos alguns aspectos da aquisição dos dêíticos pelos gêmeos A. e R., a saber, a ordem de emergência das expressões dêíticas demonstrativas e locativas, bem como do pronome *eu* e da flexão verbal de 1ª. pessoa; a aquisição dos contrastes *esse X aquele*, *aqui X lá*; as estratégias seguidas por cada uma das crianças em seu processo de aquisição dos dêíticos; o tipo de contexto em que normalmente emergem esses dêíticos; etc.

Concluindo, retomarei, aqui, à guisa de uma maior clareza de exposição, os aspectos principais do processo de aquisição dos dêíticos por A. e R.:

- Quanto às expressões dêiticas demonstrativas:

- a) a primeira expressão dêitica demonstrativa adquirida por A. e R. é *esse* (ou *este*), aos 2;5, correspondendo também ao dêitico demonstrativo mais amplamente produzido pelos gêmeos;
- b) as primeiras ocorrências de *esse* / *este* emergem em contextos muito similares àqueles em que o adulto empregava o dêitico *esse* com muita frequência, a saber, contextos em que são manipulados brinquedos, revistas, livros, etc.;
- c) nos dados de A., o dêitico *esse* realiza-se como [echi] e [essi] e *este* realiza-se como [esti], [espi] e [eti], sendo a forma [echi] a mais freqüente;
- d) já nos dados de R., *esse* realiza-se como [echi] e [essi]; a forma *este* realiza-se [ti] e [eti], sendo que [essi] é a forma mais comumente encontrada;
- e) a forma *esse* flexionada no feminino aparece aos 3;2 nos dados de A. e de R.;
- f) a forma *esse* contraída com as preposições *de* e *em*, surge aos 2;6 nos dados de A. a aos 2;8 nos de R.;
- g) a forma *isso* aparece aos 2;9 nos dados de A. e aos 3;0 nos de R.;
- h) aos 2;10, A. começa a usar *esse* com função de operador de discurso, sendo que o mesmo não aparece nos dados de R.;
- i) a forma *aquela* emerge aos 3;0 nos dados das duas crianças;
- j) a forma *aquela* flexionada no feminino aparece aos 3;2 nos dados de A. e aos 3;7 nos de R.;
- l) até os 4;0, a forma *aquilo* não aparece nos dados dessas duas crianças.

- Quanto às expressões dêiticas locativas:

- a) a primeira expressão dêitica locativa adquirida por A. e R. é *aqui*; aos 2;5. Esse é o dêitico locativo mais abundantemente produzido por essas duas crianças;
- b) As ocorrências do dêitico *aqui*, para R., dão-se principalmente em respostas a perguntas do tipo *Cadê x?* ou *Onde está x?*, enunciadas pelo adulto. O mesmo já não ocorre com A., cujas produções dessa forma dêitica ocorrem em emissões não-resposta a perguntas do adulto. Este fato apresenta-se como mais uma das diferenças individuais encontradas nos dados dessas duas crianças;
- c) A semelhança do que foi observado com o dêitico *esse*, encontra-se também, nos dados de A. e R., o uso de *aqui* com função de operador discursivo;
- d) A forma *lá* aparece aos 2;10 nos dados de R. e aos 3;4 nos de A.;
- e) A forma *aí* aparece aos 3;1 nos dados das duas crianças.

- Quanto ao pronome de 1ª. pessoa: a aquisição do pronome pessoal *eu* deu-se em seis meses para o menino (dos 2;2 aos 2;8) e em oito meses para a menina (dos 2;2 aos 2;10), sendo que cada uma dessas crianças segue estratégias diferentes nessa aquisição, como já apontei anteriormente.

Um ponto importante a ser lembrado nesta conclusão é a própria natureza lingüística dos dêiticos, em especial dos pronomes: estes não têm uma referência estável; os referentes em potencial são infinitamente variáveis. Palavras como *eu* e *você* não são associadas a nenhuma pessoa em particular; ao contrário, a relação entre tais palavras e seus referentes é distinta para cada papel discursivo assumido. Em outras palavras, os dêiticos reverterem sua referência de acordo com o falante em cada momento.

Dada essa natureza reflexiva dos termos dêiticos, podemos dizer que sua aquisição só pode ser construída concomitantemente à capacidade da criança de diferenciação e coordenação de perspectivas: a criança deve ser capaz de reconhecer que existem outras perspectivas, diferentes da sua própria, e de representar a perspectiva de seu interlocutor perante o universo referencial instaurado pelo discurso. Só assim, ela é capaz de dizer *eu*, de flexionar verbos na 1ª pessoa, de diferenciar *aqui* X *ai*, *lá* e *esse* X *aquela*. Note-se que não se trata de um desenvolvimento cognitivo puro, que exclui fatores lingüísticos mas de uma capacidade que só pode emergir em práticas discursivas dialógicas.

No caso específico dos pronomes, a criança observa, na interação com o adulto, que o outro refere-se a si mesmo usando *eu* e dirige-se a ela usando *você*, mas a criança ela mesma não usa *você* para auto-referência. E, a partir de um determinado período de seu desenvolvimento, começa a referir-se a si própria usando o *eu*, e isto tem um papel importante na possibilidade da criança olhar para si mesma do ponto de vista do outro e converter o discurso do outro em discurso próprio.

Assim sendo, só é possível para a criança adquirir os dêiticos na sua interação com o outro, momento em que assume papéis e participa no discurso. É dentro desse processo dialógico, enquanto fenômeno de natureza discursiva, que se dá a construção dos dêiticos pela criança, como previsto pela teoria sócio-interacionista da aquisição da linguagem. De fato, o próprio fenômeno da dêixis só é satisfatoriamente explicado por teorias lingüísticas que levam em conta na análise a enunciação ou as práticas discursivas.

Summary

This work presents the analysis of individual differences in the acquisition of some deitic terms (demonstratives, locatives, personal pronouns and verbal inflections) by twins. The data reported here are based on longitudinal records of the speech development of non-identical twins, Augusto e Renata, in age from 2;0 to 4;0, and belong to data bank of Language Acquisition Project of Unicamp Department of Linguistics. The theoretical view is the interactionist. The conclusions show : a) the individual differences proposed by the literature are not enough to explain Augusto e Renata's differences in their acquisition of deitic words; b) no delay was observed in their linguistic development and c) these children employ different strategies in the acquisition of the deitic terms analysed in this study.

BIBLIOGRAFIA

- Albano, E. C. (1990). *Da Fala à Linguagem: Tocando de Ouvido*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Bates, E.; Bretherton, I., McNew, S. e Snyder, L. (1983). "Individual Differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition." in *Journal of Child Language*, 10: 293-320.
- Bates, E; Bretherton, I. e Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, et al (1994). "Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary" in *Journal of Child Language*, 21:85-123.
- Benveniste, E. (1988). "A natureza dos pronomes" in *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes/ Editora da Unicamp.
- Berko, J. (1958). "The Child's Learning of English Morphology" in Sol, Saporta, ed. (1961). *Psycholinguistics: A Book of Readings*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 359-375.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Mass: The MIT Press.
- Bloom, L. (1975). *One Word at a time: The use of single words before syntax*. The Hague: Mouton.
- Bowerman, M. (1973). *Early Syntactic Development. A cross-linguistic study with special reference to finish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, (1973). *A first Language. The Early Stages*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.

Camaioni, L., Campos, M. F. P. C. e Lemos, C. T. G. (1984). "On the failure of the interactional paradigm in language acquisition: a re-evaluation" in Doise, W. e A. Palmonari (eds.) *Social Interaction in Individual Development*, 93-106. Cambridge: Cambridge University Press.

Campos, M.F.P.C. (1992). *Aprendendo a argumentar: um momento na Aquisição da Linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Charney, R. (1979). "The comprehension of *here* and *there*" in *Journal of Child Language*, 6: 69-80.

Charney, R. (1980). "Speech Roles and the Development of Personal Pronouns" in *Journal of Child Language*, 7: 509-528.

Clark, E. (1978). "From Gesture to Word: on the natural history of deixis in language acquisition." in Bruner, J. S. e Garton, A. (eds.), *Human Growth and Development*. Oxford: Clarendon Press.

Clark, E. e Sengul, C. J. (1978). "Strategies in the Acquisition of Deixis." *Journal of Child Language*, 5: 457-475.

Clark, R. (1972). "What's the use of imitation?" in *Journal of Child Language*, 4: 341-359.

Costa, S. (1976). *Aprendizagem de alguns aspectos da morfologia portuguesa por crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística, IFCH, Unicamp.

DellaCorte, M.; Benedict, H. e Klein, D. (1983). "The relationship of pragmatic dimensions of mother's speech to the referential-expressive distinction." *Journal of Child Language*, 10: 35-44.

Dodd, B. e McEvoy, S. (1994). "Twin language or phonological disorder?" in *Journal of Child Language*, 21: 273-289.

Elliot, A. J. (1982). *A linguagem da criança*. R.J.: Zahar Editores.

- Figueira, R. A. (1985). *Causatividade: Um Estudo Longitudinal e suas Principais Manifestações no Processo de Aquisição do Português por uma Criança*. Tese de Doutorado, Depto de Lingüística, IEL, Unicamp.
- Fillmore, C. J. (1975). *Santa Cruz Lectures on Deixis*, 1971. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.
- Furrow e Nelson (1984). "Enviromental correlates of Individual Differences in language acquisition." in *Journal of Child Language*, 11: 523-534.
- Gebara, E. M. (1984). *The development of intonation and dialogue processes in two brasilian children*. Ph. D. thesis, University of London.
- Grieve, R. (1982). "Review of Savic, S. (1980): How Twins Learn to Talk", in *Journal of Child Language*, 9.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: E. Arnold.
- Hymes, D. (1972). "On Comunicative Competence ", in *Socio-linguistics*, J.B. Pride e J.Holms (eds.) Penguin.
- Jakobson, R. (1971). *Studies on child language aphasia*. Haia: Mouton.
- Keenan, E. D. (1975). "Conversational Competence in Children" in *Journal of Child Language*, 2.
- Lahud, M. (1979). *A Propósito da Noção de Dêixis*. SP: Ed. Ática.
- de Lemos, C.T.G. (1975). *The use of ser and estar with particular reference to Child Language Acquisition*. Tese de doutorado, University of Edinburgh.
- _____(1981). "Interactional Processes and the Child's Construction of Language", in Deutch, W. (org.), *The Child's Construction of Language*. London: Academic Press, 57-76.

- _____ (1982). "Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original" in *Boletim da ABRALIN*, nº 3, 97-126.
- _____ (1985a). "Apresentação" de *Aquisição da Linguagem* Série Estudos, nº 11, Uberaba: Public. Fac. Int. Uberaba.
- _____ (1985b). "Interacionismo e Aquisição da Linguagem" in *DELTA*, nº 2, vol. 2, 231-248. Educ-Ed. da PUC SP.
- _____ (1986). "Interacionismo e Aquisição da Linguagem" in *D.E.L.T.A.*, Vol.2, no. 2, 231-248.
- _____ (1989). "Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem Um Percurso e Muitas Questões". Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, PUC, RS.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 2.
- _____ (1982). *Linguagem e Lingüística - Uma Introdução*. RJ: Zahar Editores.
- Mayrink, M. Laura T. (1975). *Um estudo do período inicial da aquisição do português*. Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.
- Malmstrom, P. M. e M. N. Silva (1986). "Twin talk: Manifestations of twin status in the speech of toddlers" in *Journal of Child Language*, 13: 233-304. Cambridge.
- Nelson, K. (1985). *Making Sense : The Acquisition of Shared Meaning*. New York: Academic Press.
- Pavani, S. (1987). *Os demonstrativos 'este', 'esse' e 'aquele' no português culto falado em São Paulo*. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.
- Pereira, M. C. C. (1977). *Aspectos Semânticos na Aquisição de Preposições por Criança Brasileira*. Dissertação de Mestrado - PUC - SP.

- _____ (1989). *Interação e construção de Sistema Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp.
- Perroni-Simões, M. C. (1976). Aspectos da Gramática Portuguesa aos 2;0 de idade. Dissertação de Mestrado, Depto de Lingüística, IEL, Unicamp.
- Perroni, M. C. (1983). Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Tese de Doutorado, Depto de Lingüística, IEL, Unicamp.
- _____ (1991). "Diferenças individuais na Aquisição da Linguagem: um estudo sobre gêmeos." in *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - CEAAL*
- _____ (ined.). "O que é o dado em aquisição da linguagem?" in de Castro, M. F. P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*.
- Peters, A. (1977). "Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?" in *Language*, vol. 53, no. 3.
- _____ (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pine, J. e Lieven, E. (1993). "Reanalysing not-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech." in *Journal of Child Language*, 20: 551-571.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A faculdade da Linguagem*. Editora Caminho.
- Savic, S. (1980). *How Twins Learn to Talk: A Study of the Speech Development of Twins from 1 to 3*. London: Academic Press.
- Scarpa, E. M. (ined.). "Organizações rítmicas da fala inicial."
- Slobin, D. I. (1979). *Pisicolingüística*. SP: Ed. Nacional/ Edusp.
- Tomé, M. E. (1994). *O processo de interação entre os sujeitos na constituição da aquisição da linguagem escrita*. Campinas: IEL, UNICAMP, Dissertação de Mestrado.

Tfouni e Klatzky (1983). "A discourse analysis of deixis: pragmatic, cognitive and semantic factors in the comprehension of *this, that, here* and *there*." *Journal of Child Language*, 10: 123-133.

Vogt, C. (1980). *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. SP: HUCITEC; Campinas: FUNCAMP.

Wales, R. (1979). "Deixis." in Fletcher, P. e Garman, M. (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1985). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.