

PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO

– do português do Brasil –

A Prof^a. Dra. Leonor Sciar Cabral, eminente professora de várias universidades, atualmente em Florianópolis, dedica-se à Psicolinguística e à Fonética e Fonologia do português do Brasil. Longos anos de estudos e de investigações são a base do manual em dois volumes - o teórico e o prático, baseado nos Princípios do sistema alfabético. No primeiro volume de 264 páginas, em 12 capítulos vai explanando a teoria sobre: símbolos, quadro fonêmico das consoantes, diferenças entre o sistema oral e escrito, capacidades metafonológicas, intenções fonológicas no sistema alfabético, regras dependentes da morfossintaxe e do contato fonético, derivação morfológica e desenvolvida com clareza e metodologia didática. O segundo volume de 256 páginas é o **Guia Prático de Alfabetização** baseado em Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil.

Os capítulos desenvolvem com rara maestria a prática dos PRINCÍPIOS apresentados no primeiro volume. É decisiva a maneira de apresentar o 1º capítulo – **Falando para o educador**, em que põe o acento nos elementos importantes. Seguem os títulos: Desenvolvimento da linguagem verbal oral; o processamento da leitura valores atribuídos aos grafemas; o processamento da escrita; a conversão aos grafemas; conhecimento de gramática para conversão dos fonemas; bateria de recepção e produção da linguagem verbal.

O GUIA PRÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO era o livro que faltava para realizar a ponte entre os estudos lingüísticos e uma alfabetização científica, eficiente e duradoura. Bem haja a **Editora Contexto** que soube valorizar o saber e a experiência docente de Leonor Sciar Cabral.

Ir. Elvo Clemente

A singularidade em aquisição de linguagem: um impasse metodológico

Glória Maria M. de Carvalho*

Início esta discussão recortando, como questão central, a *singularidade que marca a fala da criança*, durante a sua trajetória lingüística. Essa marca decorreria da própria razão de existir do campo de estudo da aquisição de linguagem, ou seja, decorreria da tentativa de explicar a mudança de uma condição de *infans* para uma condição de falante. Como consequência, o investigador, nesse campo, assume, implícita ou explicitamente, um compromisso com a singularidade, com a diferença da fala da criança em relação ao falante de sua língua. Assim, algumas produções verbais infantis trazem à tona, de forma mais visível, essa diferença, como é o caso daquelas produções que provocam, no outro, um efeito de estranhamento, segundo a concepção de M. T. de Lemos (2002). Desse modo, chegamos à seguinte colocação: a fala da criança, com o seu estatuto de diferença, é produzida como objeto de estudo, por um efeito provocado sobre um sujeito (no caso, o investigador).

Nesse sentido, os efeitos provocados pela fala da criança sobre o outro, ao tornarem, especialmente, visível a singularidade dessa fala – ou melhor, ao destacarem a singularidade em seu estatuto de efeito e não de imanência – ao mesmo tempo, trazem à tona a implicação do investigador como uma questão ou como um impasse que poderia ser formulado nos seguintes termos: o *reconhecimento de um efeito provocado sobre um sujeito (o investigador) constitui a fala da criança como objeto de estudo; mas, ao constitui-la suspende o seu caráter de objetividade* (Carvalho, no prelo).

* UFPE. gmmcarvalho@uol.com.br

Vale destacar que tal implicação constitui um problema epistemológico mais amplo, o qual está imbricado no próprio percurso do chamado *conhecimento científico*.

Com base na posição de vários autores, dentre os quais Escobar (1975), no campo da epistemologia, podemos dizer que teria havido um deslocamento de questões, no sentido de que o problema da neutralidade do cientista diante do fenômeno teria sido esvaziado em favor da suposição de que *o sujeito produz o seu objeto de conhecimento*. Em outras palavras, o investigador não descobriria o fenômeno na natureza – nem este lhe seria revelado –, o que destituiria o objeto do seu caráter de imanência. Realçamos, porém, a contingência de que não teriam sido tiradas as conseqüências dessa suposição.

Convém notar que esse estatuto do objeto de conhecimento – produzido e não descoberto, observado ou revelado – fez-se presente em diversos pontos, na trajetória do pensamento humano, revestido das mais diferentes roupagens teórico-epistemológicas. Segundo Kant (apud Chauí, 1996), por exemplo, na relação de conhecimento, a realidade seria organizada pelo sujeito que conhece, ou melhor, pelas formas da sua sensibilidade e pelas categorias do seu entendimento.

Como se pode inferir, no campo da epistemologia ou das ciências, os diversos desdobramentos da concepção de objeto produzido teriam, inevitavelmente, que assumir, como conseqüência, a referida implicação do sujeito no objeto que ele produziu, a qual extrapola o âmbito estrito do sujeito epistêmico. Entretanto, ao que tudo indica, a questão do cientista necessariamente implicado no seu produto fora reduzido ao problema clássico (kantiano) dos limites e das condições do conhecimento humano.

Assim, ficou preservada uma ontologia clássica, idealista, a qual decorre da condição kantiana do conhecimento, isto é, uma ontologia capaz de dar suporte a uma tal condição, na medida em que, segundo Chauí (1996), o sujeito do conhecimento seria uma estrutura universal, idêntica para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares. Nessa perspectiva, no que concerne ao investigador, trata-se de um ser idêntico a si mesmo e aos outros, identidade essa marcada pela uniformidade e pela permanência.

Por sua vez, no referencial da lógica clássica, podemos dizer que, no discurso científico, confrontar-se com a implicação signifi-

caria confrontar-se com a *impossibilidade* de estar implicado no fenômeno e, ao mesmo tempo, conhecê-lo ou, de um modo bem geral, compreendê-lo.

Podemos propor, então, que a ontologia idealista decorrente do postulado kantiano excluiria a implicação do investigador no fenômeno em favor de um conhecimento ou de sua condição, na medida em que esse tipo de ontologia não poderia dar suporte a um confronto com a referida *impossibilidade* de, ao mesmo tempo, estar implicado no fenômeno e conhecê-lo.

Vale destacar, contudo, que o investigador em aquisição de linguagem não poderia escapar a esse confronto ou sequer contorná-lo, em virtude do próprio estatuto de singularidade do seu objeto, ou melhor, em virtude da condição mesma de existência do seu campo de estudo, como foi colocado no início.

Por sua vez, a impossibilidade, acima destacada, pode ser lida como um *paradoxo* cuja formulação data da Lógica Clássica, quando Russell o enunciou como *a impossibilidade lógica de uma classe de todas as classes*.

Nesse sentido, logicamente, não existiria uma classe que pudesse conter todas as outras classes e que pudesse, ao mesmo tempo, conter a si mesma.

A partir de uma leitura de Lacan, tal paradoxo foi colocado por Pommier (1992), nos seguintes termos: *o sujeito não pode, ao mesmo tempo, compreender (ou conhecer) e estar naquilo que compreende. Assim, ele não pode, logicamente, fazer parte do fenômeno, no momento em que o apreende*.

Trazendo esse paradoxo para a investigação em aquisição de linguagem, seria enunciado que o investigador não poderia, ao mesmo tempo, conhecer a fala da criança e estar contido em tal fala. Explicando melhor, poderíamos dizer que, ao compreender as produções verbais infantis, o investigador necessariamente se excluiria, isto é, *esqueceria* que a sua subjetividade, de algum modo, estaria contida nessas produções, as quais somente teriam se constituído a partir de um efeito de diferença (de singularidade) provocado sobre ele.

Assim, o paradoxo focalizado aponta para uma indissociabilidade entre os seus dois termos, na medida em que um dos termos somente surgiria pela exclusão do outro, ou, dizendo de outro modo, o conhecimento da fala da criança decorreria da implicação

do investigador, pela via necessária da exclusão dessa mesma implicação.

Convém destacar que, no campo da aquisição de linguagem, C. G. de Lemos (2000) indicou a referida indissociabilidade, através do conceito de esquecimento como *obliteração*, passando por Saussure, Benveniste, Milner e Lacan. Nessa abordagem, se algo foi submetido à obliteração, não significa que teria sido cancelado. Obliteração, diz aquela autora, “deveria ser tomada aqui no sentido de eclipse. Isto é, a lua permanece visível mesmo sob a sombra da terra” (p. 20).

Desse modo, o conceito de *obliteração* parece constituir a implicação do sujeito e o conhecimento, como se fossem uma mesma superfície, ou melhor, como uma superfície interna que se prolongasse numa face externa – a exemplo da lua sob a sombra da terra, no eclipse – sem se poder marcar nitidamente uma delimitação entre interno e externo.

Assim, no campo de conhecimento da aquisição de linguagem, o suposto paradoxo da implicação, com o seu caráter de indissociabilidade, traria várias conseqüências, como por exemplo, o fato de colocar em questão a ontologia idealista, isto é, o *ser* do investigador, com o seu estatuto de *identidade*, *uniformidade*, *permanência*. Nesse sentido, pode-se dizer que o suposto paradoxo levaria a uma *desontologização* do investigador, desvanecendo-lhe o *ser*, ou ainda, apontando para uma outra concepção de *ser* com uma outra *identidade*.

Pode-se supor, talvez, que a implicação do investigador na fala da criança esteja apontando para a concepção heiddegeriana de *estar no mundo*, ou *estar jogado entre as coisas*, como o *modo de ser* do homem, *modo de ser* que corresponderia à *possibilidade de ser* (Heiddeger, 1964, apud Ricoeur, 1977). Por sua vez, essa *possibilidade de ser*, essa condição de *estar entre* (as coisas) destituiria de suas qualidades o *ser* do investigador, ao mesmo tempo em que o constituiria, atribuindo-lhe as marcas de *heterogeneidade*, de *instabilidade*, enfim de uma intensa *mobilidade*.

Pretendendo esboçar alguma indicação dessas marcas, tentaremos exemplificar uma maneira como o investigador teria se confrontado com a sua implicação na fala da criança. A tentativa de uma tal exemplificação será feita através de algumas questões que insistiram num determinado ponto da execução de um Projeto de

Pesquisa (Carvalho, 2001) – que foi por mim desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, com a participação de um grupo de professores e alunos – cujo principal objetivo consistiu em aprofundar a compreensão do *efeito de estranhamento*, provocado sobre o investigador, por algumas produções verbais infantis. Nessa perspectiva, após a escuta de registros longitudinais de dois pares mãe-filho, foram recortados fragmentos de diálogos que continham produções verbais estranhas das duas crianças que, de agora por diante, serão chamadas de A. e de R. A fala de A. foi retirada do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL/UNICAMP, enquanto que a fala de R. foi obtida através de registro em vídeo realizado na cidade de Recife.

A partir dessa escuta, sugerimos que não se trataria de um mesmo efeito, mas de diferentes efeitos de estranhamento. Em outras palavras, o efeito de estranhamento – provocado sobre nós pela fala das crianças – parecia-nos heterogêneo.

Retornamos então ao *corpus*, para uma nova e mais atenta escuta, o que fundamentou, nesse primeiro momento, a nossa proposta de heterogeneidade do efeito, nos termos que se seguem, de forma bastante resumida: o funcionamento da língua – aproximando metonimicamente e substituindo metaforicamente significantes, na fala das crianças – teria atuado, predominantemente, nos limites da palavra, em relação a R. (Ex. 2: *Voem*; Ex. 3: *Cabiu*), enquanto que, no tocante a A., tais processos teriam, sobretudo, atuado no nível mais amplo das cadeias verbais (Ex. 1: *É um esquivité*), como mostram exemplos de produções verbais estranhas, abaixo destacadas.

Exemplo 1 (C: criança –A– 2: 3 e M: Mãe)

- M: Tá com sono sim
C: Ele tá isquevendo (figura de alguém escrevendo)
M: Tá escrevendo aonde?
C: Aqui.
M: O que é isso aqui?
C: *É um esquivité*.
M: Aonde ele tá escrevendo?

Exemplo 2 (C: criança –R.– 3: 6)

- M: Tu vem passar assim uns dias aqui pra brincar comigo, com o visconde, tudinho, saci?
C: Vou
M: Vem?
C: *Voem*
M: Agora veja uma coisa: você tem que trazer o seu calção, porque aqui tem um rio.
A gente vai tomar banho de rio, tá certo?
C: Eu vou tomar banho de piscina

Exemplo 3 (C: criança –R.– 2: 5)

- M: Lanchou, Rafa?
C: Lanchou?
M: Lanchou? Lanchou?
C: Lanchouu
M: Você dormiu?
C: Você *cabiu*?
M: Dormiu?
C: *Cabiu*
M: Cadê tia Patrícia?

Entretanto, em nossa tentativa de compreender a heterogeneidade do efeito de estranhamento, a seguinte questão insistia: *Diante das produções insólitas dessas crianças, experimentamos diferentes efeitos de estranhamento ou se trata enfim de um mesmo efeito provocado ora por palavras, ora por cadeias verbais?*

Simultaneamente, a nossa escuta das palavras estranhas recortadas sugeria alguma diferença entre os efeitos por ela provocados. Por exemplo, a nossa escuta do *cabiu* (Ex. 3) teria aproximado e cruzado as formas *caiu* e *dormiu* ou *dorbiu* (produzidas pela mãe e pela criança), ao mesmo tempo em que evocava, em nossa memória o verbo *caber*. Assim – diferentemente do *voem* (Ex. 2) – o *cabiu* evocava, ao mesmo tempo, em nossa memória, uma quebra no nosso saber lingüístico, em relação à conjugação do verbo *caber* no pretérito perfeito.

Voltando a focalizar, desse modo, as produções verbais recortadas, mas tentando, nesse segundo momento, um confronto com os processos metonímicos e metafóricos que estariam atuando na nossa escuta de tais produções, chegamos a sugerir algumas diferenças entre os efeitos por elas provocados (sobre nós), o que tentaremos exemplificar, em relação aos episódios já citados.

Nesse sentido, o *esquivitá* (Ex. 1) teria se relacionado, em nossa memória, à cadeia *tá escrevendo* (produzida pela mãe), mas, ao ocupar o lugar X, na nova estrutura produzida por A.: *É um X*, teria se ligado ao paradigma de termos que designam utensílios para escrever, como *papel, lápis, caderno, caneta*, etc. (sugerido, inclusive, pela tentativa de correção da criança). Ao que parece, nesse caso, a produção de A. teria provocado, no outro, o que poderíamos chamar de um *efeito de estrutura* (com base em De Lemos, C.G., 2000).

Por sua vez, a relação entre o *voem* e outros termos por ele convocados, como *vou* e *vem*, seria marcada por um *efeito de semelhança sonora*, diferentemente do *cabiu* que, conforme foi dito acima, também teria produzido o *efeito de um saber lingüístico*.

Como se pode notar, a questão dos limites da cadeia verbal ou da palavra – destacados no primeiro momento – teria assumido, no segundo momento, uma posição secundária.

Considerando o referido Projeto – cujos passos não caberia, aqui, detalhar – vale realçar que os três efeitos sugeridos – o de *estrutura*, o de *semelhança sonora* e o de *saber lingüístico* – teriam sido, simultaneamente, provocados no investigador, por cada uma das produções verbais recortadas, parecendo haver, apenas, o domínio de um deles sobre os outros dois, na escuta de um determinado recorte.

Convém apontar para o fato de que a heterogeneidade do efeito provocado sobre o outro pela fala da criança foi indicada, na patologia da linguagem, por Lier De-Vitto e pelo grupo de pesquisadores coordenado por essa autora.

Passemos agora a uma reflexão sobre os passos recortados da Pesquisa em foco. Vale referir que, desde o início, foi destacado o papel desempenhado pelo funcionamento lingüístico (metafórico e metonímico) na constituição do sujeito. Entretanto, num primeiro momento, esse papel teria sido transformado em um modelo totalizante (ou supostamente completo). Dizendo de outro modo, esse

modelo teria sido usado para localizar um funcionamento lingüístico, apenas na fala da criança, encobrindo, ou obliterando, assim, a implicação do investigador nessa fala, ou seja, obliterando o efeito heterogêneo provocado sobre ele. Sugere-se, portanto, que, nesse momento, teria havido uma primeira obliteração, no sentido de que a heterogeneidade do efeito, embora esquecida, revelava-se, mostrava-se, de algum modo, ou melhor, insistia/resistia através da pergunta formulada acima. Essa insistência poderia ser também indicada através de uma tomada de posição paradoxal, ou seja, assumíamos que o efeito de estranhamento seria heterogêneo e continuávamos a tratá-lo como se fosse homogêneo. Por sua vez, essa insistência ainda se fez notar, quando veio à tona, através do *cabiu*, um processo metafórico e metonímico ocorrido no próprio investigador, em cuja escuta várias formas verbais teriam sido convocadas (metonimicamente) e teriam se cruzado a partir de substituições (metafóricas) de significantes.

Assim, o todo, ou a lógica do modelo aplicado (projetado) sobre a fala da criança teria sido colocado em questão pelos modos de insistência referidos. Nesse caso, a implicação do investigador – através do efeito de estranhamento ou de sua heterogeneidade – teria quebrado o modelo, ou lhe teria aberto algumas fendas, através das quais o esboço ou o rastro de uma implicação fora vislumbrado.

Pode-se dizer que, nesse instante de quebra, o investigador teria tentado apreender, num movimento rápido, a heterogeneidade do efeito, para falar/refletir sobre esse efeito, tentando compreendê-lo. Nesse segundo momento de tentativa de compreensão, teria havido, portanto, uma outra obliteração. Explicando melhor, nessa outra obliteração, o investigador tentaria falar/refletir sobre a própria implicação, ou seja, trata-se de apreender um terceiro elemento – o investigador – que, por estar incluído na fala da criança, coloca em questão a completude, a relação de totalidade, constituída anteriormente, entre essa fala e o modelo. Dizendo com outros termos, esse terceiro elemento quebraria a relação lógica, coerente, aparentemente completa entre a fala da criança e o modelo proposto. Não seria demais repetir que se trata de falar sobre essa quebra, sobre essa incompletude, enfim, sobre essa implicação; trata-se, em última análise, de refletir acerca da obliteração, isto é, trata-se de refletir acerca da implicação cujo rastro apenas se

deixaria vislumbrar sob a compreensão, destacando o fato de que a primazia da compreensão, nesse sentido, seria apenas aparente.

Poderíamos, portanto, falar de três momentos, na mencionada investigação: o momento da implicação do investigador, o momento de refletir sobre a fala da criança a partir de um modelo e o momento de refletir sobre a fala da criança a partir da quebra desse modelo. Convém destacar que esses momentos não poderiam ser concebidos como sendo separados, mas ao contrário, estariam imbricados uns nos outros, posto que a implicação do investigador se fez presente durante todo o tempo da investigação. Melhor dizendo, a implicação estaria presente nos dois outros momentos da pesquisa, através do ato de esquecer, na medida em que esses momentos teriam decorrido de um tal ato.

Pode-se propor então que, nessa perspectiva, a condição constitutiva do investigador seria o seu próprio ato de esquecer, ato esse que o deslocaria, lançando-o na posição de estar entre os vários momentos, isto é, deslocando-o, continuamente, entre um momento e outro da investigação. Tal deslocamento, por sua vez, parece consistir na sua *possibilidade de ser*, o que lhe atribuiria o estatuto de *instabilidade* ou de intensa *mobilidade*. Nesse sentido, o investigador não estaria nem na implicação, nem na compreensão, mas *entre* uma e outra, ou melhor, no incessante movimento que vai de uma a outra, fazendo com que a implicação, isto é, o seu esboço ou o seu rastro, se deixasse vislumbrar sob a compreensão. Em outras palavras, seria o referido ato constitutivo do investigador, a condição que faria desvanecer, nesse sujeito, as qualidades do *ser* – a sua *uniformidade*, a sua *estabilidade* – mas, ao mesmo tempo, talvez estivesse apontando para a sua *possibilidade de ser* investigador da singularidade da fala da criança.

Referências

CARVALHO, G. M. M. *A exclusão da singularidade em questão: o erro como diferença em aquisição de linguagem (relatório de bolsa de pesquisa)*. Brasília: CNPq, 2001.

———. *Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. Cadernos de Estudos Lingüísticos*. (no prelo)

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

DE LEMOS, C. T. G. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000.

DE LEMOS, M. T. *A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ESCOBAR, C. H. *Epistemologia das ciências hoje*. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

POMMIER, G. *A neurose infantil a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.