

Um caminho em direção à constituição da identidade na criança: enunciação, linguagem e cognição

Alessandra Del Ré
UNESP-FCLAr (São Paulo, Brasil)



RESUMO – A partir de trabalhos anteriores que foram, pouco a pouco, delineando um percurso que nos levaria à colocação de questões acerca da constituição da identidade infantil, pretende-se, neste artigo, trazer à tona de que forma a criança, que tem o PB como LM, se constitui enquanto sujeito, por meio de elementos linguísticos, como pronomes, verbos etc., mas também discursivos, como o posicionamento coenunciativo de oposição ao outro, entre outros, em contextos de interação dialógica e de socialização com os pais, sem deixar de considerar os aspectos cognitivos que envolvem tal processo.

Palavras-chave: identidade; enunciação; cognição; criança.

ABSTRACT – From previous works that had been delineating a way that would lead us to propose some questions concerning the constitution of the infantile identity, we intended, in this article, to bring up the way the child, who has the portuguese as her mother tongue, constitutes herself as a subject, by means of the use she makes of linguistics elements like pronouns, verbs etc., but also discursive elements as the co-enunciative positions of opposition in relation to the other, in contexts of dialogical interaction and socialization with the parents, without mentioning the cognitive aspects that involves this process.

Keywords: identity; enunciation; cognition; child.

Introdução

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1988, p. 286).

Sabe-se que pré-requisitos biológicos podem explicar muitos aspectos da aquisição da linguagem pela criança e por isso devem ser levados em conta, mas o que os dados infantis nos mostram é que, para se compreender tal processo, é preciso considerar, sobretudo, o conjunto de capacidades que ela coloca em prática na interação dialógica, a saber, a cognitiva, a sociopragmática e a linguística. Assim, estudar esse processo de aquisição não se resume a observar as categorias gramaticais produzidas pela criança, pois tal observação não basta para explicar, por exemplo, o que de fato ela quer dizer quando enuncia um termo, se se trata de um verbo, de um substantivo etc. Nesse caso, uma solução para esse impasse – e na qual acreditamos – seria considerar o contexto em que esse termo foi produzido, quem participa do diálogo e, às vezes, é preciso também verificar a entonação, as pausas,

os gestos. Assim, analisar a aquisição da linguagem pela criança requer, por parte do pesquisador, que ele esteja atento à relação entre o extralinguístico, o suprasegmental, o gestual, o linguístico e o cognitivo.

Diante disso, a partir de trabalhos anteriores (DEL RÉ, 2003; 2006; 2008) que foram, pouco a pouco, delineando um percurso que nos levaria à colocação de questões acerca da constituição da identidade infantil, pretende-se, neste artigo, trazer à tona de que forma a criança, que tem o PB como LM, constitui-se enquanto sujeito enunciativo, por meio de elementos linguísticos, como pronomes, verbos etc., mas também discursivos, como o posicionamento coenunciativo de oposição ao outro, entre outros, em contextos de interação dialógica e de socialização com os pais, sem deixar de considerar os aspectos cognitivos que envolvem tal processo. Partimos, dessa forma, de uma abordagem enunciativa, que leva em consideração a impossibilidade de dissociação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo (BRUNER, 1973), o papel do *input*, do diálogo (BAKHTIN, 1988), do outro, da socialização linguageira (OCHS e SCHIEFFELIN, 1984), a fim de que a criança possa aos poucos construir uma gramática coerente (TOMASELLO, 2003).

Vale dizer que, para a associação entre uma abordagem enunciativa e uma linguística cognitiva, nos baseamos em Morato (2000), segundo a qual a linguagem deve ser concebida enquanto “trabalho”, “processo”, “ação” sobre o pensamento e a cultura, o que significa dizer que “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos” (MORATO, 2000, p. 151) e que

A relação interna (de constitutividade) que Vigotski aponta entre linguagem e cognição torna possível uma articulação do tipo epistemológico entre seu construto teórico e uma Linguística de orientação enunciativa, cujos interesses se pautam pela análise dos processos de significação e dos vários movimentos de sentido em jogo nas diversas práticas discursivas (MORATO, 2000, p. 153).

Se por volta dos 3 anos a criança já adquiriu boa parte da “gramática” de sua língua, nessa mesma fase, aparecem os pronomes, que demandam um trabalho cognitivo, de mecanismos linguísticos e de elaboração psíquica e, por essa razão, acreditamos, em concordância com Morgenstern (2006), que eles estão de alguma forma ligados à “instalação” da identidade da criança. A utilização dos pronomes exige da criança, portanto, uma maior familiaridade com a língua, uma capacidade de abstração, de representação, de (auto)designação. Trata-se de um sistema complexo para a criança já que os pronomes mudam de sentido em função da enunciação.

A designação (de si, dos outros e dos objetos) é gradual, daí o fato de aparecerem e delinear-se diferentes formas linguísticas na linguagem da criança: “*L’emploi du pronom de première personne serait alors considéré comme le franchissement d’une étape importante dans le développement psychique de l’enfant marquant sa volonté de s’emparer du langage*” (MORGENSTERN, 2006, p. 10).¹

Obviamente, não será possível observar os pronomes de forma isolada de elementos linguísticos tais como os verbos (de que forma a criança marca o morfema de pessoa), e até mesmo os marcadores argumentativos, pois na medida em que ela se coloca em oposição ao outro é porque, de certa maneira, ele também está sendo elaborado cognitivamente e psiquicamente. Acreditamos que, por se tratar de uma alteridade em construção, a criança, ainda que contemple a existência de um outro com quem ela interage, nem sempre se enxerga na imagem que este outro lhe dá de si mesma. Assim, observar os desvios que a criança faz com relação a esses pronomes e tudo o que os cerca nos leva a conhecer melhor a noção de sujeito (que pode ser sujeito do enunciado ou sujeito enunciador) e sua colocação em funcionamento na fala.

O sujeito/criança é considerado, aqui, como um ser social que, desde o momento em que nasce, é educado

para integrar um grupo, o da sua família, o dos amigos etc. E embora o ambiente escolar também faça parte desse processo, o contexto de socialização focalizado neste trabalho é aquele em que a criança interage com os pais, em geral, o momento das refeições, do banho, das brincadeiras, o que significa que em nosso *corpus* observaremos o posicionamento coenunciativo infantil (A. e G. 20-30 meses), portanto, no seio familiar.

A fim de compreender melhor tal processo, tomaremos como base alguns trabalhos já realizados (MORGENSTERN, 2006; VALIAN e EISENBERG, 1996; LEMOS, 2004; SERRATRICE, 2005 etc.) e que, de certa forma, apontam alguns caminhos para este estudo, fazendo-nos levantar novas questões. E, na medida em que essas reflexões trazem à tona perspectivas intrínsecas à língua portuguesa falada no Brasil, certamente contribuirão para os estudos linguísticos e psicológicos, fornecendo mais subsídios para a discussão sobre a relação identidade/alteridade na fala infantil e para o processo de aquisição da linguagem em crianças.²

Um caminho para a constituição da identidade

O estudo que apresentamos aqui, como dissemos, dá continuidade a reflexões iniciadas em trabalhos anteriores a partir dos quais, pouco a pouco, foi-se delineando um percurso que nos levaria à colocação de questões acerca da *mise en mots de la conscience de soi*³ (MORGENSTERN, 2006). Diante dessas investigações e do registro de duas crianças (A., 20-30 meses e G., 25-35 meses),⁴ em interação com seus pais, constatamos, em um primeiro momento, o papel fundamental da socialização, no caso, da introdução delas na sociedade, por meio dos pais e seus discursos e, em seguida, a relação entre esse processo, a explicação e a busca da autonomia languageira infantil. Observamos igualmente que, no momento em que elas participam de situações de interação que suscitam um posicionamento frente ao outro, há uma oscilação no uso de pronomes pessoais (às vezes, 1ª pessoa do singular ou 3ª pessoa do singular), fato que aponta, em última análise,

¹ “O emprego do pronome de primeira pessoa seria, então, considerado como a passagem de uma importante etapa no desenvolvimento psíquico da criança, marcando a vontade de se apropriar da linguagem” (tradução nossa).

² Vale dizer que este trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento, no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado, e insere-se em um projeto mais amplo (“Abordagens multimodais do processo de aquisição de linguagem em *corpus* longitudinal”), iniciado em 2007, de colaboração entre os grupos NALíngua (CNPq/Brasil) e COLAJE (França) e que pretende estudar, a partir de diferentes pontos de vista (prosódico, morfossintático etc.), o posicionamento enunciativo na criança pequena.

³ Verbalização da consciência de si.

⁴ Esses dados foram coletados por ocasião de uma pesquisa realizada, de agosto de 2004 a janeiro de 2007, em conjunto com as Profas. Dras. Sílvia Dinucci Fernandes (Unesp-Araraquara), Marie-Thérèse Vasseur (Université du Maine) e Christiane Préneron (LEAPLE-CNRS), intitulada *Diversité de la socialisation langagière selon les cultures: place et rôle de l’explication*.

para um processo ainda em constituição. Discorreremos, a seguir, um pouco mais sobre essas noções.

No que se refere inicialmente à questão da socialização da linguagem, é preciso considerá-la como um processo por meio do qual a criança, ao aprender como falar, torna-se um competente membro – socializado – de sua comunidade (OCHS, 1988; OCHS e SCHIEFFELIN, 1984). Mas integrar uma sociedade e internalizar seus valores, até mesmo aqueles referentes à personalidade e ao comportamento, não significa simplesmente ser inserido em um ambiente que já está pronto, acabado. A socialização não é uma mera modelagem e a criança participa ativamente desse processo (OCHS, s/d, p. 7).

E se os elementos constitutivos do desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, linguístico de qualquer indivíduo são as experiências precoces e as interações entre mãe-criança e pai-criança, a socialização tem um papel fundamental na vida da criança. Nesse sentido, chamamos a atenção para o papel que o pai “contemporâneo” assume no processo de aquisição da linguagem, considerando que ele, assim como a mãe, além de ajudar a criança a se tornar membro de uma sociedade e a internalizar seus valores, também é responsável por cuidar do(s) filho(s), sobretudo nos casos de desemprego do pai e, com menos frequência, de separação do casal em que o pai tem a guarda da criança (DEL RÉ, 2008).

De acordo com Provost (1990, p. 15), a socialização implica, antes de mais nada, uma interiorização bem sucedida das normas sociais que levaram a criança a se comportar de uma maneira socialmente desejada. A interiorização dessas normas inibe os comportamentos “antissociais” e perturbadores e favorece o aparecimento de ações socialmente requisitadas e aprovadas no repertório comportamental da criança. Nesse sentido, uma criança “mal socializada” corre grandes riscos de encontrar dificuldades para se integrar na sociedade (MOLLO-BOUVIER, 1991). Ou ainda como o diz Tomasello (2003, p. 109), “(...) os seres humanos estão designados para viver num certo tipo de ambiente social, e sem ele os jovens não se desenvolveriam normalmente – supondo que pudessem sobreviver – nem social nem cognitivamente. Esse tipo de ambiente social é o que chamamos de cultura (...)”.

Os dados de A. e G. corroboram a importância da socialização linguageira para o processo de aquisição, na medida em que é possível observar, de um lado, um desejo por parte dessas crianças de tentar compreender seu meio ambiente, as regras comportamentais aceitas na sua sociedade, e afirmar seu lugar na interação e, por outro lado, um desejo de “fazer algo sozinhas”. Aprender, progressivamente e com o auxílio dos pais, a executar alguns procedimentos “sozinhas” (ex. comer) e também a construir uma certa autonomia cognitivo-afetiva (ex. administrar os próprios sentimentos), por

meio da linguagem, são elementos que caracterizam um processo de conquista de autonomia (autonomização⁵) que se inicia por volta de um ano de idade, e que coincide com o momento em que elas se lançam à verbalização realizando, aos olhos do adulto, uma verdadeira proeza.

De acordo com Bruner (2004), aprender a realizar uma ação, ou incorporar um conceito, não se resume simplesmente a aprender a linguagem, ou mesmo os atos de linguagem. Trata-se de aprender a cultura e a maneira de “fazer as coisas com palavras” (op. cit., p. 14), ou seja, de utilizar a linguagem em uma determinada cultura.

Todo esse aprendizado, que envolve também uma consciência gradual do próprio corpo, permite ao *infans* começar a criar bases para sua identidade. É claro que o fato de ele pronunciar “eu”, ou seu próprio nome, pode representar uma marca de que há consciência de si, mas dizer “não” ao adulto pode também representar uma pista, pois indica um não desejar (em oposição a um desejar). É o início do posicionamento na argumentação, o momento em que a criança começa a se situar em relação ao outro, expressar seu ponto de vista, construir e assumir seu enunciado, seus argumentos, suas explicações, suas justificações no diálogo.

Diante disso, seria possível então vislumbrar uma relação entre a busca pela autonomização, a marcação do “eu” e a emergência da explicação e/ou da argumentação?

Sem entrar no mérito da discussão a respeito da dificuldade de se definir e distinguir explicação/justificação/argumentação (DEL RÉ, 2003 etc.), traremos para este artigo alguns conceitos que podem nos fornecer pistas para o presente trabalho.

Brandt (1988) diz que os argumentos são as razões explícitas, uma espécie de prova dada pelas pessoas (inclusive pelas crianças) para convencer e justificar as decisões tomadas, a escolha efetuada, explicitando aquilo que as impulsionaram a optar por uma coisa em detrimento de outra. Essa necessidade de justificar está ligada ao fato de que a decisão se toma diante de outras pessoas que precisam ser convencidas, como um amigo e/ou o pesquisador.

Essa ideia retoma, de certo modo, a proposta de Perelman (1987) segundo a qual se está no campo da argumentação quando se indicam razões em favor da aceitação ou da recusa de uma prova demonstrativa (tese). Para o autor, trata-se de falar (bem) com o objetivo de persuadir e convencer – obter a adesão – um auditório que esteja disposto a escutar.

⁵ O conceito de autonomia é aqui tomado enquanto afirmação do seu *eu* perante o *outro*. A autonomização (Hoffmans-Gosset, 1994), assim, constitui um processo que se traduz em ações e condutas que contribuem efetivamente para tornar a criança capaz de internalizar conhecimentos e sentimentos, por meio da linguagem, e, considerando que a autonomia se constrói no meio social, a socialização é condição essencial para esse processo.

Partindo dessa noção, Borel et al. (1983) afirmam que existem situações nas quais o interlocutor se vê “coagido” a entrar no jogo proposto pelo orador, a argumentar, a se explicar, pois, mesmo sabendo que ele está certo e que o outro está sendo injusto, é o que lhe resta a fazer. Mas essa intervenção é apenas uma etapa de uma interação que não tem necessariamente como objetivo a concordância ou a adesão do outro.

Pensar tais questões com relação à fala da criança requer um afastamento, por assim dizer, do que é da ordem do adulto. Por essa razão, parece-nos pertinente distinguir, em concordância com Leitão (2008), argumentatividade e argumentação. O primeiro conceito estaria ligado a uma dimensão inerente à enunciação, enquanto o segundo retrataria uma atividade cognitivo-discursiva, em que os interlocutores envolvidos justificam pontos de vista, adotam posturas contrárias com o objetivo de que sua opinião seja aceita. Trata-se, portanto, de um processo de negociação entre duas partes, que podem ou não estar disponíveis a negociar suas divergências e cujos papéis enunciativos se opõem em relações dialógicas abertas.

É esse movimento dialógico de justificar um ponto de vista, característico da argumentação, que exercerá um efeito regulador no funcionamento cognitivo-discursivo do indivíduo. A partir dessa concepção, Leitão (2008) focaliza em seu trabalho a emergência do que ela chamou de autoargumentação, na fala da criança pequena, i.e., o momento em que a criança, na atividade discursiva, age como aquele que propõe e critica o próprio argumento. O reconhecimento da possibilidade de tal operação revelaria, de acordo com a autora, um momento significativo da gênese do pensamento reflexivo e, para nós, também revela a precocidade da criança para uma atividade tão complexa.

Tais constatações vêm justamente ao encontro de nossas hipóteses na medida em que reforçam nossa observação de uma constituição de alteridade que seria expressa na oposição enunciativa ao outro. Trata-se, pois, de uma identidade que se constrói na relação que este “eu” estabelece com o “tu”.

Identidade, linguagem e criança

Temos, assim, “antigas” observações sobre a linguagem da criança (socialização, autonomização, explicação) levando a “novos” questionamentos (identidade/alteridade, aquisição pronominal, argumentação) e investigações na tentativa de cercar esse complexo processo.

Encontramos em Benveniste (1988), no capítulo intitulado “a natureza dos pronomes”, as primeiras pistas. Embora sem uma referência explícita ao processo de aquisição da linguagem, interessa-nos a possibilidade de abordar os pronomes na “realidade do discurso”, enquanto atos singulares que são atualizados na língua pelo locutor

– que faz uso deles. Assim, independentemente das formas específicas que eles possam assumir nas línguas, isto é, figurando explícita ou implicitamente no discurso, o “eu” é a pessoa que enuncia a presente instância do discurso, e só existe em termos linguísticos no ato de palavras que profere tal forma; o “tu” é o alocutado nessa instância discursiva e também contém a instância linguística “tu”. Diz Benveniste (1988: 280): “É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito.” Ele pode ser o “eu” ou o “tu”, dependendo da situação, dentro de um mesmo diálogo e deve saber “operar” com essa alternância.

Diante disso, constituir-se como sujeito que assume seus atos e seu discurso é perceber que existe uma diferença entre a linguagem enquanto sistema de signos e enquanto atividade manifestada nas instâncias de discurso, o que pode não ser muito evidente ou simples para a criança pequena – comparado ao adulto que se tornou insensível a essa distinção por força do hábito.

A apropriação dessa “capacidade” ou a internalização desse caráter sistemático e ao mesmo tempo discursivo da linguagem pode se estender a outros elementos linguísticos. É o caso, por exemplo, da ‘forma verbal’, no PB – entre outras línguas –, solidária da instância individual uma vez que é sempre atualizada pelo ato discursivo [no PB essas formas estão presentes nos morfemas de pessoa, número, gênero] e em dependência desse ato (BENVENISTE, 1988, p. 280).

Nessa constituição de instâncias “pessoais”, de uma subjetividade, a “terceira pessoa” aparece para dar conta de situações “objetivas”, fora da instância “pessoal”, o membro não marcado da relação eu/tu, por essa razão o “ele” é considerado como sendo a não pessoa.

Voltando nosso olhar especificamente para a linguagem da criança, encontramos na pesquisa de Morgenstern (2006) sobre a aquisição pronominal do francês, um processo que ela chama de inversão pronominal, ou o uso do pronome *tu* ou *ele/ela* no lugar de *eu*. De acordo com ela, há duas principais razões para explicar o fenômeno: a complexidade pronominal e sua difícil assimilação pela criança, e também, o fato de a criança, até certa idade, possuir uma estrutura psíquica particular, semelhante à dos autistas.

Assim, alguns fatores podem explicar o fenômeno da inversão pronominal como, por exemplo, a falta de percepção sobre a utilização dos pronomes, a incorporação da fala de outros, o que torna difícil o uso dos pronomes em frases como “eu me amo” (pois há dois pronomes com funções diferentes), e também a dificuldade de manipular os pronomes de segunda e terceira pessoas, mostrando a complexidade de se tomar a perspectiva do outro.

Quanto à aquisição pronominal do inglês LM, estudos mostraram que as crianças omitem menos o sujeito em

uma sentença, comparado ao italiano ou ao português (Portugal e Brasil), fato que poderia ser explicado pela diferença de *input* fornecido pelos adultos, por exemplo (BATES, 1988). Outras teorias, como a gerativista, por exemplo, explicam o fato de as crianças produzirem sentenças agramaticais, não adequadas, a uma limitação de performance e à sensibilidade às características do *output*. Mas se todas as crianças nascem com a mesma capacidade cognitiva e de memória, por que não tratar a expressão do sujeito da mesma maneira, em todas as línguas? A explicação pela limitação de performance parece-nos, portanto, apenas um dos parâmetros a serem considerados.

Grinstead (2000) diz que o uso da função sujeito exige domínio da morfologia verbal e de caso. Sugere que, no início, a criança não entende que exista uma função gramatical e que seria possível encontrar uma explicação a partir do latim (o sujeito-argumento pode receber um caso nominativo), assim é somente após a aquisição morfológica de número e de tempo que a posição nominativa pode ser adquirida. Mas e quanto ao aspecto pragmático? Ele não poderia nos ajudar a compreender esse processo de aquisição pronominal?

De acordo com Serratrice (2005), sim. A partir de dados de 6 crianças, entre 1;07 a 3;03 anos, retirados da base de dados CHILDES,⁶ a autora analisa 15.928 enunciados, dividindo-os em estágios de MLU.⁷ Partindo de uma noção de discurso que une o conteúdo verbal (ordem das palavras na frase, morfemas, informações prosódicas) a fatores extralinguísticos (savoir-partagé, cultura, aspectos cognitivos, memória) e considerando que o sujeito (pronome pessoal) não é obrigatório em italiano, de acordo com ela, a decisão do enunciador em lançar mão do pronome ou não depende do conhecimento que ele atribui ao outro (savoir-partagé) e do acesso à informação disponível no contexto (linguístico e extralinguístico). Seus resultados mostram, contrariamente ao que constataram estudos anteriores (BATES, 1988), que mesmo estando no nível 1 da MLU as crianças produzem entre 16 e 23% de enunciados com pronomes pessoais (função sujeito). À medida que o MLU aumenta, maior é o número de pronomes pessoais expressos, e eles são, na maior parte, pronomes pessoais na 3ª pessoa. Contudo, quando o MLU é alto, esses pronomes são menos utilizados. Em geral, a ausência do pronome (ou sujeito nulo) está associada a uma situação conhecida, implícita no contexto e seu uso ligado a situações em que há vários antecedentes

possíveis, em que há ambiguidade. Isso indica que as crianças italianas transitam nessa oposição sujeito nulo/ sujeito expresso de modo pragmaticamente pertinente, e são, portanto, sensíveis às imposições pragmático-discursivas.

Valendo-se do mesmo parâmetro de divisão em estágios de MLU, Valian e Eisenberg (1996), em um dos poucos estudos sobre a aquisição do sujeito (sintático) no português, analisaram fatores de competência e performance nos dados de fala, registrados em áudio, de 20 crianças, de 2 anos, em interação com adultos. Os resultados apontam para limitações de performance, evidenciadas pelo aumento do uso de pronomes-sujeitos na passagem de um estágio para outro (o uso do sujeito aumenta de 28%, no 1º estágio, para 57%, no 3º estágio). No último estágio (3º), foram encontradas produções infantis comparáveis às dos adultos.

Em outro estudo, mais recente, sobre o PB, Lemos (2004, p. 24) analisa os dados de crianças entre 1;5 e 4;4 anos, em situação de reconto de histórias, partindo da noção de sujeito dada pela Psicanálise (Lacan) e diz:

[...] os pronomes de primeira e segunda pessoa só se estabilizam na fala da criança quando, obliterada – mas não apagada – a cena em que é falada pelo outro, a criança passa a falar, por ser falada pela língua na qual, como falante, é efêmero, evanescente como a referência pelo *ele*. É o seu estar na língua, submetido às suas condições estruturais, que lhe vai permitir, na fala, fazer circular todos os pronomes, na sua efemeridade, pelas várias figurações discursivas: narrador, personagem, locutor, destinatário. É a face discursiva desse estar na língua, e nela/por ela ser referido como *eu*, que responde pelo efeito imaginário de permanência do *eu*.

Certamente, ambos os trabalhos nos fornecem mais elementos para pensar a questão da aquisição pronominal no PB, mas resta ainda muito a ser explorado no que se refere à identidade da criança, que se manifesta por meio desses pronomes, morfemas, marcadores argumentativos, etc.

Parece-nos indiscutível, igualmente, se tomarmos como base o trabalho de Serratrice (2005), a importância do componente pragmático-discursivo, auxiliando-nos a compreender esse processo, de um ponto de vista mais enunciativo do que psicanalítico, por assim dizer, que procura observar a questão da argumentação como indicio de posicionamento em relação ao outro. Isso equivale dizer que a criança pode não deixar marcas explícitas como pronomes em seu discurso, mas pode se opor ao que o outro diz, por exemplo, por meio de negações, elementos não verbais, etc.

Metodologia

A fim de ilustrar essas noções, apresentaremos alguns dados, citados acima (A. 20-33 meses), registrados

⁶ Child Language Data Exchange System, disponível no site: <<http://chilDES.psy.cmu.edu/>>.

⁷ A sigla MLU vem do inglês “mean length of utterance” e refere-se à complexidade dos enunciados produzidos pelas crianças em L1. Ela é calculada a partir do número de morfemas produzido em cada enunciado, utilizando regras padronizadas da língua. O objetivo é comparar crianças com o mesmo nível de conhecimento linguístico, estabelecendo estágios de aquisição independente da idade cronológica delas.

mensalmente em áudio e vídeo (estudo longitudinal), em situações comunicativas rotineiras (banho, refeições, brincadeiras etc.) com os pais. A criança pertence a uma família biparental, de classe média-alta e dispõe do auxílio de uma babá em parte do dia.

Vale dizer que a escolha dessa faixa etária justifica-se considerando os estudos prévios já realizados sobre o tema, sobretudo o de Morgenstern (2006), embora os objetivos desses trabalhos não fossem exatamente os mesmos que propomos aqui. De acordo com a autora, o período interessante para o estudo das “autodesignações” se situa na faixa dos 18 meses a 3 anos, visto que, nesse período, a criança faz muito uso, por exemplo, de pronomes como o “você” (*tu*, em francês), “ele/ela”, “eu”. A 2ª e a 3ª pessoa do singular tendem a desaparecer por volta dos dois anos e meio e três anos, restando apenas o *eu*. Além disso, as crianças passam do emprego “dêitico” e lançam mão dos tempos, modos e aspectos gramaticais.

Dados para refletir...

Para observar os dados a seguir, partimos do princípio de que a criança aprende a partir da própria experiência ou por meio do discurso do outro, processo em que os movimentos dialógicos e fatos inesperados, apesar de aparentemente heterogêneos, contribuem para a homogeneidade de seu desenvolvimento cognitivo (BAKHTIN, 1988).

Assim interessa-nos o processo de desenvolvimento de “saberes sociais” na criança, abordando, fundamentalmente, o funcionamento pragmático-discursivo em situações interativas com o outro.

No episódio abaixo que se passa durante o almoço, o pai (P.) tenta fazer a criança (A., 24 meses) comer enquanto ela conta o que aconteceu na festa de sua amiga:

[...]

66. A – () um baão
 67. P – em tão mastiga e engole tó
 68. A – () da Cataina tinha um baão
 69. P – tinha um balão que que aconteceu no balão na festa da Catarina?
 70. A – itoou
 71. P – estourou!... e o André que que fez?
 72. A – ficou choando
 73. P – ficou chorando mas depois ficou tudo bem né?
 74. A – o André () o baão
 75. P – é? você quer voar no balão?
 76. A – sim
 77. P – mas esse balão é pequenininho você não cabe dentro
 78. A – () baão
 79. P – você não cabe aí dentro filhê... o balão é pequenininho esse aí
 80. A – não é de voar
 81. P – não é de voar esse aí
 82. A – não é de voar esse

83. P – esse aí também não esse aí é um cachorrinho... né?

[...]

84. A – pou! pum! pum! ((brinca com um balão))
 85. P – não vai estourar não... não tá bem cheio esse aí
 86. A – () da Catalina itoou o baão
 87. P – na festa da Catarina estourou o balão foi isso mesmo
 88. A – André ficou choando
 89. P – o André ficou chorando?
 90. A – ()
 91. P – mas depois ficou tudo bem né?
 92. A – papai?
 93. P – oi?
 94. A – **vou voar no baão!**
 95. P – cê quer voar no balão?
 96. A – sim
 97. P – mas esse balão é pequeno filho
 98. A – não é de voar
 99. P – não é de voar esse aí
 100. A – vo itoar
 101. P – não estoura não
 102. A – pequenininho
 103. P – hum?
 104. A – pequenininho
 105. P – é não tá muito cheio tá só a metade
 106. B⁸ – vai comendo e vai brincando com o balão tá bom?
 107. A – () baão não é de voar
 108. P – não é de voar esse aí mas é de/ ó a comida é de comer ó come a comida come

[...]

É por meio da linguagem que os pais manifestam os padrões de comportamento, revelam a cultura de sua sociedade e também é por meio dela que podemos inferir se a criança apreendeu ou não, internalizou ou não esses conhecimentos (VYGOSTKY, 1979).

Mas no que se refere especificamente à questão da construção de uma identidade, parece que estamos diante de um momento de oscilação desse processo que se revela pelo uso alternado, por parte da criança, ora do próprio nome para se autodesignar (turnos 74, 88), ora do morfema de 1ª pessoa do singular no verbo (*vou voar no baão* e *vo itoar*).

Obviamente, o pai tem um papel importante na alternância da criança na medida em que ele próprio oscila em como se dirigir à criança (“você”, “filho”, “André”). Outro elemento importante também é a expressão que marca o desejo da criança (*o André () o baão*), revelando – apesar de ele se autodesignar pelo próprio nome – sua identidade no desejo expresso.

É interessante notar, nessa sequência, que André se autodesigna pelo próprio nome durante todos os turnos em que está relatando algo ocorrido no passado – o que se

⁸ Babá.

passou com ele na festa, o que ele sentiu, etc. – como se ele figurasse como um personagem, o “ele” das histórias que lhe são contadas. A partir do momento em que ele chama o pai, estabelece uma espécie de ruptura com o antes (a narrativa), projeta-se para o futuro e se assume enquanto sujeito que deseja executar uma ação (voar no balão), a marca de primeira pessoa aparece (morfema verbal de 1ª pessoa do singular): turno 94: *vou* voar no balão.

Poder-se-ia estabelecer, então, uma relação entre o tempo da enunciação e a manifestação – explícita – de um sujeito? Ou se trata de uma relação tempo-pronomes pessoais (tempo presente/futuro-1ª pessoa do singular; tempo passado-3ª pessoa do singular)? Estaria André começando a perceber a diferença entre a linguagem enquanto sistema de signos e enquanto atividade manifestada nas instâncias de discurso à qual se referiu Benveniste (1988), e se constituindo enquanto sujeito de seus atos/discursos? Ou trata-se de uma polifonia da voz do outro na voz da criança?

Com relação à argumentação, o pai fornece uma série de argumentos na tentativa de explicar/justificar o fato de o André não poder estourar o balão ou voar nele (turnos 73, 79, 81, 83 etc).

Diz Adam (1992) que se justificam as palavras e explicam-se os fatos. Para Borel (1980), a dificuldade em se delimitar aquilo que pertence ao campo da explicação ou da argumentação reside no fato de que, para validar posições, sustentar julgamentos, é preciso da razão, enquanto que o desenvolvimento de um procedimento explicativo requer provas, debate de princípios. Por esse motivo, o discurso explicativo, sobretudo, não pode existir isoladamente, fora de seu contexto, de suas relações com outros discursos, da situação que o determina e onde ele tem efeitos. Haverá, sem dúvida, contextos que favorecerão o aparecimento delas, como no caso das refeições em que será necessário explicar a razão de se dar uma colher e não um garfo para a criança – e mais uma vez voltamos à questão da socialização. Teremos, talvez, nesse momento, um cruzamento entre gênero discursivo (explicação) e os marcadores privilegiados nesse gênero que fazem emergir sua identidade.

Sejam explicações e/ou justificativas, argumentos, o fato é que esses enunciados servem de referência para a criança que, a partir deles, parece tentar construir uma relação entre os acontecimentos. É o “outro” que começa a se constituir enquanto interlocutor/enunciário e em breve vai se manifestar linguisticamente. Paralelamente à aquisição linguística, vão se desenvolvendo, assim, suas capacidades cognitivas, sociais, psíquicas.

Voltemos nossa atenção, agora, para este outro fragmento (A. = André, 20 meses; M. = mãe; P. = pai). Estão todos à mesa, André, com a ajuda dos pais, come pizza com um garfo. À medida que ele come, começa a brincar com os talheres e deixa o garfo cair:

- (...)
2. P. – ((ininteligível)) ((A. bate os objetos na mesa em que está, derruba o garfo no chão)) E laíá!
3. A. – u gafu cai: iu ↓
4. P. – não, não caiu
5. A. – u gafu ((chora)) ↓
[
6. P. – Caiu, não. Cê que jogou no chão, é diferente de caiu ((A. continua batendo os objetos, passa um bom tempo fazendo isso)) ((ininteligível)) cuidado para não molhar ... quebra né?
- (...)
36. P. – A colher, é. Tó a colher...tó bate aí no prato ((entrega a colher para André e ele a pega)) isso ((A. segura a colher e a bate na mesa, e logo depois a joga na mesa de jantar)) o que que cê tá comendo?
37. A. – pizza ↓
38. P. – pizza
39. A. – cuendu pizza a coe:er ↑
40. P. – É? ((André continua batendo a colher e a joga))
41. M. – ai ai ai ((reprovando o que faz André))
42. P. – ((ininteligível)) vai uma calabreza aí filho? ((ininteligível)) ((André joga agora a colher no chão)) Ê, laíá... Ê laíá... Ê laÍÁ... ((o pai levanta para pegar a colher na chão)) Pode ficar jogando a colher no chão assim?! Pode?
43. A. – nã:ao ↓
44. P. – Não, né?Então porquê você joga? Tó tó ((dá a colher para André))... ((o pai devolve a colher a André)) tó tó... senta direitinho, senta direitinho, senta ó senta direitinho, ó ((coloca André sentado, ele escorrega na cadeira)).
- (...)
57. P. – Caiu, filho?
58. A. – caiu... ↑
59. P. – Caiu, não teria sido você que que jogou? Hã?
60. ((M. devolve a colher e o copo a André))
- (...)
100. A. – cué cué:é no CHÃ:Ã:ÃO ↑
101. P. – Quem jogou no chão? ((M. pega a colher e devolve a André que ameaça jogá-la novamente no chão))
102. M. – Não, ã...ó...ó!
103. A. – a mamãe... ↑
104. P. – É, né, não é pra jogar no chão...
- (...)

O que é interessante nesse episódio que se passa em uma mesma sessão é a preocupação dos pais com o garfo que André tem nas mãos – por essa razão executam a troca pela colher – e, sobretudo, o fato de ele jogar esse garfo e outros objetos no chão. O pai tenta responsabilizar a criança de seus atos, para que ela possa tomar consciência

e se assumir enquanto “eu” da situação, mostrando que ele/outro vê o que está acontecendo e pode, portanto, atribuir uma intencionalidade a suas ações.

A respeito desse processo cognitivo e dessa intencionalidade, Tomasello (2005, p. 8) diz:

Children construct their language using general cognitive processes falling into two broad categories: (1) intention-reading (joint attention, understanding communicative intentions, cultural learning), by which they attempt to understand the communicative significance of an utterance; and (2) pattern-finding (categorization, schema formation, statistical learning, analogy), by which they create the more abstract dimensions of linguistic competence.

Dito de outro modo, isso significa que as crianças precisam ser capazes de “ler” as intenções do outro para adquirir o uso produtivo e significativo de construções e símbolos linguísticos e encontrar padrões na maneira que as pessoas usam esses símbolos para poder construir dimensões gramaticais mais abstratas da linguagem. Mas ainda, de acordo com o autor, sabe-se muito pouco sobre o quanto a criança segmenta as intenções comunicativas que se escondem por trás dos enunciados e de seus componentes.

No que se refere ao outro, podemos observar que, em geral, ele interpreta sua fala e que ela, por outro lado, ainda baseia-se bastante na fala desse outro (*input*) em suas produções. Porém, quando ela diz “cuendu a cuer” (turno 39: comendo com a colher), ela não apenas incorpora a fala do pai, mas modifica-a, acrescentando “comendo” (“cuendo”).

O uso de pronomes pela criança demonstra que ela, neste ponto, possui uma consciência *introspectiva*: não presta atenção às suas fases psíquicas não se colocando “*en opposition avec tous les objets extérieurs (...) mais se considère comme un d’entre plusieurs objets*”⁹ (MORGENSTERN, 2006, p. 18). Quando a criança utiliza o nome para falar de si, ela atinge uma visão objetiva baseada na imagem exterior e a perspectiva do outro; ela se enxerga como um indivíduo dentre os outros.

Após um determinado período, a criança passa a lançar mão do *eu*, alcançando uma visão subjetiva de si, de sua personalidade, colocando-se como sujeito da oração. Mas, segundo a autora, as designações que a criança utiliza para falar de si aparecem em épocas muito próximas e seriam empregadas, simultaneamente, pela criança em contextos diferentes.

Para Cooley (1908) a utilização simultânea do *eu* e *nenê* (*I* e *baby*) designa duas escolhas diferentes: *eu* (*I*) é ligado à vontade própria, à sensação ou uma apropriação; já *nenê* (*baby*) designa uma entidade psíquica, i.e., ela o utiliza da mesma maneira que nomeia os objetos. Sendo assim, o autor define o *eu* (*I*) como mais social e o *bebê* (*baby*) como corporal, daí decorre o fato de a criança

aprender a conhecer e a nomear os outros antes de se conhecer.

Dizendo *você* para referir-se a si mesma, a criança se apoia sobre a memória auditiva e é como se trouxesse para sua fala da linguagem a ela dirigida. Os empregos de *você* por *eu* se inscrevem, então, com uma sucessão de repetições. A partir de um determinado momento, a criança abandona a 2ª pessoa para, enfim, se “autodesignar” (MORGENSTERN, 2006).

Algumas considerações

Como se vê, alguns caminhos foram abertos, mas ainda há muitas questões a serem respondidas, dados a serem investigados. O que parece ficar evidente, ao menos por enquanto, é que o elemento pragmático é de fato um aspecto que não pode ser deixado de lado nesse processo e que, para se constituir enquanto sujeito, não basta diferenciar a linguagem enquanto sistema de signos e enquanto atividade manifestada nas instâncias de discurso (Benveniste), é necessário também assumir a perspectiva de um outro no discurso.

Dizer *eu* e saber pronunciar o próprio nome não indicam, por si só, que a criança passou a se colocar na posição de sujeito falante. Demonstrar seu desejo, suas vontades, dizer não aos adultos, tudo isso representa, também, que a criança está tomando consciência de sua personalidade. “*C’est la distance entre l’enfant et sa propre conscience de lui-même qui se trouve marquée dans le langage, entre autres par le pronom je*”¹⁰ (MORGENSTERN, 2006: 10). Produzir um enunciado com o pronome *eu* é dizer algo a propósito de um sujeito e marcar uma oposição entre quem fala e a quem se dirige o enunciado.

O que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo: é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a ‘alteridade do outro’ atribuindo um conteúdo específico {a diferença que me separa dele)... a emergência do sentimento de ‘identidade’ parece passar necessariamente pela intermediação de uma ‘alteridade’ a ser construída (LANDOWSKI, 2002).

Com essa busca – inconsciente, diríamos – pela alteridade, cria-se na verdade um conflito entre assimilar o outro (discurso), a fim de padronizar e ser igual a ele, e, ao mesmo tempo, excluir esse outro, fazendo uma triagem e eliminação dele a fim de preservar nossa imagem em sua ‘pureza original’.

⁹ “em oposição a todos os objetos exteriores (...) mas se considera como um dentre muitos objetos” (tradução nossa).

¹⁰ “É a distância entre a criança e a consciência dela mesma que se encontra marcada na linguagem, entre outros, pelo pronome *eu*.” (Tradução nossa).

Nesse sentido, a alteridade estaria subjacente – e em construção/aquisição – na existência de um outro “presente”, mas que na verdade ainda não é efetivamente um “outro interiormente presente”.

Referências

- ADAM, J. M. *Le texte: type et prototype. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BATES, E. *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Elizabeth Bates, Inge Bretherton, Lynn Snyder in collaboration with Marjorie Beeghly... [et al.]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.
- BOREL, M. J. L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue Française*, Paris: Larousse, n. 50, 1980.
- BOREL, M. J.; GRIZE, J. B.; MIÉVILLE, D. *Essai de logique naturelle*. Berne: Peter Lang, 1983.
- BRANDT, P.-Y. *La justification par la négative dans l'argumentation enfantine*. Paris: Peter Lang, 1988.
- BRUNER, J. Form communication to language, *Cognition*, p. 255-287, 1973.
- BRUNER, J. Comment les enfants apprennent à parler. Paris: Retz, 2004.
- COOLEY, C. H. *A study of the early use of self words by children*. Psychological Review, 15, 1908.
- DEL RÉ, A. O papel do pai na socialização linguageira da criança: a questão das condutas explicativas In: DEL RE, A.; FERNANDES, S. D. (Org.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. Araraquara: Trilhas Linguísticas – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2008.
- FERNANDES, S. D. (Org.). A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ (Org.). *Introdução à Psicolinguística: aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERNANDES, S. D. (Org.). *Autonomização cognitivo-linguística e explicação na socialização da linguagem infantil*. [CD-ROM Anpoll]. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2006.
- FERNANDES, S. D. (Org.). L'explication et l'humour chez le jeune enfant. *La linguistique*, Paris, v. 39, p. 75-91, 2003.
- DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. Le rôle de l'explication dans le développement de l'autonomisation cognitivo-linguistique chez les enfants brésiliens. In: PRENERON, C. (Org.). *Approches interactives de l'autonomisation du jeune enfant*. Paris: Ed. Peeters-Selaf, 2008. (no prelo)
- FERNANDES, S. D.; GUEDES, Z. C. F.; DEL RÉ, A., La polysémie du *comment* dans les différentes conduites explicatives chez le jeune enfant en milieu scolaire. *Actes du Colloque International en Sciences du Langage* (APLIC – 25-26 junho de 2004), Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, 2005. p. 35-45.
- GRINSTEAD, J. Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, v. 27, p. 119-157, 2000.
- HOFFMANS-GOSSET. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale, 1994.
- IBSOTSON, P.; TOMASELLO, M. Prototype constructions in early language acquisition. *Language and Cognition*, v. 1, n. 1, 2009, p. 59-85.
- LANDOWSKI, E. *Presenças do outro: ensaios de sociossociológica*. São Paulo: Perspectiva, 2002. XII 4.
- LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RE, A.; FERNANDES, S. D. (Org.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. Araraquara: Trilhas Linguísticas – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2008. (no prelo)
- De LEMOS, C. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 9-25, set. 2004.
- MOLLO-BOUVIER, S. Un itinéraire de socialisation: le parcours institutionnel des enfants. In: PEYRE, M.; TAP, P. (Ed.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF, 1991. p. 298-308.
- MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 2000.
- MORGENSTERN, A. *Un je en construction: gênese de l'auto-designation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys, 2006.
- OCHS, E. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v. 2, p. 143-147, s/d.
- OCHS, E. *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- OCHS, E.; SCHIEFFELN, B. Language acquisition and socialization: three developmental stories in R. Schweder and R. LeVine. *Culture theory: essays in mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- PERELMAN, C. Argumentação. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. v. 11, p. 234-265.
- PIAGET, J. *A representação do Mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- PROVOST, M. A. *Le développement social des enfants*. Ottawa: Editions Agence d'Arc, 1990.
- SERRATRICE, L. *The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 247-261.
- TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 2003.
- TOMASELLO, M. Acquiring linguistic constructions. In: SIEGLER, Robert; KUHN, Deanna (Ed.). *Child psychology: Cognitive development*. 2005.
- VALIAN, V.; EISENBERG, Z. The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal Child Language*, v. 23, p. 103-128, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Recebido: 23/12/2008

Aprovado: 28/04/2009

Contato: <aledelre@fclar.unesp.br>