

LEVANTAMENTO DE QUESTÕES SOBRE O ERRO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO
UFPe

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

- BARANDAS, Ana Eurídice Eufosina de. **O Ramallete, ou, Flores Escolhidas no Jardim da Imaginação**. 2ª edição. 1990. 128p. Coleção Memória. A Obra inclui o estudo biográfico da autora. Em co-edição com a Livraria Nova Dimensão.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS
BRASIL
FONE: (051) 339-1511 Ramal: 3323
FAX: (051) 339-1564

Pretende-se discutir uma tentativa de não conceber o Erro em aquisição da linguagem como um dado reconhecível em si mesmo, isto é, como um dado que salta aos olhos de quem quer que esteja atento para descobri-lo. Esta tentativa faz parte de um quadro mais amplo do projeto de tese que estou desenvolvendo, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, sob a orientação da profa. Cláudia Lemos.

Parece-me que não se poderia iniciar essa discussão sem se confrontar com a questão de um saber, ou de uma falta de saber, atribuídos ao sujeito. Pêcheux (1988) aborda a questão como um acobertamento idealista que encontra seu fundamento no sujeito enquanto efeito ideológico pelo qual a subjetividade aparece como fonte, ou ponto de partida. Trata-se, antes de tudo, da concepção de sujeito detentor de um saber o qual, qualquer que seja sua natureza, se caracteriza por ser colocado previamente. Tocamos, assim, num ponto central que é a noção de erro aprisionado a um sujeito que sabe (ou que deve saber) e que, no entanto, "falha" em relação a este objetivo.

No tocante à investigação da linguagem da criança, houve momentos em que "os erros eram afastados ou relegados a segundo plano como atípicos ao desenvolvimento normal da criança" (para usar as palavras de Figueira, 1991) e, quando passaram a ser considerados, carregavam a marca negativa de uma falha no saber a qual precisava ser superada; daí, concepções como a de "segmentações falhas", em Peters, quando, por exemplo, uma criança, citada por essa autora separa o verbo "to behave" em duas partes: "to be" e "have". Ao se perseguir a noção de erro em discursos que compõem o campo teórico da aquisição da linguagem, de diversos tipos, entre saber e falta (não saber).

Nesse quadro, e apesar das diferenças entre as várias abordagens, destaca-se o fato de que, com fundamento em Bowerman, o erro passou a ser considerado "objeto privilegiado de análise", como afirma Figueira (op. cit.): pretendeu-se não mais tratá-lo sob o ângulo do "desvio" (em relação a uma Norma que o adulto parece representar) e sim como formas

novas e regulares produzidas pela criança. Não se trata, portanto, de formas novas quaisquer, mas daquelas que se enquadram numa regularidade. É o caso da Ultrageneralização tão estudada pelos autores que abordaram o erro. Por exemplo, num determinado momento, a criança flexiona formas irregulares como se fossem regulares: a criança usa "fazi" e não "fiz".

Questiona-se, então, se não estaria, neste caráter regular, um ponto onde se reproduz o acobertamento idealista, através da noção de saber atribuído à criança, nela se projetando uma intenção organizadora? É ainda em Pêcheux (op. cit.) que vamos buscar uma referência a essa intenção como um mito idealista de interioridade, o qual se apoia na noção de consciência como poder unificador, centro e ponto ativo de organização das representações.

Surge, neste ponto, a necessidade de se discutirem tipos de erros, já que tocamos em um determinado tipo: a Ultrageneralização. Entretanto, de acordo com o que foi colocado, tal discussão somente seria autorizada por um discernimento do erro como um efeito de relações entre as noções de saber e de falta, e não por sua existência prévia, isto é, por um reconhecimento em si mesmo. Nesse sentido, sugerimos que se fale em Erros de Saber e Erros de Não Saber.

Quanto às produções de saber, Milner (1987) destaca que, na Língua, a proibição "não deve ser p" já está prevista pelo "deve ser p". Desse modo, o erro de saber "responde a um padrão estrutural da língua" (para usar as palavras de Bowerman) – como bem mostra o exemplo claro da Ultrageneralização – o que lhe garante o estatuto de previsível.

Quanto ao outro tipo (erros de não saber), podemos citar a inquietude de Bowerman [in Kessel, 1988, citado por Maria Tereza Lemos, 1994] diante de produções inesperadas, nas quais "não é óbvio que a criança esteja respondendo a um padrão estrutural" da Língua, como por exemplo, a fala de Eva: "Momy I poured you" (Mamãe eu despejei você).

Trata-se daquilo que Maria Tereza Lemos (op. cit.) discute como o efeito de enigma ou efeito de estranhamento produzido pela fala da criança a qual revela uma possibilidade, ainda que esquecida, da Língua. Nesse sentido, é sempre possível, encontrar uma estrutura análoga que dê apoio ao enigma, como coloca essa autora, "o que poderia até mesmo justificar esse uso, mas não explicar o efeito de enigma que ele produz, pois sua emergência é imprevisível pela gramática" (op. cit., p. 104).

Está instalada, então uma dificuldade no tocante à tipologia proposta: se, de um lado, a previsibilidade do erro é explicada pela existência, na Língua, de um padrão estrutural (ao qual ele responde), de outro lado, o caráter imprevisível de algumas produções não se pode explicar pela inexistência de uma tal estrutura e, portanto, a tentativa de separação entre os dois tipos já está, de antemão, destinada ao fracasso. Essa dificuldade dá lugar, no campo da aquisição da linguagem, à convivência de movimentos

em direções opostas: de um lado as questões levantadas pela fala da criança, como mostra Maria Tereza Lemos (op. cit.), tendem a ser absorvidas pelo saber, ou melhor, tendem a ser transformadas em erros de saber mas, de outro lado, esses erros retornam, inevitavelmente, ao próprio saber sob forma de questões, de pontos de suspensão.

Nesse sentido, quando a criança ultrageneraliza – e é a própria Bowerman (1982) quem afirma – a regularização não ocorre com todos os verbos.

Entretanto, não seria inerente ao Saber atuar nas várias instâncias? Por que a intenção organizadora da criança tantas vezes falha? Não estaria a criança sendo colocada num lugar de Saber pelo próprio investigador?

Parece que a dificuldade na tipologia coloca em questão a própria separação entre o saber e o não saber. Pergunta-se, então: poderia o investigador discernir o enigma diretamente? Tal discernimento não ocorreria por intermédio de um efeito no saber, ou melhor, de um efeito no lugar de um discurso de saber ocupado pelo investigador? Não seria no lugar de um previsível que o imprevisível faria efeito? Desse modo, não teria, o enigma caráter retroativo de efeito numa previsibilidade?

Nessa perspectiva, alguns pontos podem ser destacados:

– Atingir a possibilidade esquecida da língua, que a fala da criança revela, implica em tratar esta fala em sua condição de significante, como coloca Maria Tereza de Lemos (op. cit.).

– E para tratar a fala da criança em sua condição de significante, é preciso atender ao desafio de não lhe atribuir uma intencionalidade implicada por um sentido único, isto é, uma intenção organizadora.

– E mais ainda, parece inevitável enfrentar os problemas que surgem de uma não separação entre saber e não saber, pois, se de um lado, o saber constitui o lugar onde se produz o enigma, (não saber), de outro lado, esse saber é colocado em questão pelo próprio enigma.

Para exemplificar como essas questões se colocam pela fala da criança, vão ser enfocados fragmentos de diálogos entre uma criança: Mariana-C e sua mãe-M. Tais fragmentos foram extraídos dos dados coletados por Maria Cristina Pereira, fazendo parte do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL – UNICAMP.

(1) (C-2;3.7 e M, no final da sessão)

M: Prá quem que você vai falar tchau?

C: Ti/au/ agola eu tô com tadi ↓

M: Prá quem que você vai falar tchau agora?

C: Agola eli/agola eli/eli vai/vai a remédiu ↓

M: Quem vai tomar remédio?

C: Eli ↓

M: Então fala tchau. Prá quem que você vai falar tchau?

C: Tchau ↓

Destaca-se, na cadeia "agola eu tô com tadi", a relação bizarra entre os significantes "com" e "tadi" – os quais juntos, não formam qualquer expressão possível na língua portuguesa – e também a heterogeneidade entre essa cadeia e a pergunta de M ("prá quem que você vai falar tchau?"). A mãe, por sua vez, insiste em interrogar a criança sobre a pessoa a quem ela vai "falar tchau", seguindo-se, na produção da criança, o inesperado do termo "remédio".

Acompanhando as situações de diálogo entre Mãe e Criança, mais adiante, produziu-se o seguinte fragmento:

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

M: Que é que ele tem?

C: Lá ↓

M: Lá aonde?

C: Tá duenti ↓ eu zá falei ↑

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

C: Aqui / a barriga ↓

M: Barriga

A fala da criança: "Tá duenti ↓ eu zá falei ↑" atende aos requisitos tanto de correção gramatical, como de aparente univocidade de sentido, contudo foi possível apreender (voltando a um momento anterior) que as cadeias: "Tá duenti" e "Eu já X" já haviam sido produzidas (pela criança ou pela mãe), sendo o lugar de X ocupado pelo significante "curei" (ou "culei") e não por "falei". Por exemplo:

(3) (C-2;3.7 e M, numa brincadeira de médico)

C: Tá duenti ↓

M: Mais eu já curei o pé dele.

C: I / olha eli tá culado ↓

M: Então? eu já curei o pé dele.

(...)

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

C: Culá ↓

M: Eu curo.

Assim, suspeitou-se que "falei" seria um eco de "curei/culei", ou de "sarei/salei" nessa cadeia, usando, aqui, a noção de "eco contingente" de Milner. Tal suspeita leva a um caminho inverso àquele tomado pela interpretação da mãe. Ou, como coloca Cláudia Lemos (1992), a partir de Lacan, trata-se de um percurso de Retroação pela via do significante, do não saber, inversamente ao de Antecipação pela via do sentido, do saber. A mãe, em (2), atribuiu à criança uma intenção de dar a "falei" um sentido

de que lhe é previamente determinado, inserindo-o, desse modo, numa totalidade significativa e fechada.

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

Nessa perspectiva, devem-se destacar alguns pontos:

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

(4) (C-2;3.7 pega o microfone do gravador)

M: Então fala

C: Maiê ↗o/mãie ↗o/mãie

M: Que é?

C: Tô dodói ↓

M: Quem tá dodói?

C: Eli ↓

– O falar é usado pela mãe, formando uma cadeia com termos da brincadeira de médico, como por exemplo, "M: Cê falou que ele tava com dodói" e "M: Cê falou pra dar remédio".

– O "curar" ("culá"), proferido em (3) juntamente com a cadeia "eu já curei", aparece em (5) – "C: eli foi/foi culá dodói deli" – numa certa relação com "leva/levar" (no médico) e, por essa via, também com "falar" (no telefone).

(5) M: (Imita barulho de telefone) Papai tá telefonando. Ele quer falar com você.

C: Ei ↗já/chega ↓ agola num vô fala não ↓

M: *Num vai falar mais com teu pai no telefone?*

C: não ↓

M: Por quê?

C: Purquê eu num levá mais di/cê leva eli/ dá um nenê

pa

mim ↑

M: Dou

C: Leva eli ↓

(...)

C: Eli foi/foi culá dodói deli ↓

Eli/eli vem já ↓

A esse respeito, note-se uma relação de semelhança, em (5), entre a cadeia "num vai falar mais" dita pela mãe e a cadeia "(...) num leva mais (...)" proferida pela criança, logo em seguida.

Assim, recuperando a produção (1), pode-se indicar que o "falar" (tchau) se liga a vários significantes semelhantes quanto à forma, como por exemplo, "falar" no gravador (ligado, a termos da brincadeira de médico), "falou" (compondo cadeias com esses termos), "levar/leva" de: 'Porquê eu num levá mais/ cê leva eli/dá um nenê pa mim', "levar" de: 'eu vo leva ele nu medicu' (tantas vezes, proferido durante a sessão), "curar/culá", "sara/salá", e outros.

A cadeia: "M: cê falou prá dar remédio" reapareceu, em (1), sob a forma de uma heterogeneidade entre "falar" (tchau) da pergunta de M. "Prá quem que você vai falar tchau agora?" e "remédio" da resposta de C. "Agola eli/agola eli vai a remédiu".

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

Por sua vez, a diferença, ou seja, a estranheza, a dificuldade de entender a fala da criança "agola eu tô com tadi", em (1), decorre do fato de possuir esta "cadeia manifesta" semelhanças com "cadeias latentes", de acordo com a concepção de Cláudia Lemos (op. cit.), a partir da Psicanálise. Desse modo, a produção estranha possui a série "tô com" (cum) que já apareceu em várias cadeias, como por exemplo, "M: Tô com dor no ouvido" ou "C: Tô cum fêbi". Também o "agora/agola" apareceu em cadeias formadas por termos da brincadeira de médico.

Nesse sentido, a heterogeneidade entre essa produção estranha da criança ("agola eu tô com tadi") e a pergunta da mãe ("pra quem que você vai falar tchau?"), bem como a diferença, ou o inesperado do termo "remédio" (agola eli vai a remédiu), em (1) teriam a ver com a relação entre o "falar" tchau (da pergunta da mãe) e o "falar/falei/falou" dito em várias ocasiões, de algum modo, ligado a termos da brincadeira de médico.

Por fim, dois pontos devem ser destacados:

a) A análise foi deslocada para um nível onde a intencionalidade, implicada por um sentido único, é suspensa.

b) Este deslocamento, como se pôde ver, constitui-se num movimento constante de retroação/ressignificação, segundo Cláudia Lemos (op. cit.), através de processos metafóricos e metonímicos (que são formas de funcionamento da Língua).

Por fim, a suspensão dessa intencionalidade implicada pela univocidade e a retroação se mostram, indissolivelmente, ligados. Após a análise feita, esta reflete sobre seu início e coloca as seguintes questões:

Não seria o inesperado do termo "remédio" um efeito da suposição de um sentido único atribuído à criança, como resposta a um sentido também por ela apreendido na pergunta da mãe?

Pode-se dizer que se trata de perguntas e respostas? Não seriam antecipações do saber?

Desse modo, a nível de significante, não se abalam os "sentimentos de estranho e de inesperado" apreendidos no início? O saber que produziu o enigma não foi, então, de algum modo, suspenso pelo próprio enigma, recuperando-se, mais uma vez, a não separação entre o saber e o não saber que o Erro em Aquisição da Linguagem encarna?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWERMAN, M. (1982) "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", In: Wanner & Gleitman (eds.) *Language Acquisition: the State of the Art*, 320-346.
- FIGUEIRA, R. A. (1991) "Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal". *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem*. PUC-RS, 131-141.
- LEMO, C. T. G. (1992) "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio". *Substratum*. Vol. 1, Nº 1, 121-135.
- LEMO, M. T. G. (1994) *A Língua que me falta: Uma análise dos Estudos em Aquisição da Linguagem*. Tese de Doutorado. Campinas. IEL-UNICAMP.
- MILNER, J. C. (1987) *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PÊCHEUX, M. (1988) *Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas. Editora da UNICAMP.