

AQUISIÇÃO DE L1 POR ANINHA: UMA VISÃO ECOLÓGICO-INTERACIONAL

Hildo Honório do Couto
Universidade de Brasília

A linguagem é, em certo sentido, outro nome para a própria comunicação
(Norbert Wiener)

1. Introdução

O objetivo deste ensaio é observar o desenrolar-se da aquisição do português por Aninha, desde o nascimento até a idade de 2;7,17, para usar uma notação comum entre os aquisicionistas, segundo a qual o primeiro número indica anos, o segundo (separado dele por ponto-e-vírcula) indica meses e o terceiro (separado por vírgula) indica dias. Meu objetivo é semelhante ao de Mufwene (1999), que escreveu um belo texto científico analisando o diário que fez da aquisição da língua por sua filha, embora meu ponto-de-vista seja bem diferente do dele, que estava preocupado basicamente com a gramática. Meu objetivo principal é a comunicação, ou interlocução, como veremos.

A perspectiva que sigo é a que venho chamando de ecológico-interacional. Ecológica porque parto de uma visão segundo a qual a língua é parte de um ecossistema, ou seja, de uma comunidade como definida na figura 1. De acordo com essa visão, comunidade é um todo constituído por um território (T), em que vive um conjunto de pessoas ou população (P), unificadas por uma linguagem (L). Isso constitui o que se chama de Ecologia Fundamental da Língua (EFL), como exposto em Couto (2002b, 1999). O conceito de ecologia em si será discutido na seção 2.

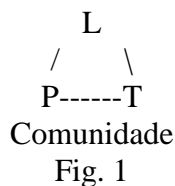


Fig. 1

A abordagem é também interacional porque toma a interação em seu sentido mais radical, ou seja, procura ir até sua raiz filogenética e ontogenética, na medida do possível. A interação interlocucional, e até mesmo a contagial, se dá no interior do ecossistema mostrado na figura 1. Veremos que antes de chegarmos à comunicação propriamente dita (interlocução), há todo um longo percurso interacional, que recua até a matéria bruta (intertração), passando pelo nível animal (contágio). Por outras palavras, a interação é universal, indo desde o nível do inorgânico (intertração), passando pelo estágio do orgânico (contágio) até chegar ao do superorgânico ou social (interlocução). Cada estágio apresenta mais de uma etapa, como se verá na seção 3.

Na seção 4, veremos que diversos autores demonstraram que, para a eficácia da comunicação humana ou interlocução, não basta a existência de um código comum, como nos diz a teoria da comunicação, cujo esquema está representado na figura 2. Esse esquema diz que para uma mensagem ou enunciado (E) enviado por um emissor ou falante (F) a um receptor ou ouvinte (O) seja entendida, é necessário que tenha sido formulada em uma linguagem (L) comum a ambos.

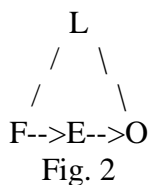


Fig. 2

Para que a comunicação se dê, e tenha continuidade (interlocução), é necessário que haja também uma espécie de comunhão entre os dois interlocutores, ou seja, uma disposição para a interação. O que é mais, comunhão nesse sentido parece ser pré-requisito também para a interação contagial e para a interação intertrativa.

Pelo fato de a abordagem ser interacional, é bom que se apresente uma tipologia do próprio fluxo interlocucional. Portanto, na seção 5, será mostrado que a interlocução consta de uma solicitação por parte de F, que normalmente será objeto de uma satisfação por parte de O, sobretudo se já houver comunhão entre ambos. Os principais atos de interação comunicativa (AIC) são a solicitação-ordem, a solicitação-pergunta, a satisfação-resposta (informação, afirmação), a solicitação-apelativa (vocativo) e a satisfação-exclamação. O fato de o processo da figura 2 estar inserto no ecossistema da figura 1, facilita a eficácia da comunicação (interlocução). Essa seção contém ainda uma tentativa de tipologia dos enunciados interlocucionais.

Na seção 6, apresentarei pelo menos parte dos dados de meu diário de registro da evolução interacional de Aninha em direção à língua. Essa seção está subdividida em duas subseções. Na primeira, temos o que se chama tradicionalmente de período dos enunciados de uma palavra (E1P); na segunda, o período dos enunciados de duas palavras. Na própria apresentação dos dados já se nota que o processo que leva à aquisição de língua começa muito antes de a criança proferir seu primeiro E1P.

Na seção 7, iniciar-se-á a interpretação propriamente dita do processo de aquisição do português por Aninha até 2;7,17, quando foi feito o último registro. Nas diversas subseções, serão abordadas a fonética-fonologia (7.1), o léxico (7.2), a morfologia (7.3), a sintaxe (7.4), a semântica (7.5) e a pragmática (7.6). Por fim, virão os comentários gerais, na seção 8.

2. Ecologia

A abordagem à aquisição de língua aqui examinada é declaradamente ecológica. Por isso, faz-se necessário justificar o porque da opção por esse arcabouço teórico. Em primeiro lugar, como salientou Mühlhäusler (1995), porque a abordagem ecológica é holística (p. 245), como reconhece o próprio Vygotsky (1962). Isso significa que ela se interessa pela estrutura, não como um fetiche, mas como ecossistema efetivamente existente. Nesse caso, vai-se de ecossistemas abrangentes até os menores, como sugeria Slama-Cazacu (1962). Segundo, porque, pelo fato de ser parte da biologia (que estuda a vida), ela se interessa pelos fenômenos em sua dimensão evolutiva. Portanto, a abordagem ecológica inclui não apenas a questão estrutural, mas também a histórica. Isso é de fundamental importância no processo de aquisição de língua e na história das línguas em geral. Em terceiro lugar, parece que para cada fenômeno lingüístico há um homólogo ecológico, motivo pelo qual o segundo pode ser usado como metáfora para o primeiro, como sugeriu Mühlhäusler.

A disciplina chamada ecologia nasceu dentro da biologia, e é sobretudo nesse contexto que vem sendo praticada. É bem verdade que hoje se fala em abordagem ecológica em praticamente todas as ciências humanas. Entre elas parece sobressair-se a antropologia (cf. Neves 1996), embora já haja um número considerável de investigações no domínio da lingüística, como veremos mais abaixo nesta seção. De qualquer maneira, é a ecologia biológica que forneceu o arcabouço teórico

que os humanistas passaram a usar. Por isso, nesta seção vou falar brevemente dela, ressaltando alguns dos seus conceitos principais, baseando-me sobretudo em Odum (1963a, b).

Começamos pela definição do próprio conceito de ecologia, criado por Ernst Haeckel (1834-1919), em sua obra, *Generelle Morphologie der Organismen* (1866). A definição mais comum afirma que *ecologia* é a parte da biologia que estuda as interações dos seres vivos entre si e entre eles e seu meio ambiente, tanto o orgânico quanto o inorgânico. É a disciplina que estuda as interações dinâmicas dos componentes bióticos e abióticos do meio ambiente. Como essas interações incluem o comportamento dos organismos, de certa forma o conceito de ecologia abrange muito do que se estuda em ciências psicológicas e sociológicas. Algo parecido vinha sendo estudado desde pelo menos 1935 por Konrad Lorenz sob o conceito de *etologia*, estudo do comportamento animal (Eibl-Eibesfeldt & Wickler 1968). Mais recentemente, especialistas em ciências da linguagem propuseram o conceito de *zoo-semiótica* para estudar aproximadamente o mesmo objeto (Sebeok 1973). Em suma, a linguagem animal está incluída no âmbito de interesse dos ecólogos. Nada mais natural, portanto, que se inclua a linguagem humana nesse domínio.

Dois conceitos ecológicos importantíssimos são nicho ecológico e habitat. *Habitat* é o lugar em que um animal ou uma planta vivem habitualmente. O conceito pode referir-se também ao lugar ocupado por uma comunidade inteira. Quanto a *nicho ecológico*, ou simplesmente *nicho*, é o modo de vida ou o papel de uma espécie em um ecossistema. Poder-se-ia dizer que o habitat é o "endereço" do organismo, e o nicho ecológico sua "profissão". O nicho ecológico de um organismo depende não só de onde vive, mas também do que faz (como transforma energia, como se comporta e reage ao meio físico e biótico e como o transforma) e de como é coagido por outras espécies (Odum 1963). Ele é o lugar de uma espécie na comunidade, em relação às outras espécies, o papel que desempenha um organismo no funcionamento de um sistema natural.

A unidade básica e fundamental dos estudos ecológicos é o *ecossistema*, às vezes também chamado de *biocenose*. Ele inclui os seres vivos e o meio em que vivem bem como as interações entre eles. Os vegetais, microorganismos e animais que vivem em determinada região constituem uma *comunidade biológica*. Em cada comunidade os organismos estão ligados entre si por uma complexa rede de relações. Enfim, ecossistema é um sistema integrado e autofuncionante que consiste em interações de elementos bióticos e abióticos. Ele varia muito de tamanho, podendo ir deste o ecossistema do universo, passando pelo da terra até o de um tanque ou menos ainda. Enfim, o ecossistema é definido pelo pesquisador. Como vimos na figura 1 acima, a Ecologia Fundamental da Língua (= comunidade) é o ecossistema maior em que a língua se insere.

É importante ressaltar que a ecologia se interessa também pela *história dos ecossistemas*, sua formação e transformação, tanto por causas internas quanto por causas externas. Aí está a importância de uma abordagem ecológica à aquisição de L1 pela criança. Trata-se de um desenvolvimento que consiste em uma lenta adaptação da criança ao seu meio, a sua comunidade. No caso de aprendizagem de L2, trata-se da *adaptação* do indivíduo a um ecossistema linguístico que não o seu original.

Um outro conceito interessante é o de *simbiose*, já usado pelo crioulista Samarin, como veremos abaixo. Em ecologia, simbiose indica a associação íntima, mesmo obrigatória, entre duas espécies, o que implica uma coevolução. As relações simbióticas podem ser parasíticas ou mutualísticas. A associação *mutualística* entre duas espécies, recebe o nome de *simbiose de limpeza* (cleaning symbiosis). Ela consiste em uma espécie limpar a outra para remover parasitas. Em suma, tanto a relação de simbiose interespecífica quanto a intraespecífica podem ser harmônica ou desarmônica.

Como o que interessa aqui é a interação, da perspectiva ecológico-interacional pode-se dizer que ela se dá tanto no interior de um organismo quanto entre dois organismos. Como exemplo do segundo caso, poderíamos citar a interação que se dá entre as bactérias. Todas as que têm seu habitat na terra têm a capacidade de agir em concerto, ou seja, como uma comunidade. A interação entre elas é exclusivamente química, canal de interação intertrativa que precede todos os demais na história da evolução e está presente em todos os organismos (Sebeok 2002). No caso da criança aprendendo sua L1, isso se dá devido à estrita simbiose em que ela vive com os que a cercam. A formação de uma língua crioula consiste no forjar-se de uma simbiose entre seres de ecossistemas diferentes, com o objetivo de se formar um novo ecossistema, uma espécie de comunidade clímax.

Como deve ter ficado claro, todos os conceitos ecológicos têm um equivalente nas ciências da linguagem e da comunicação. Não vou salientá-las, uma vez que são óbvias. De qualquer forma, a visão ecológica contém todos os ingredientes do estruturalismo lingüístico. Só que ela vai além, incluindo a visão histórico-evolutiva. Por isso ela é importante para uma abordagem dos processos de formação/transformação das comunidades e línguas crioulas e pidgins bem como da aquisição da língua pela criança. No último caso, como acabamos de ver, poder-se-ia dizer que a aquisição de L1 por ela consiste em uma integração gradual ao ecossistema (tanto o habitat quanto o nicho) em que vive, como salienta o excerto de Bakhtin transcrito no final deste ensaio.

Retomemos a figura 1 supra. Ela não recebeu o nome de Ecologia Fundamental de Língua gratuitamente. Na verdade, ela mostra o ecossistema básico da língua, em suas relações mais amplas. Tudo na língua depende das interrelações entre P, T e L. No caso, T equivale ao habitat; P, ao próprio conceito de população da ecologia que forma uma biocenose; L, ao modo de interação entre os membros da população. Por outras palavras, no contexto da EFL, a língua (L) é parte de um todo, cujas partes são o meio ambiente físico ou biótopo (T) e a população (P). Como sugere Mühlhäusler (1995), e como sugerira Sapir muito antes dele, muita coisa na língua tem a ver diretamente com a espacialidade, com o meio ambiente físico. Sem meio ambiente físico (território) não haveria população, e sem população não haveria língua.

Sinoticamente, são os seguintes os mais relevantes princípios da ecologia que interessam à lingüística em geral e à aquisição de L1 em especial:

1. Visão englobante, holística do objeto;
2. Visão do objeto como um sistema (ecossistema);
3. Visão dinâmica do sistema, em constante fazer-se;
4. Interrelações entre os elementos componentes do ecossistema;
5. Adaptação dos organismos ao ecossistema;
6. Comunidade clímax, que atingiu estabilidade.

Eu estou convicto de que a ecologia serve de pano de fundo para a teoria lingüística muito mais do que oferecendo termos a serem usados metaforicamente. Na verdade, a visão holística e interacionista nela contida faz com que o lingüista não pense que a língua é só a pequena parte que ele estuda. Pelo contrário, ela é multifacetada e não estanque, ou seja, está relacionada com diversos componentes bióticos e abióticos do ecossistema, como se vê na EFL. Para mais detalhes sobre a abordagem ecológica à linguagem, pode-se consultar Haugen (1972, 1979), Mackey (1979, 1980), Fill (1993) e Bastarda i Boada (1996). Os crioulistas Salikoko Mufwene e Louis-Jean Calvet também têm falado em lingüística ecológica e/ou ecologia das línguas. Enfim, hoje em dia a lingüística ecológica já é uma realidade, a despeito de o status quo torcer o nariz para ela.

3. Interação: Intertração, contágio e interlocução

Como sugere a frase de Norbert Wiener da epígrafe, e como foi largamente defendido por Mikhail Bakhtin, a função básica da língua é a comunicação. Não há comunicação sem língua nem língua sem atos de interação comunicativa (AIC). A comunicação é tão fundamental que há até mesmo graus de entendimento, de acordo com o contexto dos comunicantes. Entre dois brasileiros, marido e mulher, às vezes nem é necessário o uso de palavras para que se entendam, por conviverem quotidianamente e, portanto, compartilhem muitas experiências. Entre duas pessoas de uma mesma cidade ainda há muitas experiências compartilhadas, mas em menor grau do que as que há entre cônjuges. Entre um brasileiro do Oiapoque e outro do Chuí ainda há uma grande quantidade de informações compartilhadas, mas em grau menor do que entre os que moram na mesma cidade. Entre brasileiros e portugueses, há menos informação compartilhada ainda, embora compartilhem um sistema lingüístico e algo de história. Por fim, entre um brasileiro e um chinês que tenha aprendido o português em seu país, a comunicação será bem menos eficaz do que em qualquer um dos casos anteriores.

O importante é que mesmo entre o chinês e o brasileiro algum tipo de comunicação se dá porque compartilham um sistema abstrato de língua, que viabiliza a decodificação de uma mensagem enviada por um deles ao outro, uma vez que ela se baseia na gramática normativa e no dicionário (o *Aurélio*, p. ex.). Mas, quando saímos do âmbito do social, notamos que há mais coisas que compartilham. Em Couto (2002a), eu tentei mostrar que os portugueses e os ameríndios que se viram frente a frente em Porto Seguro em 1500 não tinham nada em comum do ponto de vista cultural, embora um precário entendimento tenha havido, como se vê no relato de Caminha. Trata-se do nível biológico: ambos eram terráqueos, animais e humanos. Daí terem se entendido até certo ponto mediante o uso de gestos e atitudes.

Ainda no domínio do biológico temos a fotossíntese, a fecundação mencionada na seção 3 e outras. Seriam também exemplos de "comunicação biológica". Por fim, temos os processos de sedimentação, de formação de rochas, de atração e repulsão entre os corpos, além da "comunicação química" (Berlo 1972:12), bioquímica e semelhantes. O que há de comum a todos esses casos é a *interação*. O que mostra que ela é universal, e um universal muito mais interessante do que os "universais" da gramática gerativa. Para mais detalhes, pode-se consultar Couto (1999 e 2002a).

Por precisão terminológica, usarei o termo *interlocução* (ou *diálogo*) para interação que pressupõe um código. No caso, o código é a língua (L), que viabiliza o entendimento da mensagem formulada pelo falante (F) e enviada ao ouvinte (O), no processo de interlocução, que é comunicação humana, ou comunicação propriamente dita. A mensagem geralmente está contida em um enunciado (E). Para a interação que se deu entre portugueses e ameríndios bem como a que se deu entre Aninha e os pais nos momentos iniciais, eu emprego o termo *contágio* sugerido por Schaff (1968: 127). Por esse termo, ele entende o tipo de interação que "transfere conhecimento de estados emocionais de um indivíduo para outro, ou fornece informação sobre uma certa situação hic et nunc". Os exemplos que ele dá são a "comunicação" entre abelhas e entre formigas. Como se vê, interlocução é interação no nível do superorgânico, e contágio é interação no nível do orgânico, pelo menos nos estágios mais evoluídos. Ficou faltando a interação que se dá entre elementos químicos e físicos, ou seja, no nível do inorgânico. A esse tipo de interação eu chamei de *intertração*, que compreende tanto a atração quanto a repulsão entre os corpos. Aparentemente, interação intertrativa se dá não só no reino mineral, mas provavelmente também nos momentos iniciais do nível biológico. Um exemplo do primeiro seria o composto que consta da combinação de átomos ou de íons com carga oposta, de dois ou mais elementos, mantidos

juntos pela força de atração, como o ato de fecundação, que é uma troca bioquímica. Graficamente, temos:

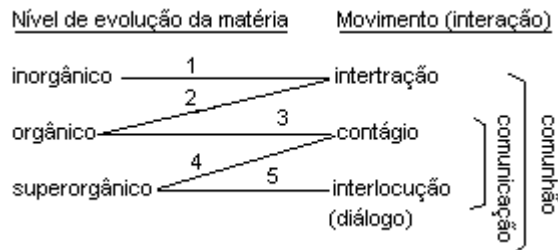


Fig. 3

Partindo do pressuposto de que as únicas coisas eternas e incriadas, ou seja universais, são a matéria e o movimento (Engels 1979a), como já mostrara Heráclito, podemos ver na figura 3 que a interação típica do nível do inorgânico é a *intertração*, ou seja, a atração e a repulsão (1). A interação típica do nível do orgânico animal (biológico) é o contágio (3). A interação típica do nível do superorgânico (social) é a *interlocução* (5). O contágio e a interlocução são ambos *comunicação*: contágio é comunicação animal, ou seja, "Verhalten" (comportamento) nos termos de Utz Maas; interlocução é comunicação humana, ou seja, "Handlung" (ação social) de Maas (1977a). Mas, a intertração pode dar-se também no orgânico (2), como na fecundação mencionada na seção 6, e o contágio pode ocorrer também no nível humano (4), isto é, os comportamentos animais subsistem no ser humano. Só a interlocução (diálogo) é típica e específica do ser humano, pois pressupõe um código socialmente sancionado. Como base para que intertração, contágio e interlocução se efetivem, tem que haver a *comunhão*, que será examinada na seção seguinte.

Tanto "contágio" quanto "intertração" foram usados por falta de termos mais adequados. Em vez de "intertração", pensei em usar *sínkrise* 'comparação de opostos', da retórica antiga. O termo vem do grego *sýnkrisis* 'combinação, comparação', via latim, e é composto de *syn* 'com' + *kri* (de *krinein* 'separar') + *sis* '-ise'. Ele contém a idéia de junção e a de separação, o que explicaria os movimentos de atração e repulsão. Porém, decidi manter "intertração" a fim de ter três termos latinos. Quanto ao termo "contágio", é interessante porque contém o prefixo latino "con-", presente também em "comunicação" e "comunhão".

Sebeok tem sido um pioneiro nessa visão abrangente de interação, embora ele use o termo comunicação para todos os casos de interação (Sebeok 1973, 2002).

Na seção dedicada à evolução interacional de Aninha, nota-se que o processo de aquisição do português começou interativamente (ou sincriticamente), pelo menos antes do nascimento. A partir daí a interação evoluiu para o contágio. Com a idade de 0;10,29, iniciou-se a fase da interlocução propriamente dita, ou seja, quando ela proferiu espontaneamente seu primeiro enunciado de uma palavra, o que permitiu um pequeno diálogo com o adulto.

Como veremos na seção seguinte, para que a interação se dê em qualquer um dos três níveis (intertração, contágio, interlocução), é necessário que os interagentes entrem em comunhão. Comunhão é uma espécie de preparação das condições para que a interação ocorra. Em cada nível, ela terá características diferentes.

4. Comunhão

Quem propôs o conceito foi Malinowski (1972), sob o nome de comunhão fática. Para ele, "...não é preciso ou, talvez, nem deva até haver coisa alguma a comunicar. Desde que existam palavras para trocar, a comunhão fática leva selvagens e civilizados, por igual, para uma agradável

atmosfera de intercurso polido, social” (p. 312). O conceito foi retomado por Jakobson no contexto de suas seis funções da linguagem. Para ele, a função fática “pode ser evidenciada por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros cujo único propósito é prolongar a comunicação” (cf. Jakobson 1969: 126). Ele afirma ainda que essa função ocorre tipicamente também em aves falantes, de modo que “a função fática é a única que compartilham com os seres humanos”. Por fim, ele diz que a interação fática é a primeira da criança. Para o primeiro, a interação comunal pressupõe uma língua, embora para o segundo nem sempre isso seja necessário.

O crioulista William Samarin também faz uso de um conceito semelhante, ou seja, simbiose ou confraternização (“fraternization”, referindo-se ao francês “fraternisation”). De acordo com ele, “algum tipo de simbiose é necessário para que um pidgin se desenvolva” em uma situação de contato de línguas. Entre as partes contatantes, havia “todo um conjunto de relações que faziam com que a comunicação se tornasse necessária ou desejável” (Samarin 1988: 160-161). O fato é que o termo simbiose poderia perfeitamente ser usado no lugar de comunhão. Não obstante isso, prefiro comunhão devido a suas ligações óbvias com comunicação.

Quando recuperamos o sentido religioso original da palavra, verificamos que a existência de um código comum não é necessária para que haja comunhão. O mais importante é o próprio compartilhamento, não importa de quê. Tanto que alguns dicionários definem comunhão como designando “compartilhamento de sentimentos e pensamentos”. Nesse sentido, comunhão é um conceito ecológico mais amplo. Todos os seres animais tendem a ter atos de comunhão, e não apenas as aves, como sugeriu Jakobson, para proteção, reprodução, lazer, etc. Veja-se o caso das bactérias, mencionados na seção 2. Talvez mesmo os vegetais interajam comunalmente. Pode ser que até mesmo a força de coesão seja uma espécie de comunhão no reino mineral. Sem aprofundar este tema, minha proposta é de que comunhão não pressupõe uma língua comum. Pelo contrário, é a comunicação e, por extensão a língua, que pressupõem algum tipo de comunhão prévia. Como disse Schaff (1960: 159) “... o processo de comunicação só ocorre no mundo animal quando envolve o processo de *cooperação*, processo de ação social *sui generis*”.

No modelo de Jakobson, a função fática é a abertura, manutenção e fechamento do canal de comunicação. No compartilhamento de sentimentos entre indivíduos que se vêem juntos, a comunhão tem o mesmo papel, ou seja, o de preparar o cenário em que a comunicação pode se dar. Isso implica os momentos de encetar, manter e encerrar a comunicação.

No caso dos seres vivos, e os humanos não são exceção, sempre que se vêem juntos, interação de alguma forma, mesmo que não tenham nenhum código comum. Se essa interação for de hostilidade (simbiose desarmônica), poderá haver lutas, redundando até mesmo na eliminação do outro, ou de todos. Nesse caso, o agrupamento heteróclito acaba se desfazendo. Se a interação for de solidariedade (simbiose harmônica), os seres poderão passar a constituir um todo relativamente homogêneo, uma comunidade, como se pode ver em Couto (1999, 2002b:180). No nível do orgânico, ocorre algo semelhante. Um exemplo seria a fertilização do óvulo que deu lugar ao ser Aninha. No nível do inorgânico, temos a força de atração e a de repulsão. Se prevalecer a segunda, as partículas (os corpos) se repelirão; se prevalecer a primeira, poderão se aderir umas às outras, formando um novo corpo.

Deleuze (1976), salienta a importância do espaço nesse contexto. Assim, quando indivíduos, mesmo de culturas diferentes, se vêem juntos em um mesmo espaço, por uma questão de sobrevivência acabam entrando em comunhão, como a que se viu em Porto Seguro em 1500 entre portugueses e ameríndios (Couto 2002a). A partir dessa comunhão, inevitavelmente surgirão tentativas individuais de comunicação (TIC). Caso a convivência continue, essas TIC acabam

levando à emergência de uma comunidade e, conseqüentemente, à emergência de uma linguagem comum.

Numa situação de contato de povos e línguas diferentes (contato interétnico) é claramente a solidariedade (comunhão) que começa a preparar o terreno para o surgimento de uma comunidade, como sugeriu Samarin. Nos primeiros momentos do encontro, tem-se apenas uma *agregação cinética*, como as pessoas no elevador, que nada têm em comum. Outro tipo seria a *agregação tropista*, como as pessoas debaixo de uma marquês para se proteger da chuva (Sebeok 1973: 17-18). Todos os seres animais se agregam e, uma vez agregados, precisam interagir. O modo mais comum de interação é a comunhão, ou seja, o estar satisfeito com o simples estar junto. Se há alguma coisa para comunicar, isso é muito bom e bem vindo. Se não houver, não importa. O que importa é a solidariedade, a predisposição para a convivência. No caso da criança adquirindo a língua de seu meio, isso se aplica *in totum*.

Em síntese, no reino do inorgânico, a comunhão consiste na co-presença espaço-temporal de partículas ou elementos, que poderão repelir-se ou atrair-se. Se a força intertrativa fôr de atração, eles se aderirão um ao outro, formando um todo complexo. A sedimentação que dá lugar a rochas seria um exemplo. No reino do orgânico, ou biológico, a co-presença espaço-temporal pode provocar um contágio, que pode levar, entre outras coisas, à formação de um novo ser, como na fusão de uma célula haplóide (espermatozóide) com a do sexo oposto (óvulo) durante a fecundação para formar um zigoto. No reino do superorgânico, a co-presença leva a uma solidariedade (comunhão), inclusive por uma questão de sobrevivência, que é o primeiro passo para o surgimento de uma comunidade e, conseqüentemente, de uma linguagem. A última, por sua vez, faculta a comunicação interlocucional. Para mais detalhes sobre comunhão, pode-se consultar Couto (2002a).

5. Tipologia dos enunciados interacionais

Eu parto do pressuposto de que a função fundamental da língua é a de servir de base para o entendimento na interação face-a-face, ou seja, para influenciar o outro (Berlo 1972: 16-22). Ora, influencia-se o outro mediante (i) ordens, (ii) perguntas e (iii) respostas a essas perguntas. Pode-se também fazer (iv) exclamações e (v) chamar a atenção de quem está próximo (vocativo). Cada um desses modos de atuar sobre o outro constitui um tipo de enunciado interlocucional, ou melhor, de ato de interação comunicativa (AIC). Nesta seção, vou examinar os AICs de uma perspectiva abrangente, dando prosseguimento ao que já adiantara em Couto (1999, 2002b), integrando sugestões de Bakhtin (1981) e Austin (1997).

Na verdade, a interlocução consta basicamente de uma *solicitação*, um enunciado de emissor ou falante (F), que deve ter uma *satisfação* do receptor ou ouvinte (O), mediante uma resposta ("enunciado de receptor") ou um comportamento. O conjunto solicitação-satisfação constitui a célula da comunicação (Back & Mattos 1972:7, Bakhtin 1981: 145-6). Trata-se, portanto, do complexo "enunciado de F + enunciado de O". Na figura 4a, temos isto representado graficamente.



Fig. 4

A representação da figura 4a é inadequada, uma vez que ouvinte não fala, ouvinte ouve. Portanto, não é correto falar-se em enunciado de receptor. Como "toda enunciação não passa de um elo da

cadeia dos atos de fala", isto é, "é resposta a alguma coisa..." (Bakhtin 1981: 98), a representação correta desse fluxo é a da figura 4b. No início dessa cadeia dialógica, quando F faz sua primeira solicitação-pergunta a O, fá-lo como F₁, e O a recebe como O₁. O membro da comunidade (O₁) que recebe essa solicitação, ao satisfazê-la, troca de papel com F, tornando-se ele próprio F, no caso, F₂. O F inicial (F₁), por seu turno, transforma-se em O, ou seja, O₂. Isso vale apenas para o circuito interlocucional mínimo (célula da comunicação) constituído por uma solicitação-pergunta e uma satisfação-resposta. Portanto, a *solicitação-pergunta* é um enunciado de F₁, e *satisfação-resposta* é um enunciado de F₂. Um outro enunciado de F₁ é a *solicitação-ordem*. Só que ela normalmente não requer uma satisfação verbal, mas um comportamento, ou seja, o cumprimento do que foi solicitado (ordenado). Um terceiro tipo de enunciado de F₁ é o vocativo, de que falarei depois da exclamação.

Dos cinco tipos de enunciados mencionados, o mais complexo é a exclamação. No momento, não sei como seria a situação de uma interjeição como "ai!", que aparentemente seria um grito de dor espontâneo. No entanto, um enunciado-exclamação como "Isto está muito caro!", pressupõe a informação do preço do objeto considerado caro, e, como sabemos, informação (oração declarativa) é enunciado de F₂, portanto, resposta a uma solicitação-pergunta, mesmo que implícita (Maas 1977: 155, 156). Em (110) de 5.3.5 temos um enunciado-exclamação de Aninha. Na figura 5, podemos ver uma possível representação gráfica do fluxo interlocucional. As reticências sugerem que, em princípio, poderia haver enunciados de F₄, de F₅ e assim por diante. Para mais detalhes, pode-se consultar Couto (1999, seção 2.3).

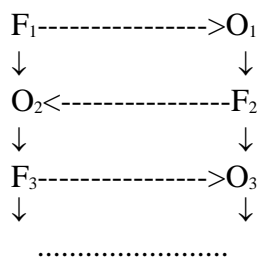


Fig. 5

O vocativo aparentemente não tem sido estudado. Em Couto (1999, seção 3.2), eu o considerei parte do imperativo, uma pré-ordem, como em *Joãozinho, feche a porta!*, dito pela mãe. Na linguagem de Aninha, temos um exemplo em (102). Como a solicitação-ordem é dirigida diretamente a O, na interação face-a-face, não é necessário dizer *Você feche a porta*. A co-presença de F e O já indica que a ação deve ser praticada por O. Dessa perspectiva, o vocativo parece ser uma espécie de substituto do sujeito. Em muitos casos, ele sozinho faz as vezes da ordem. A mãe poderia ter dito simplesmente *Joãozinho!* e ele saberia que ela estava mandando fechar a porta. Do mesmo modo, Aninha poderia ter dito apenas *au-au!* Como diz Vygotsky (1962: 144), "quando o contexto está evidente [...], é possível expressar todo um pensamento, sentimento e até mesmo um encadeamento inteiro de raciocínio em uma única palavra".

Não é apenas a função de *pré-ordem* que o vocativo exerce. Ele pode ser também uma *pré-pergunta*, como no exemplo (113b) de 6.3.6, ou seja, *oi, tudo bom?* Outra possibilidade é ser uma *pré-informação*. Nos enunciados de Aninha não temos exemplo, mas seria o caso de a mãe lhe dizer: *Aninha, tá na hora do banho*. Em latim o vocativo é usado para a exclamação, como na famosa expressão *O tempora! O mores!* (oh tempos, oh costumes!), de Cícero, e para o chamamento, como em *Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?* 'Catilina, até quando abusarás de nossa paciência?', também de Cícero. Parece que o vocativo pode substituir

qualquer um dos enunciados que introduz, ou seja, a ordem, a pergunta, a declaração-informação. Uma exceção talvez seja a exclamação.

Aparentemente, a saudação seria um outro tipo de solicitação (*solicitação-saudação*), para iniciar e encerrar a comunhão. O início da comunhão seria o cumprimento, como no exemplo (113b) *oi, tudo bom?* O término do processo de comunhão seria a despedida. Interessantemente, o término parece ser mais primitivo do que o chamamento para o início da comunhão. Tanto que Aninha começou a reagir positivamente à expressão *tchau!* ainda com 0;8,29, proferindo-a em contexto adequado no início da fase lingüística 2, como em (51a) de 6.3.1: *tchau papai!*, com 1;4,15. O cumprimento só ocorreu com 1;10,4.

Em Couto (2002b), eu sugeri que a solicitação-ordem deve ser o enunciado mais primitivo, não requerendo uma satisfação verbal. Para se dizer "pare aí" ou "vem aqui!", não é nem mesmo necessário usar palavras; os gestos bastam. Tanto que os próprios animais fazem solicitação-ordem entre si. Em Couto (1995), eu demonstrei, independentemente, que a "comunicação homem-animal" das fazendas do interior consta de cinco tipos de enunciados (chamar, afugentar, acicate, parar, segurar [o carro]), mas todos eles se reduzem à ordem. É interessante notar que a forma dos verbos que tipicamente codifica a solicitação-ordem é o imperativo. Como ela se dá basicamente na interação face-a-face, geralmente o enunciado imperativo não tem sujeito exposto. Ele é dirigido diretamente a O. Ou será que a menção de O nesse caso se confundiria com o vocativo? De qualquer forma, trata-se de um fenômeno de sintaxe superficial causado pelo processo da interlocução.

A pergunta e a resposta são mais elaboradas. Elas constituem elos da cadeia dialógica, que só podem manifestar-se verbalmente. No caso do enunciado-informação, de F₂, pode ser afirmativo ou negativo. Tanto o enunciado-afirmação quanto o enunciado-negação asseveram algo. Só que o segundo nega a verdade do primeiro, afirmando sua negação. Simbolizando a afirmação como P, temos que sua negação é ~P. Isso significa que, do ponto de vista da lógica, a negação pressupõe a afirmação. Entendido dessa forma, o enunciado-negação não seria de F₂, uma vez que o enunciado-afirmação já o é. Há mais complicadores. Quando A pergunta a B "você foi ao cinema?" e B responde "Não", esse "não" na verdade equivale a "eu não fui ao cinema". Tudo isso precisa ser investigado mais pormenorizadamente.

6. A evolução interacional de Aninha

Podemos começar a exposição da evolução interacional de Aninha com o mundo pelo *período pré-natal*, ou intra-uterino, ou seja, pelo momento da fertilização do óvulo de sua mãe por um espermatozóide meu, em um ato de amor, aproximadamente no dia 23 de novembro de 1991. Nesse instante, ela começou a se formar como um novo organismo, um novo ser, que pulsava e interagia com o ambiente imediato. Nessa interação intertrativa, o que houve foi uma fusão de dois elementos bioquímicos, para formar um terceiro. Durante nove meses, o ambiente era o ventre da mãe, com o qual formava um ecossistema. A partir da concepção, a interação deixou de ser apenas intertrativa (troca de elementos químicos com o corpo da mãe), passando a ser também contagial, uma vez que se tratava de interação biológica. Quando o organismo começou a crescer, a interação passou a se dar também com o ambiente extra-uterino, sobretudo mediante o tato. Nesse instante, a interação contagial evoluiu ainda mais.

Aparentemente, não haveria nada de social (comunicação) na interação intra-uterina. Entretanto, deve-se notar que Karl Marx afirmou, reportando-se a Aristóteles, que mesmo a concepção de um novo ser humano tem algo de social. Ela envolve a cópula de dois seres humanos, um homem e uma mulher (Marx 1970: 125). Quer aceitemos isso, quer não, o fato é que a fertilização pressupõe a interação de dois seres, no caso, interação intertrativa. Mas, o que interessa aqui é a

interação que se deu no *período pós-natal*, ou extra-uterino. Nos parágrafos seguintes desta seção, analiso em relativo detalhe essa interação.

6.1. Fase pré-lingüística

Aninha nasceu no dia 23 de agosto de 1992, mas a o primeiro registro que fiz foi de uma interação contagial, no sétimo dia de sua vida, ou seja (1) *ela já acompanhava as pessoas com os olhos*. Em 3/9/92, (2) *começou a fixar os olhos, aparentemente atenta ao que eu lhe dizia*, o que se repetiu no dia 6/9/92, em que (3) *ela ficava muito tranqüila, olhando quem a segurava*. Em 7/9/92, (4) *ela tentou levar a mão para pegar o rosto de quem a segurava*. Após 12 dias sem registro, em 19/9/92, (5a) *Ela ficou me olhando atentamente tentando pegar meu rosto* e (5b) *esboçou o primeiro sorriso, diante da festa que eu lhe fazia*.

6.1.1. De 10 a 23/10/92, (6) *ela continuou sorrindo*; (7a) *emitindo sons guturais, aparentemente imitando sons meus que imitavam o que ela própria emitira antes* e (7b) *ficava observando a boca de quem falava com ela*. Em 24/10/92, quando eu "conversei" com ela, (8) *ela tentou articular sons, movimentar os lábios e a língua, além de tentar pegar meu rosto*. Mas, a grande inovação deste dia é que (9) *ela emitiu o som [gʷ], aleatoriamente*. Em 26/10/92, (10) *ela produziu uma vibrante bilabial*. Em 31/10/92, (11) de novo [gʷ], alternado com [gu], além de (12a) *repetir a vibração bilabial*. A diferença é que (12b) *ela a alternou com uma vibração linguo-labial* e (12c) *uma vibração uvular*.

A partir de 10/11/92, (13) *Aninha já dirigia a mão para os objetos que desejava pegar*, sem sucesso. Em 14/11/92, (14) *ela já virava a cabeça para os lados, e tentava levantar-se*. Em 2/12/92, (15) *Aninha tentou imitar os movimentos de meus lábios quando estava falando com ela*. Até aqui Aninha apenas observava o ambiente e as pessoas que lidavam com ela, sem reagir a uma solicitação. O ato (15) foi sua primeira tentativa de fazê-lo.

6.1.2. Em 3/12/92, (16) *eu produzi uma vibração uvular, e ela me imitou, reproduzindo-a*. No dia seguinte, (17) *começou a segurar objetos, desordenadamente, tentando levá-los à boca*. Um dia depois, com 0;3,12, (18) *Aninha sorriu abertamente, tendo inclusive dado gargalhadas*. O ato de (16) foi sua primeira satisfação a uma solicitação. A interação foi claramente contagial, não havendo nenhum conteúdo social transmitido (comunicação).

Em 18/12/92, (19) *Aninha proferiu sons próximos a [ə] e [ʌ] quando viu o pai ou a mãe ou algo que despertou seu interesse*. Com esse som, ela quis demonstrar alegria, entusiasmo, etc. Em 24/12/92, (20) *começou a dar gritinhos, de mistura com mini-gargalhadas*. Seis dias depois, (21) *ela já conseguiu pôr a chupeta na boca, só que não soube tirar o dedo da argolinha*. Com isso, tirava-a da boca sem querer, com o que ficava irritada. Em 4/1/93, (22) *notei que fazia uns cinco dias que ela balançava a cabeça, por brincadeira, como se estivesse fazendo o gesto para "Não"*. Em 7/1/93, (23) *já quase controlava o movimento da mão na direção dos objetos. Quando os tinha na mão, tentava segurá-los e levá-los à boca*. Em 17/1/93, (24) *o que pegava levava à boca*. Ainda não coordenava bem esse movimento, mas já quase conseguia pôr a chupeta na boca. Houve um retrocesso relativamente ao que se dera antes.

Nesse ponto, houve um grande progresso na direção da comunicação. Com efeito, Aninha já produzia algo (sons) que ela percebia que era usado pelos adultos, embora não soubesse com que finalidade eles os usavam. Estava simplesmente se treinando para a comunicação.

6.1.3. Em 23/2/93, (25) *Aninha já ficou sentada sozinha. Tentou vocalizar, produzindo algo como [əbu:], ao que parece, conscientemente.* No dia seguinte, (26) *produziu [əbʊ:::] ([u] surdo e longo) de novo, só imitando minha prolação do som.* Em 26/2/93, (27) *imitou claramente os movimentos labiais da mãe, além de rir bastante da situação.* Em 12/3/93, (28) *pronunciou espontaneamente [tʰæ-tʰæ-tʰæ-tʰæ].* Cinco dias depois, (29) *tentou produzir a sílaba [pa] duas vezes, mas não o fez, mesmo depois de eu repeti-la.* Em 20/3/93, (30) *ficou sentada sem cair. Passou a insistir no [ta-ta-ta-ta], às vezes até como resposta a um estímulo.* Em 3/4/93, (31) *já conseguia pegar objetos, consciente e voluntariamente.* Em 4/4/93, (32) *Aninha me imitou claramente em duas coisas: 1º) em determinados movimentos da boca que ela própria tinha começado a fazer; 2º) produzindo vibrantes glotais, também por iniciativa dela própria.*

No dia 1/5/93, houve um grande progresso em Aninha. Primeiro, (33a) *já ficava firmemente sentada, embora ainda não engatinhasse, tendo ficado sentada no berço sem auxílio.* Segundo, (33b) *demonstrou controle quase total dos movimentos das mãos.* Terceiro, (33c) *continuou pronunciando [pa pa-pa] e [da da da] ~ [dæ-dæ-dæ].* Quarto, (33d) *parecia querer interagir com o pai ou com a mãe mediante o uso desses sons.* Mas não conseguimos identificar sua intenção.

Em 22/5/93, (34a) *engatinhava com desenvoltura; batia palmas quando alguém cantava “parabéns pra você”.* (34b). *Dava “tchau” balançando a mão, quando o pai ou outra pessoa ia embora.* Em 23/5/93, a TV perdeu a imagem, ficando só “chuviscando” e fazendo barulho, (35) *ela olhou para mim, como se perguntasse o que aconteceu, ou como se me pedisse que resolvesse o problema.* Em 27/5/93, (36) *Aninha empurrou para dentro da boca, com as costas da mão, um pedaço de pão que ficara parcialmente para fora.*

6.1.4. No dia 11/6/93, (37) *eu disse “papai” e ela repetiu [papa-papa], pela primeira vez claramente respondendo a meu estímulo, aparentemente sem nenhum significado.* Em 8/7/93, aconteceram diversas coisas interessantes: (38a) *Aninha produziu [mə-mə-mə], que já vinha produzindo nos dias anteriores;* (38b) *ensaiou [gə-gə-gə];* (38c) *eu disse “papá” quando a mãe veio com o prato de comida e ela repetiu [ta-ta], olhando para o prato;* (38d) *a mãe disse “papai” e ela repetiu [ta-ta];* (38e) *a mãe disse “mamãe” e ela repetiu [mə-mə].* Ela já **reage** às seguintes expressões: (39a) *“tchau”, balançando a mão direita;* (39b) *“beijo”, produzindo um clique bilabial;* (39c) *“vem!”, aproximando-se de quem a chama;* (39d) *“parabéns pra você” com ritmo e melodia (batendo palmas);* (39e) *já fica em pé por alguns segundos, sem segurar-se em nada.*

No dia 10/7/93, (40) *eu disse “pé”, e ela repetiu [tæ], umas três vezes.* Cinco dias depois, (41) *eu disse “pé” de novo, e ela apontou para o próprio pé.* Outra palavra que ela já identifica é “passiã”.

6.2. Fase lingüística I: enunciado de uma palavra

Em 21/7/93, (42a) *eu disse “água”, e ela repetiu [aða], [aba], identificando a água que recebeu na mamadeira.* No mesmo dia, (42b) *A mãe disse “papai” e ela repetiu [tá:-táj], às 19h.*

Aproximadamente às 21h30, (42c) *a mãe lhe trouxe a mamadeira com água e ela disse [aba], pela primeira vez proferindo o nome de algo sem ter sido estimulada. Foi claramente sua primeira palavra, com 11 meses e 17 dias de idade.*

Em 24/7/93, (43) *ela repetiu “au-au” como [wa-wa-wa] e como [wa-wa, wa-wa], além de imitar tudo que eu e a mãe fazíamos: gestos, sons, movimentos, etc.* Em 1/8/93, (44) *ela se*

impressionou tanto com uma brincadeira com a água que escorria de uma torneira no Parque da Cidade que, quando adormeceu no colo da mãe, pronunciou [aβa], sua maneira de se referir à água. Em 3/8/93, (45) *ela vinha tentando reproduzir a palavra “neném” como [n̄-m̄], [m̄-m̄] ou [n̄-n̄]. Diante de uma figura da Mônica, ele repetiu [n̄-n̄], [m̄-m̄]. Em 5/8/93, (46) Aninha prodroziu o seguinte para “pé”:* [mm̄], [m̄-m̄], [m̄], [n̄n̄] e [n̄-n̄] da mesma forma que já fizera para “neném”. 17/8/93: *repetiu “neném” como [n̄n̄]. Em 8/9/93 (47) eu disse “carro”, ela repetiu [kaa] a primeira vez e [kΛo] a segunda. 9/9/93: (48) [nen̄] é usado para qualquer figura, desenho ou outro objeto que lhe pareça bonito, e não apenas criança. Quanto a [aba], designa qualquer líquido, às vezes até comestíveis sólidos. 13/9/93: (49a) a mãe disse “Ana”, e ela repetiu [a:na:], [na:da] e [na:na]. (49b) “Pé” continua sendo [m̄, m̄]. Mas (49c) quando dissemos “mão” (apontando para a sua mãozinha) ele repetiu [m̄] também.*

De 15 a 26/9/93, foram registradas as seguintes formas: (50) [ka:], [ka:] ‘carro’; [m̄] ‘mão’; [‘teta] ‘chupeta’ (reproduzindo a forma do adulto); [‘m̄j̄na] e [bi‘j̄na] ‘bolinha’; [‘ana], [a‘n̄j̄na], [‘n̄j̄na] ‘Ana, Aninha’ (reprodução); [ko‘ko] ‘cocô’; [m̄]/[m̄:] ‘mã’; [‘tat̄j̄i] ‘papai’.

Houve um grande intervalo sem registros, de quase dois meses. Com 1;4,2, Aninha já dominava 30 palavras, reproduzidas na seção dedicada ao léxico (7.2).

6.3. Fase lingüística II: enunciado de 2 palavras

5.3.1. Em 7/1/94, Aninha produziu os primeiros enunciado de duas palavras (E2P): (51a) *tchau papai* e (51b) *caiu pepê* ‘a chupeta caiu’. De 11/1/94 a 17/2/94, ela continuou produzindo-os: (52) [‘kahu pa‘paj] ~ [kaR pa‘paj] ~ [ka: pa‘paj] ‘carro do papai’, (53) [ka‘j̄ego] ‘cabelo’; (54) [‘tad̄j̄i de‘de] ‘coitadinho do neném/dele’ (boneca caída no chão); (55) [saj pa‘paj] ‘sai do papai, deixe o papai’; (56) *cê cai* ‘eu caio’, ‘eu vou cair’; (57) *cê qué* ‘eu quero’, ‘me dá’; (58a) [ka:j, ka:j] ‘eu vou cair’, ‘eu posso cair’; (58b) [baj] ‘vai’, (58c) [áb̄i] ‘árvore’, (58d) [ka‘š̄j̄na] ‘calcinha’, (58e) [pa‘t̄j̄j̄na] ‘plantinha’, (58f) [s:‘j̄ãw̄] ‘televisão’, (58g) [‘pita] ‘pizza’, [ka‘iw] ‘caiu’. Com o enunciado de duas palavras, pode-se dizer que se iniciou a aquisição da sintaxe.

Por volta de 23/2/94, Aninha produziu suas **primeiras negações** explícitas: (59a) *qué não* ‘eu não quero a bóia’ (na piscina); (59b) *qué não pepê* ‘eu não quero a chupeta’. **A segunda**, por sinal, **é um enunciado de três palavras** (E3P). A partir de 24/2/94, ocorreram diversos enunciados de duas (ou mais) palavras. Um deles foi (60a) *dá mamãe* ‘eu vou dar o copo à mamãe’. Ocorreram também mais palavras isoladas, como (60b) [si‘bi] ‘subir’, (60c) [ba‘ziw] ‘Brasil’.

6.3.2. Em 27/2/94, deu-se o **primeiro ato de interação comunicativa** (AIC) propriamente dito. Eu perguntei: (61a) *Cadê o relógio*”. Ela respondeu: (61b) [si‘miw]. Ocorreu também (61c) [t̄j̄i‘agu] ~ [t̄j̄i‘gawgu] ‘Tiago’

O número de palavras isoladas, de E2P e E3P foi aumentando. Até 24/3/94, registrei os seguintes: (62) *sá daí* ‘saia daí!’; (63) [se ke abis‘a] ‘eu quero bolacha’, (64) *cê qué ‘ninha* ‘eu quero ver a Aninha’ (no espelho); (65) *cequé p’siá* ‘eu quero passear’, ‘eu quero sair’; (66) *ce qué maçana* ‘eu quero maçã’, (67) *ce qué mamá* ‘eu quero comer, mamadeira, tomate’, (68) *Aninha cabô* ‘não vejo mais a Aninha’ (na fotografia), (69) *Aninha papai* ‘eis a Aninha e o papai’, (70a) [si‘miw βiãw̄] ‘o avião desapareceu’ alternado com (70b) *cabô vião*, (71) *ce qué vião* ‘eu quero o avião’ (de brinquedo), (72) *ca’ bicho* ‘acabou o bicho, sumiu, desapareceu’, (73) *pepê qué ‘pai* ‘o papai quer a chupeta’, (74) *ce qué água* ‘eu quero água’; (75) *ce qué au-au* ‘eu quero o cachorro’ (um

carrinho em forma de cavalo); (76) *ce qué papá* ‘eu quero comer’, (77) *cabô mião* ‘o avião desapareceu’, (78) *qué não* ‘eu não quero’, (79) *ce qué pepê* ‘eu quero a chpueta’, (80) *papai chória* ‘o papai está chorando’, (81) *qué‘gua* ‘eu quero água’. Ocorreram dois E1P com função de enunciados plenos: (82) *[wa'da]* ‘guardar’, ‘eu vou guardar’ (o brinquedo) e (83) *cadê?* ‘onde está (o brinquedo)?’

6.3.3. Em 25/3/94, houve o **segundo diálogo** entre mim e ela: (84) Aninha: *decê* ‘eu quero descer’. Eu: *cê qué descê?*; Aninha: *qué* ‘eu quero’. Trata-se de um AIC bem mais elaborado. A partir de 26/3/94, os E2P e E3P passaram a ser mais freqüentes, além de aumentarem as palavras isoladas. Vejamos uma seleção dos que eventualmente oferecem interesse lingüístico: (85) *mamãe aqui* ‘a mamãe está aqui’, ‘a mamãe é esta aqui’, (86) *cadê bóia?* ‘cadê a bola?’, (87) *ce qué naná* ‘você está dormindo’, ‘você quer dormir’ (para a irmã que estava dormindo), (88) *ce qué pôe* ‘eu quero pôr’ (o brinquedo na mesa).

6.3.4. Em 9/4/94, Aninha proferiu (89) *ce qué mais uva* ‘eu quero mais suva’. Ela “fala” por longo tempo, “dialogando” com a gente, ou “contando uma história”. No último caso, usa “aí” como operador de discurso. Porém, não usa nenhuma “palavra regular”, nem aquelas que já domina. Só encadeia sons aleatoriamente. Os E2P e E3P se multiplicam. Um dos mais interessantes é (90) *dá pa* ‘mãe’ ‘dá para a mamãe’, que consta de um verbo de três argumentos. O agente/sujeito está oculto, por tratar-se de imperativo, e o tema é provido pela ecologia do AIC. De novo, ocorrem E1P por enunciados plenos: (91) *[və'ta]* ‘eu vou me levantar’ (da cama) / ‘eu quero me levantar’ (da cama).

Em 19/4/94, Aninha disse (92) *‘pai qué não* ‘o papai não quer (laranja), repetindo minha frase ‘o papai num qué não’. Continua emitindo sons aleatórios, como se estivesse contando uma história, inclusive com intercalação de palavras (raras) conhecidas, e apontando, fazendo gestos. Em suma, imita os adultos contando algo. A negação parece já estar adquirida. Em 24/4/94, Aninha disse (92a) *dá!* ‘me dá o copo’. Em 26/4/94, Aninha disse (93) *qué mai não* ‘eu não quero mais’ (comida). Em 27/4/94, proferiu mais um claro E3P: (94) *papai foi bóia* ‘o papai foi embora’; Em 2/5/94, registrei mais um diálogo: (95) ela perguntou: *cadê?*; eu perguntei: *cadê o qué?* ela respondeu: *cadê qué?* (ela procurava uma laranja que rolara para debaixo de uma estante). Em seguida, 6/5/94, ocorreram mais alguns enunciados interessantes: (96) *[esəki 'kafu pa 'paj]* ‘isto é o carro do papai’ (26/4/94) e (97) *ce caiu* ‘eu derrubei (a máquina de calcular)’ (7/5/94).

6.3.5. Em 8/5/94, ela “canta” a seu modo a conhecida canção infantil (98) *[a:tʃi e.....to'to,, to'to, ...* ‘dona [ʃika, ka, ... de.....se...] ‘Atirei um pau no’. A grande inovação desse dia foi o primeiro período complexo: (99) *ce qué bebê águ* ‘eu quero beber água’. Em 13/5/94, temos uma **construção de genitivo** (100) *[ʃavi tʃi'tʃia]* ‘chave da titia, isto é a chave da titia’, além de outros E2P e E3P. A partir de 15/5/94, ocorrem diversos outros enunciados complexos. Eis alguns: (101) *vem qui au-au!* ‘vem aqui, cachorro (a Cleo)’, (102) *ce qué vem* ‘eu quero ir (com o pai que estava saindo)’ e (103) *vem qui, vem!* ‘Vem aqui, vem!’. Além disso, em 21/5/94 Aninha “canta” de novo “Atirei um pau no gato”: (104) *[a:tʃi'e to to, majz u...to to... nã me'ew...dona sʃika ka dʒimi'jo se se, ..., du: bɛ'o, du: bɛ'o k'u:.....tu dew--- mia:w]* ‘idem’. Em 23/5/94, ocorreu mais um verbo de 3 argumentos, só que com apenas o beneficiário explicitado: (105) *dá pa mim!* ‘dá pra mim’ (o brinquedo).

Em 31/5/94, de manhã, quando a mãe abriu a porta de seu quarto, Aninha começou a falar o nome dos dedos: (106) [mĩdʒinu, ..., pata tos:, fuja bõja, mata pooju] ‘*mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura-bolo, mata-piolho*’. Isso se deu por imitação, que se mostra uma constante no percurso da criança em direção à comunicação (interlocução) com os adultos de seu meio ambiente. Ocorreu também (107) [mi'da ki] ‘*me dá o seu chinelo*’, e (108) [la vaj ɛja ‘*lá vai ela/la vou eu*’. Em 1/6/94, ocorreu a pergunta (109) *feizi pum, feis?* ‘*you fez pum?*’ e, em 16/6/94, outro período composto: (110) *joga não, qui feia!*.

6.3.6. A partir daqui, com quase dois anos de idade, a linguagem de Aninha vai se complexificando cada vez mais. Em 17/6/94, registrei mais um diálogo: (111) Eu: *Cadê o Jorge?* Ela: *Jõge ta ki* [ʃ ɔ:ʃi].

Em 27/6/94, mais enunciados complexos, porém diferentes dos já registrados: (112) *ai, qui sussu ‘ai que susto!’* e (113) *oi, tudu bom?* (quando passa por alguém). No dia seguinte, (114) *tá peiada ‘ele tá pelado’* (o papai), além de (115) *dá* [besu neja] ‘*dá um beijo nele*’ (no papai). Em 3/12/94, intervém um interessante enunciado complexo com negação: (116) [o'kɛ pa'ja nãw] ‘*eu não quero parar, não*’ (de ser balançada). Em 11/12/94, uma construção com gerúndio: (117) [ka'ziɲã dãdãnu] ‘*a casinha está andando*’ (puxada pelo trator). Em 17/12/94, ocorre um enunciado com preposição: (118) [atʃitʃi vaj na agwa] ‘*a gente vai na água (da piscina)*’. Em 2/1/95, temos uma oração com duplo sujeito (pronomes e nome): (119) *ele morde cachorro não ‘o cachorro não morde*’.

A partir daqui temos os últimos enunciados que registrei. Em 4/3/95, ela proferiu (120a) *mamãe vai bigá cum você, vai tibatê cum você* e (120b) *você num tidô gugute pa você ‘eu não te dou yogourt*’. Em 6/3/95, mais um diálogo: (121) Eu: *Vai caí!*; Ela: *vai caí nada!*;

Em 8/4/95, (122) *vã m pasiá cu migu pa éia ‘eu vou passear com ele’ (ursinho de pelúcia)*. Por fim, os dois últimos registros que fiz, foi quando Aninha tinha 2 anos e meio. São eles o diálogo de (123) e o enunciado de (124), em 9/4/95: (125) Ela: *Qual é seu nome?* Eu: *Hildo!*; Ela: *qual é seu nome do menino?*. O último registro foi: (126) *Esse é da papai ‘esse [sapato] é do papai*’.

7. Interação e formação da língua

Deve ter ficado claro que a hipótese básica deste ensaio é a de que a língua se faz na interação. Até mesmo um sincronista ferrenho como Saussure a aceita, ao afirmar que "historicamente, o ato de fala vem sempre antes" (Saussure 1973: 27). Do contrário, cairíamos no seguinte paradoxo sobre o que pode ter vindo antes: o ato de fala ou o código da língua. Assim, se a decodificação de uma mensagem enviada por E a R pressupõe um código comum, na origem filogenética da linguagem o primeiro ato de fala deve ter se baseado nesse código. Encarando a língua como ela realmente é, um sistema de comunicação, o paradoxo se esvai. Na verdade, o processo de formação da língua é semelhante ao da sua formação ontogenética, como exemplificada aqui. É a interação que engendra a língua.

Em todos os componentes da língua examinados abaixo, ver-se-á que houve um período relativamente longo de preparação, chamado de pré-adaptação por Bickerton (1981, 1990). Tanto que os aquisiçãoistas geralmente falam em fase pré-lingüística e fase lingüística de aquisição da língua pela criança. Essa divisão foi observada na seção anterior.

7.1. Fonética-fonologia

Poder-se-ia dizer que a língua começa pela fonética-fonologia, quando não porque sem som não há léxico, morfologia, sintaxe nem semântica. Sendo a primeira manifestação do que futuramente

serão traços da língua, os primeiros ensaios de vocalização começaram a se manifestar na fase pré-lingüística. Vimos em 6.1.1 que com 0;2,1, Aninha começou produzir a sílaba fonética [gu], depois de um período preparatório. Com 0;3,8, ela produziu uma vibração bilabial. Quinze dias depois dela, produziu um som vocálico próximo a [ə] e [ʌ]. Quando completou 0;6,0, ela ensaiou o primeiro dissílabo [əbʊ:]~[əbu:], inteiramente sem sentido. Quinze dias depois, produziu [tʰæ-tʰæ-tʰæ-tʰæ] e, 7 dias depois, [ta-ta-ta-ta]. Entre as duas, ela tentou [pa], mas não o fez. Com 0;7,12, ela produziu uma vibração glotal várias vezes. Vinte e dois dias depois, voltou ao [da da] alternado com [dæ-dæ-dæ] e até mesmo como [pa pa-pa].

Até aqui Aninha esteve simplesmente treinando os órgãos da fonação, no que Bickerton chamou de pré-adaptação, ou seja, preparação da infraestrutura para a aquisição da fonologia. Aparentemente, esses sons não foram imitação de sons semelhantes produzidos pelos adultos. Foi com 0;9,18 que ela reproduziu a forma "papai", ouvida do adulto, como [papa-papa]. Ela percebeu que a forma constava de [pa] reduplicado. Só que ela por assim dizer a re-reduplicou, ou seja, reduplicou uma forma ([papa]) que já era reduplicada (de [pa]). O importante é que a intuição foi correta, ou seja, de que havia [pa] mais reduplicação. Cerca de 15 dias depois disso, ela produziu [mə-mə-mə], além de ter ensaiado [gə-gə-gə], de novo reduplicando, ou retriplicando formas. Mas todas essas produções de vogais, consoantes e sílabas (isoladas ou repetidas) eram aleatórias, aparentemente não se referiam a nada.

Nessa mesma data, houve um grande avanço, pois Aninha disse [ta-ta], repetindo a minha forma "papá", diante da comida. Aqui já se nota que ela percebeu que a forma do adulto constava de uma consoante anterior mais [a], formando uma sílaba CV, reduplicada. Tanto que no mesmo dia, a mãe disse "papai" e ela repetiu [ta-ta]. Em seguida disse "mamãe" e ela repetiu [mə-mə]. Por fim, dois dias depois disso, eu disse "pé", e ela repetiu [tæ], umas três vezes. O processo interacional já estava bastante avançado, com Aninha interagindo contagialmente com o adulto.

Até aqui temos a fase pré-lingüística, uma vez que Aninha produzia vogais, consoantes, sílabas, dissílabos, mas sempre repetindo a forma do adulto. Ela não criava palavras com eles. Porém, com 0;11,1, no mesmo dia em que repetiu "água" como [aða] ou [aba] e "papai" como [tá:-tâj], ela disse espontaneamente [aba], quando a mãe lhe trouxe a mamadeira com água. Esse momento representou a aquisição da primeira palavra e a fixação da estrutura dissilábica, tanto com CV quanto com V. Com isso, e partindo do pressuposto de que a sílaba ótima é CV, ela fixou primeiro o parâmetro (apagar C inicial), para produzir a primeira sílaba de [aba], nos termos de Clements & Keyser (1983: 28). A esse respeito, pode-se consultar também Jakobson (1967).

Três dias depois, tivemos a complexificação do núcleo V como VV, como em [aw-aw], reproduzindo "au-au" para o cão, embora tenha usado como formas alternantes [wa-wa-wa] e [wa-wa, wa-wa], que se enquadram no padrão vocabular CV.CV.CV e CV.CV, respectivamente. Entre 0;11,16 e 1;0,9, após ter repetido [aba] como [aβa], Aninha produziu [m̩-m̩], [mə-mə] e [n̩-n̩] para "neném". Ela percebeu que se tratava de uma sílaba CV, com alguma nasalidade, reduplicada. Só não teve domínio de que tipo de C se tratava e de onde a nasalidade devia entrar.

A forma [kaa] ou [kʌo] para ['kaxu] (com 1;1,3) mostra que ela percebeu a prosódia da palavra, que tem duas moras silábicas; só não conseguiu produzir a fricativa uvular [x], que é de baixa perceptibilidade. Como é natural, há muita vacilação e instabilidade.

Com 1;0,21, Aninha reproduziu "Ana" como [a:na:], [na:da] e [na:na], ou seja, oscilando entre a forma correta do adulto (V.CV) e a forma ótima da palavra (CV.CV) (cf. Jakobson 1967, McCarthy & Prince 1993:43-45 e Couto 2000). Um mês depois, ela reproduziu "pé" como [mmɛ]

e [mɛ], o que mostra que a bilabial sonora ainda não estava consolidada. Que ela percebeu que não era a bilabial não-marcada [m] prova-o a primeira forma, em que ela ocorre mais tensa. De qualquer forma, houve um retrocesso em relação a produções anteriores.

Nos 15 dias subsequentes, foram registradas as seguintes formas (a) [ka:], [kɑ:] 'carro'; (b) [mã] 'mão'; (c) ['teta] 'chupeta'; (d) [miña], [biʔɲa] 'bolinha'; (e) [ana], [aniña], [niɲa] 'Ana, Aninha'; (f) [ko'ko] 'cocô'; (g) [mõ]/[mõ:] 'mã'; (h) ['tatʃi] 'papai'. Elas mostram que as estruturas silábicas CV e V já estavam relativamente dominadas, bem como a estrutura vocabular dissilábica CV.CV e variantes (V.CV e CV.V). Ensaiei mais uma vez trissílabos do tipo CV.V.CV e V.CV.CV. Tudo isso está em consonância com os padrões prosódicos discutidos em Couto (2000).

Para terminar, nota-se que o inventário de 30 palavras elencadas na seção 7.2 abaixo, mostra que Aninha tinha, com 1;3,2, o seguinte quadro de sons consonantais e vocálicos, bem como de estruturas silábicas:

(a) Consoantes				(b) Vogais		(c) Estruturas silábicas
p	t	k	ʔ	i, ĩ	u	CV
b		(d) (g)		e, ě	o	V
	f -	ʃ x	h	ɛ	--	CVV
	-	-				VV
m	n	ɲ ɳ		ã		CVC
w	j			a		VC

Fig. 6

Trata-se de um quadro altamente assimétrico, e com muitos "fonemas" manifestados em diversas variações alofônicas: /t/ > [t, tʃ]; /b/ > [b, bʷ, bʰ]; /ɲ/ > [ɲ, ɳ], etc. Quanto a [ʔ], seria um recurso para recuperar a palavra ótima CV.CV, tanto que [ʔ] inexistia no modelo que ela ouviu. O mesmo se dá com [ka'iw], que ocorreu também como [kaj'jiw], com o núcleo da segunda sílaba ambissilábico. O padrão silábico é perfeitamente compatível com a complexidade desta fase (Jakobson 1967, 1970). O [d] ocorreu numa forma alternante de [a:na], ou seja, [da:da] aos 1;0,21.

Com o advento do enunciado de 2 palavras, as variações e instabilidades se reduziram drasticamente. O primeiro [u] nasal ocorreu com 1;9,8 em (109) de 6.3.5, mas não [õ]. A primeira ocorrência de /ɔ/ foi com cerca de 2;7,0. A primeira ocorrência de [v] se deu aos 2;8,0, e a primeira de [z] foi aos 2; 9,0. Os sons entre parênteses no quadro acima ocorreram na época dos ensaios, não em palavras com valor interlocucional.

Ficaram ainda faltando: [ʒ, λ]. O fato é que até o último registro que fiz, aos 2;7,17, o quadro era mais o menos o que se vê acima, com os acréscimos que se lhe seguiram. É importante ressaltar a diminuição das variações e instabilidades. Mas, mais importante ainda é que a estrutura silábica CCV ainda não havia ocorrido. No grupo de crianças estudadas por Félix (1989), a primeira ocorrência desse padrão se deu aos 3 anos de idade. Daí até os 4 anos, a criança geralmente completa a aquisição dos padrões silábicos (cf. também Couto 1996). Em Clements & Keyser (1983) vêem-se as bases teóricas para o fato. O importante aqui é que Aninha já dispõe do instrumental fonético-fonológico para reproduzir praticamente qualquer palavra do adulto bem como para produzir outras.

Em síntese, vimos que a aquisição da fonologia portuguesa por Aninha passou pelas seguintes etapas: 1) pre-adaptação (treinamento dos órgãos); 2) produção de sons aleatórios; 3) reprodução de sons do adulto; 4) associação de sons (significante) com situações ou objetos (significados). A complexificação das estruturas silábicas bem como a aquisição de [ʒ, λ] vão além do período observado em Aninha.

Eu não poderia deixar de falar da entoação. Aninha reagia positivamente a padrões entonacionais para ordem, pergunta e declaração, mesmo antes de completar a etapa de aquisição da fonologia segmental. Com 1;6,4, eu perguntei *Cadê o relógio?* e ela respondeu [si'miw], o que mostra que já decodificava a entoação interrogativa. Cerca de um mês depois, ela própria produziu essa entoação: *cadê bóia?* 'cadê a bola?'

Há pelo menos mais três outras provas do domínio precoce dos padrões supra-segmentais. A primeira é o fato de reagir à cantiga infantil "parabéns pra você", batendo palmas, desde aproximadamente 0;8,22. A segunda é que a partir de 1;7,17, ela se aproximava da mãe e ficava "contando" longas "histórias", inclusive com seções iniciadas por "aí", como operador de discurso. Tratava-se de seqüências de sílabas sem sentido, porém com as inflexões de um texto narrativo. Isso se repetiu diversas vezes posteriormente. A terceira iniciou-se por volta de 1;8,16, quando Aninha passou a "cantar" a cantiga infantil "Atirei um pau no gato". O ritmo e as inflexões eram efetivamente as da cantiga, mas o suporte segmental constava apenas de algumas das sílabas mais salientes, às vezes com ajuda do adulto para terminar.

Os processos que se notam na aquisição do português por Aninha confirmam largamente os que Smith (1973) observou na aquisição do inglês.

7.2. Léxico

De acordo com Clark (1993), que é uma das referências mais importantes sobre aquisição do léxico, "palavras formam a língua" e "vêm primeiro na aquisição da língua". Ainda segundo a autora, "sem palavras não haveria estrutura sonora, estrutura vocabular nem sintaxe. O léxico é central na língua, e central na aquisição da língua" (p. 1). Só não posso concordar com idéia de que a estrutura sonora depende do léxico. Na verdade, tudo na língua depende da infraestrutura fonético-fonológica. Porém, o léxico depende dela mais que qualquer outro componente, uma vez que a unidade de significação (grosso modo, o morfema) se compõe de sílabas que, por sua vez, compõem-se de vogais e consoantes. Portanto, o léxico só pode começar a partir das primeiras sílabas. A ordem de pressuposição seria: fonético-fonologia > léxico > demais componentes.

A aquisição do léxico, bem como dos outros componentes, passa por um processo semelhante ao que se viu na aquisição da fonologia. Primeiro, Aninha ensaiou sílabas aleatórias como [gʉ]~[gʉ], por volta de 0;3,1, e seqüências de sílabas como [əbʉ:], [tʰæ-tʰæ-tʰæ-tʰæ], [pa pa-pa] e [da da da], entre 0;6;0 e 0;6,8. Segundo, ela passou a identificar palavras ouvidas do adulto, como [papa-papa] e [tata] para 'papai', a partir de 0;8,19, mas sem se referir a nada. Só se pode dizer que ela adquiriu o germe do primeiro item lexical ao produzir [tæ] 'pé', com 0;11,17. Onze dias depois, às 19 horas, ela reproduziu [aða]~[aba] 'água' e [tá:-táj] 'papai'.

A produção (não apenas reprodução) da primeira palavra se deu ainda com 0;11,17. Como vimos em (42c) de 6.2, a primeira palavra de Aninha foi *aba* 'água'. Segundo Clark (1993: 21) "as crianças proferem sua primeira palavra reconhecível por volta de um ano de idade". Essa palavra tem a ver diretamente com a alimentação, pois ela se referia não à água do banho, mas à água que tomava na mamadeira. Sob essa forma e sob diversas variações, ela se referia a qualquer líquido, como leite, suco e outros. Isso revela a polissemia presente na linguagem infantil *urbi et orbi*. Vygotsky (1962: 30) assevera que "não é a palavra *mama* que significa, por exemplo, 'mama,

ponha-me na cadeira', mas todo o comportamento da criança no momento (sua inclinação na direção da cadeira, tentando agarrá-la, etc.)". Ainda segundo ele, "a única tradução correta de *mama*, ou de qualquer palavra desta fase, é o gesto de apontar". Esse gesto "é, de fato, o precursor da tendência intencional".

A partir desse umbral, começaram a surgir palavras novas a cada dia. O fato é que com 1;3,2 ela já dominava as 30 palavras que se vêem abaixo.

- | | | |
|--|--|--|
| 1) [ka'iw]/[kaj'jiw] 'caiu' | 11) [ʔaʔa] 'cão, animal' | 21) [kahu/kafu] 'carro, veículo' |
| 2) [kaj] 'vai cair', 'cai' | 12) [mãm] 'mão' | 22) [bãŋ] 'banho' |
| 3) [pa'paj]/[p ^h a'p ^h aj] | 13) [p ^h ɛ] 'pé' | 23) ['tata] 'irmã' |
| 4) [mã'mãj] | 14) [tʃi'tʃia] 'mulher' | 24) [a:j] 'café quente, coisa quente [aj-aj] |
| 5) [ko'ko] | 15) [b ^h o'b ^h o] 'vovô' | 25) ['koka] 'boca' |
| 6) [ʃi'ʃi] | 16) [mi'mĩ] 'menino' | 26) [ta'tʃi] 'outra irmã' |
| 7) ['aba] 'água' | 17) [na'na] 'dormir' | 27) [pa'pa] 'comida' |
| 8) [nẽ'nẽ] | 18) [mã'mã] 'banana' | 28) [pe'pe] 'chupeta' |
| 9) [b ^w iʃ] 'bicho' | 19) [ta:] 'tchau' | 29) [ãna] 'Ana' |
| 10) [b ^w i'ĩna] 'bolinha' | 20) ['kaka] 'sujeira' | 30) [mãma'ĩna] 'pegue-me [mãm'ãna] |

Como se pode ver, 25 dessas palavras são substantivos, 4 são verbos, e uma é exclamação (ai). De acordo com Clark, é justamente isso que se espera, inclusive da linguagem do adulto. Ela afirma que "mais da metade das primeiras palavras são palavras para objetos" (Clark 1993: 29-30). Até o antropólogo Malinowski afirma que os "nomes-substantivos" surgem antes das "palavras de ação", pois "a ação humana gravita em torno de objetos" (Malinowski 1972: 326-327).

A partir de 2;3,18, formas que lembram preposição começaram a se insinuar, com [atʃitʃi vaj na agwa] 'a gente vai na água (da piscina)', embora por volta de 1;8,13 já tivesse surgido um *pa*, como no exemplo (129b) da sintaxe. É interessante notar que *na* é justamente a preposição mais comum nos crioulos de base ibérica (Thompson 1961: 112). Em (120) e (122), vê-se o germe das preposições com (*cum*) e para (*pa*), produzidas entre 2;6,0 e 2;7,14. Em suma, os primeiros ensaios de preposição são: em (*na*), com (*cum*), para (*pa*) e de (*do*, *da*).

Como seria de se esperar (Clark 1993: 11ss), há muita polissemia. Assim, ['aba] significava não apenas água, mas também suco, leite, e até o recipiente em que eles eram servidos. Há também muita multifuncionalidade, ou seja, o mesmo item lexical pode funcionar como substantivo, adjetivo e outros. Por exemplo, é difícil saber-se se [ta:] é uma exclamação, um verbo ou até um nome. Na verdade, cada um dos 30 itens seria um enunciado inteiro, enunciado de uma palavra, que justamente caracteriza esse período de aquisição. "Os enunciados de uma palavra são usados, evidentemente, para fins de comunicação". O que é mais, "os signos verbais são apenas uma parte de uma situação interativa complexa" (Slobin 1980: 110). Veja-se o item (30) e sua tradução.

Os campos semânticos a que pertencem essas 30 palavras são basicamente pessoas, alimentos, partes do corpo, brinquedos, atos fisiológicos, veículos, espaço e movimento. São quase os mesmos listados por Clark (1993: 28), exceto roupas (diaper/nappy, shoe, sock) e objetos caseiros (cup, spoon, bottle, light).

No caso do léxico, tem-se ainda a importante questão da referência. Primeiro há uma etapa preparatória, muito bem estudada por Piaget (1964: 15-25). A partir dela, a criança forma

perceptos, ou seja, unidades de percepção. Esse processo é ainda estritamente individual, pois se trata da interação do indivíduo com o ambiente. No entanto, quando o indivíduo compartilha essa experiência com outros indivíduos - caso em que podem se comunicar sobre o referente em questão - já se trata de um *conceito*. Mas, a aquisição só se completa quando a criança rotula esse conceito, momento em que se tem a *lexicalização*. Portanto, a ordem de aquisição de um item lexical pela criança é: primeiro, a experiência com o mundo, que leva à percepção; em seguida vem a conceptualização, que se completa com a lexicalização. Bickerton (1981, 1990) discute a questão, mas da perspectiva gerativa, portanto, cognitivo-individual. Em Couto (1999, seção 8.2), temos uma detalhada discussão desse processo, da perspectiva ecológico-interacional. Em suma, a referência é eminentemente histórica, social e coletiva (cf. Couto 1986/7). Ela nasce da interação e só existe e subsiste na e para a interação. O seu produto, o léxico, reflete isso. Devo acrescentar que, no final do período em que registrei sua fala, Aninha proferia algumas expressões sem sentido, pelo menos para nós, seus pais. Uma delas era [sebá:], com [a:] longo e tom ascendente na segunda sílaba. Parecia uma exclamação. Outra era [ma'klatʃi]. Nunca descobrimos o que ela queria dizer com esses enunciados.

7.3. Morfologia

No período da aquisição do português por Aninha aqui estudado não há nenhum caso de flexão. Os dois primeiros exemplos da lista de 30 palavras da seção anterior, ou seja, "cai" e "caiu" são dois itens lexicais que têm algo em comum. Pode até ser que tenham vindo a ser o germe da futura aquisição da flexão mas, até a fase em questão, são dois itens lexicais independentes e indecomponíveis. O mesmo se pode dizer dos verbos que ocorrem em [si'miw βiãw] ~ cabô mião 'o avião desapareceu', proferidas com cerca de 1;6,29. Tanto "simiu" quanto "cabô" são formas lexicalizadas, não têm flexão.

Tanto Aninha não tinha iniciado a aquisição da flexão que, já com 2;6,9, ainda proferiu *mamãe vai bigá cum você, vai tibatê cum você* e, com 2;6,11, *Vai caí!* e *vai caí nada!* Nos dois exemplos se vê que, para futuridade, ela usava "vai", embora isso seja reprodução do que ouvira. De qualquer forma, quer a forma seja reprodução, quer seja produção espontânea, o fato é que a flexão ainda não havia se iniciado.

Tampouco a derivação já havia intervindo no português de Aninha. O pouco que se tem que se poderia chamar de morfologia são raros exemplos de composição. É o caso de [kahu-papaj] 'carro do papai', enunciado por volta de 1;5,25. Aproximadamente na mesma data ela já dizia também [kafu-mamãj]. Aqui é bem provável que ela tenha tido consciência de que a identidade formal das duas expressões ([kafu]) se referia a um tipo de objeto (carro), e que as partes diferentes ([pa'paj] e [mamãj]) se referiam a seres diferentes (papai, mamãe). Se esse raciocínio for válido, poder-se-ia dizer que com a idade em questão Aninha já estava começando a formar compostos. Note-se que Clark (1993: 146-150) constatou que é precisamente a composição que se fixa primeiro na aquisição da linguagem pela criança.

Isso é praticamente tudo que registrei em termos do que se poderia chamar de morfologia.

7.4. Sintaxe

De acordo com Bickerton (1990), até os dois anos de idade, a criança não domina a língua propriamente dita, mas uma pré-língua (protolanguage). Conseqüentemente, não tem sintaxe pois, para ele, sintaxe é a alma da língua. Melhor dizendo, a sintaxe seria os músculos que fazem do esqueleto (o léxico) um organismo vibrante e dinâmico. Seria de se esperar que aos 2 anos e 7 meses, ela já tivesse fixado algo de sintaxe. Porém, os últimos enunciados que registrei de

Aninha nesse período são muito poucos e esporádicos. Como veremos no final desta seção, eles são insuficientes para se saber se ela já tinha rudimentos de sintaxe ou não. Vejamos então o que se pode dizer dos dados disponíveis em termos desse componente da língua.

Aos 1;4,14, Aninha começou a proferir enunciados de 2 palavras (E2P). De acordo com Clark (1993: 22), "entre 1;5,16 e 1;5;23, Keren produziu suas primeiras combinações de palavras", em hebraico. Slobin (1980:117) afirma que o processo se inicia lá pelo fim do segundo ano de vida. Em (127), temos alguns dos E2P de Aninha, com a idade indicada entre parênteses. É interessante notar que aproximadamente um mês após o aparecimento do primeiro E2P, surgiu também o primeiro enunciado de 3 palavras (E3P), como em (127i).

(127)

(a) *tchau papai*; (b) [ka'iw pe'pe] 'a chupeta caiu' (1;4;14); (c) [kahu papaj] 'carro do papai'; (d) [tadʃi de'de] 'coitadinho do neném/dele' (quando a boneca caiu no chão); (e) [saj pa'paj] 'sai do papai, largue-o'; (f) *cê cai* 'eu vou cair'; (g) *cê qué* 'eu quero', 'me dá'; (1;4,18 a 1;5,25); (h) *qué não* 'eu não quero a bóia' (na piscina); (i) *qué não pepê* 'eu não quero a chupeta' (1;6,0); (j) *dá mamãe* 'eu vou dar o copo à mamãe' (1;6,1).

Como se vê, as "palavras" estão juntadas aleatoriamente, não há sintaxe, muito menos sintaxe do português. Esses enunciados são blocos indecomponíveis, reproduzidos como ouvidos do adulto. O exemplo de (127c) nem sintático seria, mas morfológico, embora ele possa significar também "este carro é do papai" ou algo semelhante. Os enunciados são todos do tipo volição, solicitação, cumprimento ou informação, ou seja, os AIC mais fundamentais, como visto na seção 5. É de se ressaltar que a negação sentencial aparece duas vezes, contrariando a previsão de Bickerton (1990: 18-2) de que a negação-resposta aparece primeiro. De qualquer forma, (h) parece ser uma fórmula feita (unicom, seção 7.6), que indica o contrário de (g).

Outro fenômeno interessante nos dados de (127) é a ausência do sujeito em praticamente todos os enunciados, exceto, talvez, os de (f) e (g). Isso porque ele "fica claro a partir da situação". Trata-se de uma tendência geral da fala egocêntrica da criança, que tende a manter apenas a predicação, como já notara Vygotsky (1962: 139). Ver também Luria (1987), que continua suas pesquisas.

Por volta de 1;7,1 a 1;7,3, diversos outros E2P e E3P aparecem, claramente ainda sem sintaxe. Em (128), temos os mais representativos.

(128)

(a) *sá daí* 'saia daí!'; (b) *cê qué abich'a* 'eu quero bolacha', (c) *cê qué 'ninha* 'eu quero ver a Aninha' (no espelho); (d) *ce qué mamá* 'eu quero comer, mamadeira', (e) *Aninha cabô* 'não vejo mais a Aninha' (na fotografia), (f) *Aninha papai* 'eis a Aninha e o papai', (g) [si'miw βiãw] 'o avião desapareceu'; (h) *ca' bicho* 'o bicho desapareceu', (i) *pepê qué 'pai* 'o papai quer a chupeta'; (j) *ce qué papá* 'eu quero comer'; (k) *qué não* 'eu não quero'; (l) *papai chória* 'o papai está chorando'; (m) *mamãe aqui* 'a mamãe está aqui, 'a mamãe é esta aqui', (n) *cadê bóia?* 'cadê a bola?', (o) *ce qué naná* 'você está dormindo', 'você quer dormir' (para a irmã que estava dormindo), (p) *ce qué pôe* 'eu quero pôr' (o brinquedo na mesa).

No exemplo de (127g), o tema (objeto) de "qué" tinha que ser deduzido do contexto. Em (128) o complemento de *qué* já aparece explicitamente. Como já dito acima, "cê qué" pode ser uma fórmula feita para indicar volição. Dos dez enunciados de (127), sete são solicitação-ordem, um é

solicitação-saudação, dois são satisfação-informação e um é enunciado-exclamação. Dos dezesseis enunciados de (128), oito são solicitação-ordem, sete são satisfação-informação e um é solicitação-pergunta. A negação sentencial continua sendo usada. A grande inovação dos exemplos de (128) é o uso de dois verbos, o que faz de (128d), (128j), (128o) e (128p), embriões de encaixamento de orações. Ainda não são casos claros de subordinação por que "mamá" e "papá" podem ter sido vistos nominalmente (bebida, comida). Apenas "põe" não exclui essa possibilidade. No entanto, o tema do presumível verbo da subordinada (o brinquedo) e a locação (na mesa) foram inferidos do contexto. O exemplo (128f) mostra que a conjunção também não é adquirível neste período, sendo inferível do contexto.

Uma grande inovação desse período é o aparecimento da solicitação-pergunta (128n). Isso confirma a previsão de que a solicitação-ordem é mais primitiva, portanto, vem antes da solicitação-pergunta. Ela não exige uma satisfação verbal, e ocorre até entre os animais superiores. A solicitação-pergunta exige uma satisfação verbal. Portanto, só ocorre na interação interlocucional.

De 1;7,14 a 1;8,13, apareceram vários E3P. Além deles, houve alguns que parecem ser de 4 palavras. Em (129) vemos esses exemplos.

(129)

(a) *ce qué mais uva* 'eu quero mais suva'; (b) *dá pa* 'mãe 'dá para a mamãe'; (c) [və'ta] 'eu vou me levantar' (da cama) / 'eu quero me levantar' (da cama); (d) '*pai qué não* 'o papai não quer (laranja), repetindo minha frase 'o papai num qué não'; (e) *qué mai não* 'eu não quero mais' (comida); (f) [esə'ki 'kafu pa'paj] 'isto é o carro do papai'

O que salta à vista é que dos seis enunciados de (129), quatro são solicitação-ordem, e dois são satisfação-declaração (d, f). O *pa* de (b) não é uma preposição. Ele forma um bloco indecomponível com *mãe*, tanto que a última está truncada. Como se sabe, as preposições surgem primeiro em sua função espacial e, logo depois, na função temporal. Os outros usos vêm bem mais tarde. Como nos exemplos anteriores, a negação sentencial vem sempre no final, embora isso seja reprodução do que Aninha ouviu. Se a primeira forma de (f) fosse "esse aqui", teríamos um enunciado com 4 palavras. Porém, com toda certeza trata-se de um todo indecomponível para referência dêitica (isto). O verbo *dá* é de três argumentos, mas apenas o beneficiário foi explicitado. O papel temático de agente e paciente ficaram implícitos no contexto. A relação de posse tampouco está codificada preposicionalmente em (f), mas apenas pela contigüidade de possuidor e posse. Tanto aqui como nos exemplos anteriores não há cópulas nem artigos.

Aos 1;8,15, ocorreu uma complexificação extraordinária, como no enunciado de (130).

(130) *ce qué bebê águ* 'eu quero beber água'

Trata-se claramente de um encaixamento, ou seja, [cê qué [bebê águ]]. O exemplo estaria inclusive de acordo com a ordem superficial do português. Porém, a experiência é de que, na presente fase de aquisição da língua, a criança ainda não tem a infraestrutura necessária para produzir sentenças tão complexas. Bickerton (1990: 162-3) dá algumas razões para isso. Tanto isso é verdade que nas etapas subseqüentes essa estrutura não voltou a ocorrer.

De 1;8,21 a 1;9,26 não houve grandes inovações. Em (131) reproduzo alguns dos enunciados registrados nesse período.

(131)

(a) [ʃavi tʃi'tʃia] 'chave da titia, isto é a chave da titia'; (b) *vem 'qui au-au!* 'vem aqui, cachorro (a Cleo)'; (c) *ce qué vem* 'eu quero ir (com o pai que estava saindo)'; (d) *vem 'qui, vem!* 'Vem aqui, vem!'; (e) *dá pa mim!* 'dá pra mim' (o brinquedo); (f) [mi'da ki] 'me dá o seu chinelo', (g) [la vaj ɛja] 'lá vai ela/ la vou eu'; (h) *feizi pum, feis?* 'você fez pum?'; (i) *joga não, qui feia!*; (j) *ai, qui sussu* 'ai que susto!' e (k) *oi, tudu bom?* (quando passa por alguém); (l) *tá peiada* 'ele tá pelado' (o papai); (m) *dá [besu neja]* 'dá um beijo nele' (no papai).

De novo se vê, em (131), que a construção genitiva ainda não está dominada, uma vez que Aninha ainda não se apropriara das preposições, muito menos das não-espaciais (a). Continuam predominando a solicitação-ordem, embora a solicitação-pergunta tenha aumentado em número, sempre indicada pela entoação ascendente, que é um fenômeno universal. Há uma visível complexificação nos enunciados proferidos, como etiqueta-pergunta (question-tag) de (h), a coordenação de dois enunciados separados por pausa (d), a ordem seguida de uma exclamação (i). Como vimos na seção 4, exclamação é um enunciado de F₃, portanto, pressupõe enunciados anteriores, um enunciado-solicitação e um enunciado-satisfação, respectivamente.

Em (k) temos o vocativo *oi*, que introduz uma solicitação-saudação. Embora se trate de um enunciado de F₁, ele não é tão primitivo quanto a ordem, a pergunta e a informação-declaração. Os enunciados (l) e (m) mostram claramente que o gênero gramatical ainda não foi assimilado. Outras aparentes expressões complexas são apenas aparentes. Em (e) e (m) não há preposição, pelos motivos já vistos. O *mim* (e) e o *mi* (f) tampouco são o que parecem ser, ou seja, pronomes oblíquos. Aninha não adquiriu nem os pronomes retos, que normalmente vêm primeiro.

A partir deste momento, ultrapassamos o umbral dos dois anos, embora isso não signifique que tenham surgido grandes inovações imediatamente. Os exemplos, bastante escassos e colhidos com grandes intervalos, estão reproduzidos em (132). Eles vão de 2;3,10 a 2;7,17.

(132)

(a) [o'ke pa'ja nãw] '*eu não quero parar, não*' (de ser balançada); (b) [ka'zĩja dãdãnu] '*a casinha está andando*' (puxada pelo trator); (c) [atʃitʃi vaj na agwa] '*a gente vai na água (da piscina)*'; (d) *ele morde cachorro não* 'o cachorro não morde'; (e) *mamãe vai bigá cum você, vai tibatê cum você*'; (f) *você num tidô gugute pa você* 'eu não te dou yogurt'; (g) Eu: *Vai caí!*; Ela: *vai caí nada!*; (h) [vãm pasiá ku'migu pa ɛla] '*eu vou passear com ele*' (*ursinho de pelúcia*) (i) Ela: *Qual é seu nome?* Eu: *Hildo!*; Ela: *qual é seu nome do menino?*; (j) *Esse é da papai* 'esse [sapato] é do papai'.

O que salta mais à vista nos exemplos de (132) é o germe da indicação do argumento de locação mediante preposição, como no caso de (c). É bem provável que aqui se trate efetivamente da preposição *na* 'em', presente sob essa forma em praticamente todos os crioulos ibéricos e outros. Quanto a *cum/ku* e *pa*, ainda não diferem das ocorrências anteriores. Em *do/da*, no entanto, parece que temos realmente variantes de uma partícula que indica posse. A frase *do menino* (i) parece indicar isso. Aninha parece ter tido consciência do que perguntou e de ter entendido minha resposta. Só que esta resposta veio duplicada, ou seja, primeiro veio a fórmula feita *Qual é seu nome?*; depois, o sintagma preposicional.

Parece que as construções encaixadas estão prestes a se fixar, inclusive negadas (a). Aliás, a negação continua vindo no vim da sentença, mesmo quando sob a forma de *nada* (g). O fato

importante é que Aninha ultrapassou o umbral dos enunciados de três palavras. Aparentemente, há-os de quatro (c), cinco (h) e até de seis palavras (i).

Outro fenômeno sintático interessante, viabilizado pelo surgimento de enunciado de muitas palavras, é a cópia do sujeito, presente em (d). Porém, o mais conspícuo é a indicação do aspecto imperfectivo-contínuo-progressivo (Comrie 1976: 24-40), ou não-punctual, segundo a teoria do sistema TMA de Bickerton (1981), exemplificado em (b). Contudo, não se pode dizer que Aninha já tinha adquirido o gerúndio.

Na verdade, a ordem das palavras de um enunciado como (128i), bem como da maioria dos outros, não é a ordem canônica do português padrão, que é SVO. Ao encadeá-las pela ordem OVS, Aninha provavelmente fez o que é de se esperar em situações como esta, isto é, usar a ordem tópico-comentário: menciona-se alguma coisa e se declara algo sobre ela. Isso porque provavelmente ela quis enfatizar o paciente (*pepê*), não o agente (*'pai*) da ação. De qualquer forma, isso é apenas uma conjectura, pois é também bastante provável que se trate pura e simplesmente de uma variação advinda do fato de ela ainda não haver adquirido a sintaxe da língua.

Como sugeriu Drechsel (1977:354), referindo-se ao pidgin, a ordem fixa surge para evitar ambigüidades e mal-entendidos, ou seja, para garantir a comunicação. Ela é a estratégia menos marcada para indicar os papéis temáticos de agente, tema, paciente e beneficiário. Isso vale sobretudo quando se trata de entender um enunciado desligado de contexto. Como Aninha ainda se encontra na fase de interação face-a-face, a necessidade de fixação de ordem ainda não era imprescindível. Pode ser que logo depois do meu último registro ela tenha se apropriado dessa estratégia mas, infelizmente, não tenho dados.

Tudo que foi dito até aqui sobre sintaxe parece sugerir que a criança começa sua aquisição por uma palavra. O processo aquisicional ulterior consistiria em ir acrescentando outras palavras a ela, uma a uma. Como veremos no final da seção 7.6, do ponto de vista da *fala interna*, desde a primeira "palavra" tem-se um enunciado completo. Só que, *na fala externa* (Vygotsky 1962: 126), a maioria dos seus constituintes tem que ser deduzida do contexto. Portanto, o desenvolvimento da sintaxe pode ser comparado a um botão de flor que vai desabrochando em pétalas, até chegar à flor completa. O botão inicial seria o E1P, que vai se abrir em duas pétalas (E2P), depois em três (E3P) e assim por diante. Em cada estágio a flor (enunciado) é completa, só que nem todas as suas pétalas (constituintes, palavras) estão visíveis. A aquisição da sintaxe é o processo paulatino de aparição de cada unidade de comunicação (pétalas, palavras), como definida em 7.6. O que é mais, mesmo depois de expressar-se com as palavras na ordem do adulto, a criança ainda não domina necessariamente a lógica interna das sentenças. Como disse Vygotsky (1962: 126, 127), "a gramática precede a lógica". Isso colide de frente com um dos postulados mais importantes da gramática gerativa.

7.5. Semântica

Em diversas passagens das seções anteriores, já toquei na semântica. Assim, o que vou fazer aqui é de certa forma passar em revista o que já foi dito sobre o assunto. Em 7.2 vimos que primeiro a criança forma perceptos de aspectos do seu meio ambiente, e que esses perceptos podem evoluir para conceitos, quando socializados. Por fim, vimos que o conceito pode receber um rótulo, ou seja, pode ser lexicalizado. Trata-se da formação de conceitos e, conseqüentemente, de itens lexicais (lexicalização). Outro momento em que questões semânticas foram tangenciadas é quando falei dos campos semânticos. Vimos que o inventário lexical de Aninha aos 1;3,2 se distribuía pelos campos semânticos de pessoas, alimentação, partes do corpo, brinquedos, atos fisiológicos, veículos, espaço e movimento.

Uma outra observação importante é a de que nos primeiros anos de vida, a criança tem mais palavras para objetos do que para ação. As trinta palavras alinhadas em 7.2 confirmam isso. Primeiro a criança precisa referir-se a coisas ou aspectos do seu meio, para depois ver o que "eles fazem", se "mexem", etc. Afinal, como observou Malinowski, a ação gira em torno de objetos. Em Couto (1999, seção 8.3.1), eu tentei mostrar que isso poderia ser uma justificativa para a ordem SV (sujeito-verbo) bem como para a ordem substantivo-adjetivo dentro do sintagma nominal, em grande parte das línguas do mundo. Vimos também que isso é manifestação do princípio filosófico e físico mais geral de que o movimento é uma manifestação da matéria, ou seja, o movimento pressupõe a matéria (Engels 1979a). Portanto, podemos partir do pressuposto - elevado a tendência geral de acomodação (TGA) - que chamo de *ser-ação*. De acordo com ele, primeiro os seres animados percebem os seres ao seu redor e, segundo, o que eles fazem, ou seja, sua ação. Quando o africano vê um leão correndo na floresta, o que percebe primeiro é o próprio leão, não sua carreira. Enfim, como disse Clark (1933: 29), "os rótulos das crianças para diferentes tipos de objetos superam os que se referem a atividades, estados e rotinas sociais".

Os conceitos de espaço e de tempo são dominados bem cedo. Na lista de palavras produzidas por volta de 1;3,2, Aninha usava verbos como *caiu* com muita frequência, revelando alguma noção do conceito espacial de alto e baixo, além do movimento e da força de gravidade. O fato de dizer "caiu", revela também noção de tempo passado. A forma [ka'bo vi'ãw] 'o avião desapareceu' de cerca de 1;6,29, e diversas outras dos meses seguintes, confirmam isso. Mas, as palavras espaciais e temporais por excelência, as preposições, ainda não foram adquiridas. A primeira cujo embrião começou a se insinuar por volta de 2;7,17 é *na* 'em'.

A noção de papéis temáticos também é basicamente semântica. Assim, quando Aninha disse *da*, com 1;8,1, quis dizer 'eu te dou o copo' e, uma outra vez, 'dê[-me a bolinha]'. Em ambos casos, os argumentos agente, tema e beneficiário foram deduzidos apenas do contexto da interação comunicativa. Outro fato interessante nesse enunciado é que revela que Aninha ainda não havia lexicalizado a direcionalidade expressa em *dar* e *tomar*. No primeiro, F solicita/provoca o deslocamento do paciente/tema de O a F; no segundo, solicita/oferece seu deslocamento de F para O (cf. Ikegami 1969).

Mas, a criança pode lexicalizar pelo menos um desses papéis temáticos, como fez Aninha com 1;6,1, dizendo *dá mamãe* '[eu vou] dar [o copo à] mamãe', no caso apenas o beneficiário (mamãe), ficando agente (eu) e tema (copo) implícitos. O mesmo acontece em *dá pa mim!* 'dá pra mim [o brinquedo]' (1;9,26) e [mi'da ki] 'me dá [[aqui] o seu chinelo]'. Isso não quer dizer que ela não tinha esses conceitos interiorizados. Pelo contrário, o que ela ainda não tinha feito era lexicalizá-los, mesmo porque não eram necessários na comunicação face-a-face. O importante é que a infraestrutura semântica (conceptualização) para a emergência de sujeito (agente), objeto direto (tema) e indireto (beneficiário) já estava pronta (cf. Slobin 1980: 122-124). Em sua fala interior, tudo isso está presente; apenas não foi exteriorizado ainda (Vygotsky 1962, Luria 1987: 109-113).

Uma vez que a abordagem que sigo aqui é a ecológico-interacional, gostaria de voltar ao enunciado (128i), reproduzido abaixo como (133). Dessa perspectiva, a afirmação (declaração, informação) é satisfação a uma solicitação de F₁ a O₁, mesmo que tácita. Como um todo, (133) dá uma *informação global*, que seria uma informação-resposta a uma solicitação-pergunta tácita, que Aninha presumiu que os pais gostariam de saber, algo como "o que o papai quer?". Na análise desse enunciado, ignoro a questão da ordem que, ainda não estava fixada (Slobin 1980: 118).

(133) pepê qué 'pai 'o papai quer a chupeta'

Descendo em pormenores, cada componente do enunciado dá uma informação mais específica. Todo constituinte e subconstituente de (133) responde a uma sub-solicitação, mesmo que tácita, como já mostrava a análise sintática tradicional (Cunha 1970: 87) e como se pode ver em Maas (1977a). O *predicado* da oração responde à pergunta (a), de modo global. A resposta a essa (a') e às perguntas subsequentes vêm fora dos colchetes, por ser a informação nova. A informação redundante, já presente na pergunta, vem dentro deles. A parte da solicitação-pergunta em itálico é a que vai ser atendida na satisfação-resposta.

(a) *o que que o papai quer?*

(a') ['pai] qué pepê? '[o papai] quer a chupeta'

O *sujeito*, por seu turno, responde à pergunta de (b), em (b').

(b) *quem quer a chupeta?*

(b') 'pai [qué pepê] 'o papai[quer a chupeta]'

O *objeto direto* responde à pergunta de (c), como em (c').

(c) *o que o papai faz?*

(c') 'pai [qué] pepê

O português do adulto lexicaliza outra informação no SN que está ausente no enunciado da criança, como se vê na tradução de (133). A resposta à pergunta (d), ou seja, a informação de que se trata de um papai *pressuposto* (conhecido de falante e ouvinte) e *específico* é dada pelo primeiro artigo definido (d').

(d) *qual papai quer a chupeta?*

(d') 'o [papai quer a chupeta]' (o = este aqui)

Por fim, a informação sobre se também o objeto do ato de querer é específico e conhecido de F e O é dada pelo segundo artigo (e'), atendendo à pergunta (e).

(e) *qual chupeta o papai quer?*

(e') '[o papai quer] a [chupeta]' (a = esta aqui)

Os exemplos (d') e (e') de (133) mostram que Aninha ainda não tinha chegado ao nível de codificar lexicalmente os conceitos de [\pm pressuposto] e [\pm específico]. Como muita coisa na linguagem infantil, também eles ficam na dependência do contexto. Enfim, como a criança usa o pouco que domina da língua apenas na interação face-a-face, tudo que é inferível a partir do contexto fica implícito. Só mais tarde ela lexicaliza essas noções no *artigo definido* [+ pressuposto, + específico] e no *artigo indefinido* [- pressuposto, + específico]. Como se vê, a lexicalização é semelhante ao que se dá nos crioulos, como mostrou Bickerton (1981: 147), reportando-se à pesquisa de Maratsos. A distinção específico/não-específico é dominada pela criança por volta dos três anos de idade. O autor demonstrou que essa distinção é menos marcada do que a de [\pm pressuposto], que é adquirida bem mais tarde.

Até aqui falei do que se poderia chamar de significado sistêmico. Porém, se incluirmos os conteúdos comunicacionais que serão passados em revista na seção seguinte, sobre pragmática, poderíamos falar também em significado pressuposicional, significado implicatural e significado ilocucionário, pelo menos (cf. Couto 1999, seção 8.4).

7.6. Pragmática

Para se ter uma idéia das dificuldades em se caracterizar pragmática, Levinson (1983) apresenta pelo menos quatro definições dela. Eu não vou reproduzi-las aqui. Quem se interessar pelo assunto pode consultar Levinson (1983: 9, 21, 24, 27 et passim). O importante a reter é que ela é a parte da lingüística que se preocupa com o uso da língua. Como a língua é usada por dois interlocutores que se encontram face-a-face, portanto, em um espaço delimitado, a pragmática se interessaria por tudo que emerge dessa situação. Assim, um falante (F) envia uma mensagem formulada em um enunciado (E) ao ouvinte (O). No caso, E só será entendido se formulado em uma língua comum a F e O, como no conhecido esquema da comunicação, reproduzido na figura 2 acima. Tudo do ambiente que contribuir para o entendimento de E tem algo a ver com pragmática lato sensu. Vejamos alguns tópicos que se têm atribuído à pragmática.

Diretamente relacionado com a ecologia dos AICs, temos todo um conjunto de itens lexicais. Os primeiros e mais óbvios são os que F usa para designar diretamente a si próprio e a O, no momento mesmo da interação. Nesse caso, F é EU e O é TU. Porém, até o último registro que fiz da fala de Aninha parece que nenhum dos dois havia se fixado. O que se tem são substitutos deles, usados aleatoriamente. Assim, em (128f) ela usou o próprio nome por EU. O "cê" que ocorre em *cê qué* desde a fase lingüística II (6.3.1) também faz as vezes de EU. Ela chegou a usar a forma "mim" (131e) e "mi" (131f), mas incrustados em fórmulas feitas. Uma ocorrência interessante é o "o" de (132a), que parece ser resultado da fusão da posterioridade de [u] com a posição média de [e] que, aliás, ocorre no português popular. Talvez aqui Aninha já estivesse fixando o uso de EU. Formas para TU ocorreram bem mais tardiamente. Além do "cê", que ocorreu bem cedo mas que, como vimos, faz parte de uma fórmula feita (128o), temos o "você" de (132e, f), além das cópias sob a forma de "ti" (ti-batê, ti-dô). Por fim, temos pródromos de ELE em (131m) e em (132d). A última claramente sob a forma fonética [eli].

Ainda intimamente relacionados à interação, temos os dêiticos espaciais. Entre eles destacam-se AQUI, AÍ, LÁ. AQUI significa próximo de F; AÍ, próximo de O, e LÁ distante de ambos. Temos também a dêixis temporal, em que AGORA se refere ao momento em que F fala. As primeiras manifestações se dão em (128a), em que ocorre *aí*; (129f) contém algo que lembra AQUI, o que fica mais patente em (131d, f).

Pois bem, nem a dêixis pronominal nem a espaço-temporal fazia parte do léxico ativo de Aninha no período estudado. O que vimos, são os germes, os embriões do que eles viriam a ser, mas não eles propriamente ditos. Não há aí um paradoxo? Se os dêiticos são tão fundamentais para os AICs, por que não ocorrem nos primeiros momentos da aquisição da língua? Na verdade, a resposta não é difícil de ser dada. É que, pelo fato de a interação da criança com os mais próximos se dar sempre em um contexto muito definido, eles podem ficar subentendidos. São tão concretos que estão presentes fisicamente. Qualquer recurso indicial pode substituí-los. Como demonstrou Vygotsky (1981: 56), o signo indicial é mera continuação da tentativa de agarrar.

Muito importante também é o que se faz sob o título de análise da conversação. A tomada-de-turno é um dos universais da língua, como já foi sugerido acima. E isso a criança pratica desde pelo menos a interação contagial. Observando os enunciados de Aninha, verificamos que a maioria deles é de solicitação-ordem, satisfação-informação e

solicitação-pergunta. No entanto, em momento nenhum ela atropelou uma solicitação ou uma satisfação do adulto. Em síntese, ela não falava ao mesmo tempo que ele, por assim dizer.

Outros aspectos pragmáticos, tais como a implicatura conversacional e a pressuposição tampouco estão presentes nos enunciados de Aninha. O motivo é que ambas emergem em enunciados mais longos e complexos do que os que ela era capaz de produzir. Por exemplo, seria exigir muito de uma criança desta idade uma resposta como "Já anoiteceu" à pergunta "Ainda são 17 horas?".

No que tange aos atos de fala de Austin (1997), é claro que Aninha fazia uso deles. Entretanto, não lexicalizava nenhum verbo ilocucionário nem perlocucionário. Tudo ficava implícito no contexto. Verbos como "informar, declarar, ordenar" e assemelhados (ilocucionários) são adquiridos muito mais tarde. O mesmo se dá, e até com mais razão, com os perlocucionários, como "persuadir". Como na maioria dos atos de fala de nosso cotidiano, eles ficam implícitos.

É bem provável que as primeiros enunciados produzidos por Aninha não sejam palavras, lexemas nem morfemas propriamente ditos. Como o objetivo dela (e de qualquer criança) é comunicar-se com as pessoas que com ela convivem, talvez fosse melhor falar-se em *unicom*, ou seja, unidade de comunicação, por sugestão das "unidades de pensamento" de Berlo (1972: 46-47). Assim, o enunciado infantil seria dividido em unicons, não em palavras. Talvez os esquemas de ação de Piaget (1964) estejam nesse caso. Um exemplo seria "Cequé". Acima essa expressão foi interpretada como *Cê qué*, significando 'você quer, eu quero, ele quer'. Mas, como foi também sugerido, é possível que seja um único unicom genérico para indicar volição, independente de ser palavra, seqüência de palavras, lexema ou morfema. Tanto que na mesma época, Aninha disse *qué não* para o contrário (nolição), que seria outro unicom. Se *cê qué* se constituísse de duas palavras, a adição de "não" daria **cê qué não*. Portanto, se o conceito de unicom fôr válido, é provável que outros aspectos da significação sejam unicons, tais como a entoação, a exclamação e outras. Um argumento a favor desse conceito é que praticamente todas as "palavras" isoladas apresentadas acima estão para enunciados completos, ou seja, são enunciados de uma palavra. Em suma, se fôr verdade que "a linguagem é, em certo sentido, outro nome para a própria comunicação", como se lê na epígrafe de Norbert Wiener, nada mais natural do que procurar as unidades da comunicação, os unicons. Nesse caso, a aquisição de língua seria um movimento que partiria de unicons e terminaria em unidades lingüísticas estruturais, tais como morfema, lexema, palavra, etc.

Usando morfemas, lexemas, palavras ou unicons, não importa. O importante é que no fascinante processo de aquisição da língua pela criança, o que se tem é um lento e gradual desprender-se do contexto. Quanto mais a criança assimila o meio de comunicação de seu meio ambiente, mais vai sendo capaz de falar de algo que não esteja no ambiente imediato. Esse processo culmina quando é capaz de formular "enunciados" longos, para um receptor distante ou imaginário, como o discurso monológico de Bakhtin. Um exemplo de discurso monológico seriam as narrativas, embora Aninha tenha tentado "narrar" desde tenra idade. Como o discurso monológico é uma satisfação-informação a uma solicitação-pergunta não explicitada (fora de contexto), o processo de sua aquisição vai da descrição de cenas presenciados pelo narrador (estática: *descrição* propriamente dita; dinâmica: *narração*) até a *dissertação* de temas abstratos. Nesse momento, o aprendiz se libertou por completo do contexto, podendo mentir ou fazer ficção (cf. Eco 1976).

Gostaria de acrescentar que Vygotsky (1962) concorda com Bakhtin quanto ao fato de "a função principal da linguagem ser a comunicação, o intercurso social" (p. 6). Entretanto, como adquirir uma língua é um libertar-se paulatino do contexto, "a pesquisa psicológica não deixa nenhuma dúvida quanto ao fato de que o monólogo é uma forma superior, mais complicada e de desenvolvimento histórico mais tardio". Isso se deve ao fato de o diálogo se dar oralmente, face-a-face, o que não permite uma elaboração maior. No monólogo, sobretudo o escrito, pode-se

elaborar, fazer rascunhos, como nos três tipos recém-mencionados (p. 144). Luria (1987: 27-42, 163-172) desenvolve esse tópico de modo bastante detalhado.

Enfim, o processo aqui estudado consiste nos movimentos da *fala externa* (vocalização) e da *fala interna* (semântica) em sentidos opostos. "Ao adquirir a fala externa, a criança começa por uma palavra, em seguida acrescenta uma segunda ou uma terceira a ela. Um pouco mais tarde, ela avança da sentença simples para sentenças mais complexas e, finalmente, para a fala coerente constituída de uma série dessas sentenças. Ela procede da parte para o todo. No caso da semântica, por outro lado, a primeira palavra da criança é uma sentença inteira. Ela parte do todo, um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir seu pensamento original indiferenciado nessas unidades. Os aspectos externo e interno se desenvolvem em direções opostas: um do particular para o todo, da palavra para a sentença, e o outro do todo para o particular, da sentença para a palavra". Isso se dá porque "o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra devido ao fato de nascer como um todo amorfo e difuso" (Vygotsky 1962: 126).

Na figura 6, temos uma exemplificação do processo descrito por Vygotsky com o verbo de três argumentos "dar", proferido aos 1;8,1 de idade. A fala externa foi *dá!* (92a), tendo como intenção na fala interna, '[você] me dê o copo'.

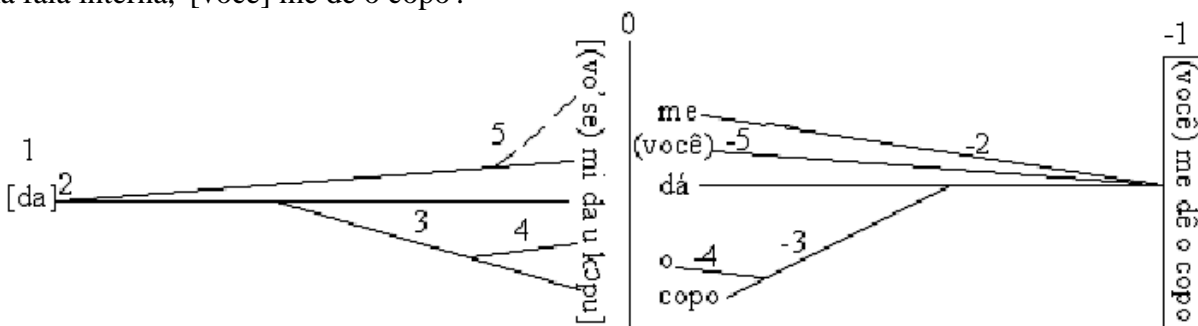


Fig. 6

De 1 a 5, vê-se que a evolução da fala externa (vocalização) começa por uma única palavra ([da]) em 1. Logo a seguir, Aninha vocalizou uma segunda palavra [mi], ou seja, o beneficiário da ação, no momento 2. No momento 3, o paciente ([u kɔpu]) teria sido acrescido, se tivéssemos registro desse estágio para esse caso, embora em outros exemplos isso tenha acontecido, como em (132f), em que o beneficiário já aparece, mas de modo um tanto instável ainda. De -1 para -5, tem-se uma imagem especular do primeiro processo. A concepção inicial, momento -1, é o que a criança pensou, de modo global e ainda difuso. Só no momento -2 ela começa a discernir nesse todo a unidade semântica que corresponde ao beneficiário. No momento -3, discerne o conceito de paciente, com sua determinação (-4). Como acontece na linguagem do adulto, a pessoa a quem é feita a solicitação-ordem não é explicitada (-5), continuando sempre implícita por se tratar de interação face-a-face, motivo pelo qual não é vocalizada (5). O momento zero (0) indica a junção da fala interna com a fala externa, dando a sintaxe. Porém, para explorar seu desenvolvimento precisaríamos de dados que vão muito além do que foi registrado para Aninha.

8. Comentários gerais

Como se pôde ver na seção 6, a entrada de Aninha no mundo da língua portuguesa se fez preceder de uma etapa preparatória relativamente longa. Nessa etapa, ela interagiu com os adultos por diversos meios. Deixando de lado a fase da interação intertrativa e a contagial inicial, os aquisicionistas têm salientado que a criança faz uso de uma vasta gama de recursos para interagir

com quem convive. Entre eles temos as expressões faciais, o choro, atos físicos de puxar algo para si ou empurrá-lo para longe e outros, como o gesto de apontar, sucessor da tentativa de agarrar. Além disso, outros recursos semióticos são utilizados, tais como a proxêmica, a cinésica, a paralinguagem etc. Mas, infelizmente esses componentes da interação de Aninha não foram registrados, apenas temos vaga lembrança de alguns deles (cf. Vygotsky 1962: 34-35).

O fato é que a aquisição da língua pela criança é um processo complexo, cheio de avanços e recuos, mas relativamente sistemático, no sentido de que sempre passa aproximadamente pelas mesmas etapas. A história dos estudos sobre o assunto tem sido dominada por duas concepções teóricas. De um lado, a concepção racionalista, cuja representante atual mais conhecida é a gramática gerativa. Para seus seguidores, como Pinker (1989) e Bickerton (1981, 1990), a aquisição é guiada por propriedades inatas providas pela gramática universal. Segundo essa corrente, a criança não adquiriria a língua propriamente. É ela que formaria ativamente sua língua com base nos dados que capta no meio ambiente. Uma das questões que mais emergem nesse contexto é a do "problema lógico da aquisição da língua pela criança". Fala-se também em "learnability theory", ramo da ciência da computação teórica assimilado pela gramática gerativa, segundo o qual a aquisição envolve uma classe de línguas (língua alvo), um contexto (ambiente), uma estratégia de aprendizagem e um critério de sucesso, além de evidências negativas (Pinker 1989). Essa corrente, tem suas raízes no platonismo. No momento atual, ela é a orientação que goza de mais prestígio no meio científico.

De outro lado, temos a abordagem interacionista, de acordo com a qual a língua é adquirida com base nos padrões da língua do meio ambiente em que o aprendiz vive (Lewis & Rosenblum 1977). Parece que há duas vertentes principais, o interacionismo construtivista baseado na obra de Piaget (cf. Piaget 1964) e o sócio-interacionismo calcado nas pesquisas de Vygotsky (cf. Vygotsky 1962, 1981). Nesse caso, o decisivo no processo aquisicional é a interação com o meio ambiente (físico e social), inclusive com os falantes da língua a ser adquirida. Essa abordagem também tem raízes filosóficas bem antigas, que recuam até pelo menos Heráclito. Como se viu acima, é essa orientação que sigo aqui, consciente de que, no momento, ela não desfruta do mesmo prestígio que a anterior. Em Kijmazarslan (2002), temos um ótimo apanhado geral das teorias de aquisição.

Embora menos prestigiosa no momento, a hipótese interacionista de aquisição de L1 tem acolhida em grandes centros de pesquisa. É o caso da tese de doutorado de Tania S. Zamuner, defendida na Universidade do Arizona. Ela demonstrou que essa hipótese foi melhor do que a outra para explicar o processo de aquisição de codas silábicas do inglês por crianças (Zamuner 2001). Aliás, quando observamos a maneira sistemática com que Aninha usou a negação "não" sempre no final do enunciado, é inevitável a conclusão de que é a imitação que determina a aquisição dos padrões sintáticos. O "input" que ela recebia dos adultos sempre tinha a negação no final.

Dentro do que foi defendido acima, mais do que adquirir uma competência gramatical, a criança adquire competência comunicativa (Hymes 1972). O que é mais, em todos os níveis e componentes da língua (léxico, fonologia, morfologia, sintaxe), a criança tem uma competência passiva muito maior do que a competência ativa. Ela é capaz de entender muito mais mensagens do que é capaz de produzir.

Vimos que Aninha entrou na comunicação em português pelo léxico. Seu primeiro enunciado que pôde ser considerado uma palavra (E1P) foi proferido aos 0;11,17. A partir daí os E1P foram aumentando em número, passando à fase dos E2P, tais como ['kahu pa'paj] e [saj pa'paj], que começaram a aparecer aos 1;4,11. Nem mesmo quando surgiram os E3P, se poderia dizer que ela

havia adquirido a sintaxe. O que já havia eram embriões de sintaxe. O que ela estava adquirindo era o como se comunica no meio em que nasceu.

Isso ocorreu porque a infraestrutura para o léxico já existia mesmo antes de ela começar a se socializar. Os objetos, pessoas e ações que ela passou a perceber faziam parte do habitat de Aninha e, conseqüentemente, de seu nicho ecológico. Daí para a conceptualização e a lexicalização foi só uma questão de tempo. O importante é que o léxico está ligado a algo concreto, do meio ambiente. Na verdade, essa infraestrutura recua até mesmo à fase da interação intertrativa.

A sintaxe, por seu turno, só aparece em germe por volta de 1;4,11, ou seja, quando a criança já avançou bastante no processo de socialização, de interação com as pessoas que com ela convivem. O código sintático da língua vem mais tarde ainda, ou seja, só quando ela começa a se libertar do seu nicho original.

Ora, se o léxico está intimamente ligado ao habitat (meio ambiente físico), isso significa que ele é mais natural. Se sua infraestrutura recua à percepção dos fenômenos do mundo, por exemplo via ato de apontar (Vygotsky 1962: 30, 1981: 56), conclui-se que ele tem sua base no indivíduo humano, como se vê em Couto (2002b). Se a sintaxe só surge no momento em que a criança já assimilou bem mais dados de seu meio ambiente, concluímos que ela surge em fase adiantada de socialização. De modo surpreendente, verificamos que a sintaxe tem base no social e o léxico a tem no individual. Para quem achar isso um absurdo, basta recordar que sintaxe é um conjunto de regras. Regras são convenções, e convenções só podem ser estabelecidas entre membros (indivíduos) de um grupo (comunidade). Essa conclusão vai de encontro a tudo que se tem ouvido sobre léxico (cf. Sapir 1963) e sintaxe (Bickerton 1981, 1990).

Bickerton tem afirmado em diversos momentos que o núcleo da língua é a sintaxe. Ora, se isso fosse verdade, a língua começaria a ser adquirida só "lá pelo fim do segundo ano de vida", quando se inicia a produção de enunciado de duas palavras (Slobin 1980: 117), já que adquirir língua é ser capaz de combinar palavras. Para a abordagem ecológico-interacional, no entanto, o processo de aquisição da língua começa desde que a criança nasce (e talvez até antes), uma vez que língua é comunicação (interlocução). Ora, como todos sabemos, a criança começa a interagir contagialmente com a mãe e outras pessoas que com ela convivem desde o nascimento. O que é mais: ela interage com a mãe desde a vida intra-uterina. Portanto, a aquisição da sintaxe seria, para essa concepção, apenas um estágio, muito importante embora, do processo ininterrupto de formação de um instrumento de interação, de comunicação, com os outros membros da comunidade.

Na verdade, a criança não aprende um sistema, para depois aplicá-lo na comunicação. Pelo contrário, ela aprende a se comunicar. A aquisição do sistema da língua é uma parte desse processo mais amplo, e uma parte muito importante, mas apenas uma parte dele. Até mesmo um especialista em aquisição de L1, simpatizante da gramática gerativa, afirma que "a fala origina-se de uma matriz cognitiva e interpessoal, antes que traga a marca de qualquer língua" (Slobin 1980: 122).

Nas palavras de Bakhtin, "... a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência" (Bakhtin 1981: 108). Em nota de rodapé o autor acrescenta: "O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida

que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo" (Bakhtin 1981: 108).

Enfim, da perspectiva ecológico-interacional, a aquisição de L1 pela criança consiste na adaptação dela ao meio em que nasceu e vive. Esse meio (ecossistema) é basicamente a EFL mostrada na figura 1. Do mesmo modo, aprender uma L2 é adaptar-se a uma EFL diferente daquela em que o aprendiz nasceu e cresceu. Por isso, adquirir L1 é tão natural, uma vez que, nesse momento, a faculdade de linguagem da criança está intacta. O módulo para a linguagem, se é que ele existe (cf. Pinker 1989), ainda não foi ocupado. Aprender L2, por seu turno, já é bem menos natural e, freqüentemente, muito mais penoso porque a faculdade de linguagem já foi amoldada (adaptada) a uma língua. A L2, por assim dizer, tem que se instalar em um módulo que já se encontra ocupado pela L1. Mas, mesmo em termos ecológico-interacionais pode-se demonstrar porque adquirir L1 é mais natural e fácil do que aprender L2: adaptar-se a um primeiro ecossistema é muito mais fácil do que readaptar-se a um segundo. Por isso, os adultos têm tanta dificuldade em aprender outra língua que não a sua.

Referências

- Austin, J. L. 1997. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 2ª ed., 15ª impressão.
- Back, Eurico & Geraldo Mattos. 1972. *Gramática construtural da língua portuguesa*. São Paulo: Editora F.T.D., vol. I.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2ª ed.
- Bastarda i Boada, Albert. 1996. *Ecologia de les llengües: medi, contactes i dinamica sociolinguística*. Barcelona: Proa.
- Baumgärtner, Klaus & Marlis Gerhardt (orgs.) *Funkkolleg Sprache 2: Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berlo, David K. 1972. *O processo da comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 4a. ed.
- Bickerton, Derek. 1981. *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma.
- _____. 1990. *Language and species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clark, Eve V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couto, Hildo Honório do. 1995. A comunicação homem-animal numa fazenda de Minas Gerais. *Cadernos de linguagem e sociedade* 1,1.40-48 (Brasília: Thesaurus / NELI-CEAM).
- _____. 1996. Aquisição de padrões silábicos em português. *Universa* 4,2.295-305.
- _____. 1999. *Contato interlingüístico: da interação à gramática*. Disponível na Internet em: <http://www.unb.br/il/let/crioul/contato.htm>
- _____. 2000. Os hipocorísticos crioulos e o conceito de palavra ótima. *Papia* 10.50-65.
- _____. 2002a. A interação entre portugueses e ameríndios em Porto Seguro em 1.500. *Pesquisa lingüística* 6(2).7-28.
- _____. 2002b. *A língua franca mediterrânea: histórico, textos e interpretação*. Brasília: Oficina Editorial do IL/UnB & Plano Editora.
- Cunha, Celso. 1970. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares.
- Deleuze, Gilles. 1976. Avenir de linguistique. Prefácio a Gobard (1976: 914).
- Drechsel, Emanuel J. 1997. *Mobilian jargon*. Oxford: Clarendon Press.
- Eco, Umberto. 1976. *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. & W. Wickler. 1968. Ethology. *International Encyclopedia of the social sciences* 5.186-193.

- Engels, Friedrich. 1979a. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3a. ed.
- Félix, Letícia de Andrade. 1989. *Aquisição de padrões silábicos por crianças*. Universidade de Brasília, dissertação de mestrado.
- Freedle, Roy & Michael Lewis. 1977. Prelinguistic conversations. In: Lewis & Rosenblum (orgs.): 157-185.
- Gobard, Henri. 1976. *L'Aliénation linguistique: analyse tétraglossique*. Paris: Flammarion.
- Haugen, Einar. 1972. The ecology of language. *The ecology of language*, 325-339. Stanford: Stanford University Press: 325-339.
- _____. 1979. Language ecology and the case of Faroese. In *Linguistic and literary studies in honor of Archibald A. Hill IV*. M. A. Jazayery et al., eds., 243-257. The Hague: Mouton.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B. & J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Ikegami, Yoshihiko. 1969. *The semological structure of the English verbs of motion*. Tóquio: Sanseido Publishing Co.
- Jakobson, Roman. 1967. Por que 'mama' e 'papa'? In: *Fonema e fonologia*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, p. 75-85.
- _____. 1969. Lingüística e poética. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix: 118-162.
- _____. 1970. Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale. In: Trubetzkoi, N. S. *Principes de phonologie*. Paris: Editions Klincksieck, p. 367-379.
- Kijmazarslan, Vedat. 2002. A discussion of language acquisition theories. Disponível em: <http://www.maxpages.com/thena/ladiscussion4>
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Michael & Leonard A. Rosenblum (orgs) 1977. *Interaction, conversation and the development of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Luria, Alexandr Romanovich. 1987. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maas, Utz. 1977a. Sprachliches Handeln I: Auffordern, fragen, behaupten. In: Baumgärtner & Gerhardt (orgs.): 144-157.
- _____. 1977b. Sprachliches Handeln II: Argumentation. In: Baumgärtner & Gerhardt (orgs.): 158-172.
- Mackey, William F. 1979. Toward an ecology of language contact. In *Sociolinguistic studies in language contact: Methods and cases*. W. F. Mackey, and J. Ornstein, eds., 453-459. The Hague: Mouton.
- _____. 1980. The ecology of language shift. In *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. P. Nelde, ed., 35-41. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Malinowski, Bronislaw. 1972. O problema do significado em linguagens primitivas. In: Ogden, C. K. & I. A. Richards. 1972. *O significado de significado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 295-330.
- Marx, Karl. 1970. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: Fromm, Erich. *O conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 5. ed.: 85-170.
- McCarthy, John & Alan Prince. 1993. *Prosodic morphology I*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Mufwene, Salikoko. 1999. On the Language Bioprogram Hypothesis: hints from Tazie. In: DeGraff, Michel (org.) *Language change and creation: creolization, diachrony, and development*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, p. 95-127.
- Mühlhäusler, Peter. 1995. Pidgins, creoles and linguistic ecologies. In: Baker, Peter (org.) *From contact to creole and beyond*. Londres: University of Westminster Press: 235-250.

- Neves, Walter. 1996. *Antropologia ecológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Odum, Eugene P. 1963a. *Ecology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- _____. 1963b. *Fundamentals of ecology*. Philadelphia: W. B. Saunders Co.
- Piaget, Jean. 1964. *Six études de psychologie*. Genebra: Editions Gonthier.
- Pinker, Steven. 1989. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Samarin, William J. 1971. Salient and substantive pidginization. In: Hymes, Dell (org.) 1971. *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press: 117-140.
- Sapir, Edward. 1963. Language and environment. *Selected writings*, 89-103. Berkeley: University.
- Saussure, Ferdinand de. 1973. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 5ª edição brasileira.
- Sebeok, Thomas. 1973. Estruturas zoo-semióticas. *Revista de cultura Vozes* 67(5).11-22
- _____. 2002. La comunicazione non verbale. In: <http://www.unibo.it/parol/files/sebeok.htm>
- Slama-Cazacu, Tatiana. 1961. *Langage et contexte*. Haia: Mouton.
- Slobin, Dan. 1980. *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional & EDUSP.
- Smith, Neilson V. 1973. *The acquisition of phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, R. W. 1961. A note on some possible affinities between the creole dialects of the Old World and those of the New. *Proceedings of the conference on creole language studies*. Londres: MacMillan, p. 107-113.
- Vygotsky, Lev Semyonovitch. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.
- _____. 1981. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 3. ed.
- Zamuner, Tania S. 2001. *Input-based phonological acquisition*. University of Arizona, tese de doutorado.

* * * * *

[Este artigo é de 2002. Ele foi publicado em *Revista Planalto: Linguística* v. 1, 2002, p. 6-54 - IESPLAN – Faculdades Planalto, Brasília. Como a revista é de difícil acesso, reproduzimo-lo aqui]