

## NATUREZA DAS CONSTRUÇÕES COMPLEXAS NA FALA DA CRIANÇA: UM IMPASSE ENTRE O SABER E O NÃO SABER DO INVESTIGADOR

Glória Maria Monteiro de CARVALHO  
(Universidade Federal de Pernambuco)

[gmmcarvalho@uol.com.br](mailto:gmmcarvalho@uol.com.br)

*RESUMO: a indagação sobre a natureza da complexidade das chamadas construções complexas na fala da criança convocou, neste artigo, a questão do saber e do não saber do investigador. Nessa perspectiva, a complexidade □ ou sua ausência – atribuída às produções verbais infantis faz parte do saber desse sujeito, recorta um espaço, por ele ocupado, num discurso que faz sentido. Assumo, então, que um saber, ou um sentido estabilizado (do investigador) sobre construções complexas é condição de existência de sua desestabilização, isto é, de um não saber sobre essas construções sendo, portanto, condição de uma escuta da fala imprevisível da criança, conforme se pretendeu exemplificar através da análise de fragmentos do corpus de uma criança. Por sua vez, indicou-se, sobretudo, que essa heterogeneidade teria sido apreendida, à medida que o investigador teria escutado a fala infantil nas posições de saber e de não saber que essa fala o colocou, confrontando-se com o impasse entre essas posições.*

*PALAVRAS-CHAVE: construções complexas; aquisição de linguagem; impasse.*

*ABSTRACT: the inquiry on the complexity nature of the so called complex constructions in child's speech called for, in this paper, the issue of the investigator's knowledge or lack of knowledge. From this perspective, the complexity □ or its absence – attributed to the child's verbal utterances is part of this subject's knowledge, cutting out a space she/he occupies, in a discourse that makes sense. Then I assume that knowledge, or a stabilized sense (on the part of the investigator) on complex constructions is a condition for existence of its destabilization, that is, an absence of knowledge on these constructions being, therefore, a condition of hearing unpredictable child's speeches, as we intended to illustrate through analyses of fragments of a child's corpus. In turn, it is stated, above all, that this heterogeneity would have been seized, as the investigator would have heard the child's speech from the positions of someone who knows and knows not in which this speech has placed her/him, putting her/him against the impasse between these positions.*

*KEYWORDS: complex constructions; language acquisition; impasse.*

## Introdução

Como se pode inferir do título deste artigo, vou abordar a questão das construções complexas na fala da criança, tomando como ponto de partida a noção de *impasse entre saber e não saber do investigador*, no campo da aquisição de linguagem. Esse impasse já está colocado, como ideia nuclear de minha tese de doutorado (CARVALHO, 1995), nos seguintes termos: de um lado, o *saber* se constitui como um trabalho de obturação, ou de ocultação de um *não saber* do investigador e, de outro lado, é impossível obturar/ocultar (completamente) esse *não saber*. Invocando Lemos e Dias (2010), admitimos que uma ponta de *não saber*, ou melhor, uma insuficiência, inevitavelmente, aparece através do *saber*, na forma de obstáculos às tentativas de explicação de determinado fenômeno. Nessa perspectiva, o *não saber* possui estatuto constitutivo, na medida em que produz, como efeito, a tentativa de sua ocultação, através de um *saber*.

Com base nessas colocações gerais, tentarei tirar algumas consequências da proposta, por mim assumida, de que, ao escutar a fala da criança, o investigador é continuamente deslocado de uma posição de *saber* para uma posição de *não saber*. Em outras palavras, essa escuta se constituiria entre essas duas posições, num ponto de impasse em que o *saber* do investigador (suas propostas teóricas ou seus padrões linguísticos) seria colocado em questão pelo seu *não saber*, para logo constituir um *novo saber* ou um *saber diferente*. Trata-se, portanto, de dar destaque a esse movimento de *fazer/desfazer/refazer* na escuta do investigador para a fala da criança.

Esse movimento, contudo, parece não ocorrer sem problemas. Enfim, é o investigador que não sabe e, por esse motivo, não é uma posição que se possa ocupar com tranquilidade, posto que coloca em risco, segundo Lebrun (1997), os critérios de objetividade ou de cientificidade instituídos pelo discurso da ciência moderna. Convém abrir parênteses para que sejam mais bem entendidas a instauração desse critério e a conseqüente resistência do investigador no sentido de destacar seus momentos de *não saber*, isto é, o seu conseqüente movimento no sentido de rejeitar ou *higienizar* esses momentos. Segundo aquele autor, o discurso da ciência moderna teria sido inaugurado pelo *cogito* cartesiano, no solo de uma matematização do universo, conforme concebido por Galileu. Esse ato inaugural, de acordo com a leitura de Lebrun (1997), consistiria no procedimento que autorizou Descartes, através de seu *cogito*, a instaurar o requisito segundo o qual o cientista deveria se apoiar apenas sobre o seu próprio pensamento. Trata-se, portanto, de um passo original que, através do único critério válido – isto é, o critério do próprio pensamento do sujeito/enunciador – incluiu, implicou esse enunciador nos seus

enunciados, mas trouxe, como exigência suplementar, o esquecimento imediato dessa implicação. Em outras palavras, esse esquecimento consistiu no apagamento das diversas marcas do dizer, ou seja, um apagamento das diversas marcas da subjetividade, ficando apenas as propriedades supostas aos enunciados, aos ditos. Assim, os ditos, os enunciados teriam sido tratados como se fossem *autogerados*, e isso para que fosse promovido o desenvolvimento da ciência moderna como ciência matemático-experimental.

O discurso científico teria, portanto, produzido, ao mesmo tempo, um objeto de investigação e o seu investigador. Um objeto – com as propriedades de consistência, de estabilidade, ou mesmo de permanência – e um investigador – ou melhor, um corpo teórico e metodológico – que deveria se conceber como sendo separado do seu objeto, para que pudesse ter as condições básicas de apreender esse objeto em suas propriedades, em sua consistência. Assim, o objeto da investigação científica seria progressivamente apreendido pelo cientista, isto é, seria progressivamente submetido a seu saber teórico-metodológico, melhor dizendo, a seu conhecimento, o qual teria que se fortalecer cada vez mais com o acúmulo de conhecimentos, em cada uma das diversas áreas. Tal fortalecimento de um *saber* exigiria, portanto, recursos técnicos que propiciassem um despojamento cada vez maior de marcas subjetivas ou de uma implicação do investigador no seu objeto, a fim de tornar mais delimitada a separação entre sujeito (investigador) e objeto (do conhecimento), garantindo, assim, a objetividade e a cientificidade de sua pesquisa. Considerando que os efeitos desse critério de cientificidade ainda são muito visíveis em nossa sociedade contemporânea, segundo Lebrun (2010), podemos entender a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de aceitar uma perspectiva em que o *não saber* do investigador – juntamente com o seu *saber* – seja absorvido pelos seus procedimentos de pesquisa, a fim de constituir um *novo saber*.

Trazendo essa proposta de absorção do *não saber* para o campo da aquisição de linguagem, podemos dizer que se trata de uma inversão de perspectiva, na medida em que a trajetória do investigador, em sua relação com a fala da criança, não consistiria num caminho linear, num percurso cumulativo de conhecimentos em que o investigador conheceria cada vez mais sobre essa fala. Ao contrário, admitimos que, nesse tipo de escuta para a fala da criança, o investigador se confrontaria, a cada vez, com seu *não saber*, cabendo-lhe tirar as consequências.

## 1. Emergência da *complexidade* nas produções verbais infantis: uma proposta de abordagem

Colocadas essas palavras iniciais sobre a proposta geral assumida, necessário se fez destacar alguns pontos, trazendo-a para uma questão específica: a das chamadas construções complexas na fala da criança, a fim de que possamos situar as consequências antes anunciadas.

Um confronto com estudos sobre construções complexas, em aquisição de linguagem, revela várias propostas de complementar essa noção sintática de complexidade com outra, ou outras, dimensão da linguagem como, por exemplo, a dimensão semântica, funcional, pragmática (o uso em contextos pragmáticos), ou, ainda, com uma dimensão cognitiva, isto é, com algum tipo de cognição atribuída à criança, numa tentativa de dar conta da emergência dessas construções em sua fala.

Assim, admite-se a dominância de uma – ou mais de uma – dessas dimensões, como algo que antecede e provoca o surgimento das construções complexas, nas produções infantis. Essas pesquisas, contudo, não deixam de revelar algum tipo de obstáculo. É o caso, por exemplo, de estudos que procuram localizar, na semântica, um dos antecedentes de construções morfossintáticas, primeiramente, mais simples e, em seguida, mais complexas (sobre o tema, dentre outros estudos, ver SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004). Ao que tudo indica, nesses estudos, algum tipo de insuficiência surge em torno de dificuldades, ou mesmo de uma impossibilidade de se determinar, na fala da criança, a passagem, ou melhor, um mecanismo que servisse de ponte a fim de permitir a passagem de uma dessas dimensões para a sintaxe. Nessa impossibilidade, terminam, então, por fornecer uma descrição de categorias sintáticas e/ou semânticas para as produções verbais infantis, de acordo com uma complexidade crescente, numa sucessão cronológica.

Como consequência do que foi posto, podemos dizer que a natureza das construções complexas, na fala da criança, em seu momento de mudança, constitui um *não saber* do investigador cuja tentativa de ocultação, nas diversas pesquisas, segue caminhos diferentes, às vezes, opostos. Propomos, então, que, se o investigador conseguisse escutar os obstáculos, ou os paradoxos do *saber*, ainda que momentaneamente, seria deslocado, desse lugar por ele ocupado num discurso científico, para um lugar de *não saber* e outras questões poderiam ser formuladas.

Reconhecendo esses obstáculos e reconhecendo, sobretudo, que o surgimento ou o confronto com algum tipo de insuficiência é inevitável, assumimos a proposta de que as construções complexas, na fala da criança, possuem uma natureza significativa. Com fundamento na

abordagem de De Lemos (2002), através de sua leitura de Saussure, de Jakobson e de Lacan, concebemos que se trata de significantes da fala do outro (a mãe) que se movimentam, metonimicamente, de uma *cena* anterior para a fala da criança, na *cena* atual e cujo sentido é *opaco*, uma interrogação, não podendo ser decidido pelo investigador.

Segundo a noção de língua formulada por Saussure, não poderíamos, em nenhum nível, falar em produções complexas, na medida em que elas pressuporiam a existência de produções mais simples. Para esse autor, numa perspectiva sistêmica, a divisão entre simples e complexa não faz sentido no que toca os elementos da língua, quaisquer que sejam esses elementos. Segundo Saussure (1989: 141):

Dito de outro modo, pode-se expressar a relação *Nacht* : *Nächte* por uma fórmula algébrica  $a / b$ , onde  $a$  e  $b$  não são termos simples, mas resultam cada um de um conjunto de relações. A língua é, por assim dizer, uma álgebra que teria somente termos complexos.

Mais adiante, continua o autor:

Mas sendo a língua o que é, de qualquer lado que a abordemos, não lhe encontraremos nada de simples; em toda parte e sempre, esse mesmo equilíbrio de termos complexos que se condicionam reciprocamente. (SAUSSURE, 1989: 141)

Essa perspectiva implica, portanto, segundo De Lemos (2002), um impedimento de que a língua seja parcelada e ordenada como em descrições gramaticais. A esse respeito, colocam Lier De-Vitto e Carvalho (2008: 134-135):

De fato, o impedimento é teoricamente imposto por uma reflexão estrutural que se opõe à implementação de um raciocínio teleológico, ou seja, à explicação do percurso da criança na linguagem como um desenvolvimento gradual e sucessivo.

Desse ponto de vista, para nos aproximarmos da maneira como a linguagem nasce na criança, segundo Lacan, é preciso que comecemos a tomar a linguagem pela ponta do significante, quaisquer que sejam as produções verbais que destacamos. Diz o autor: "a linguagem para nascer deve ser tomada em seu conjunto e, para que ela possa ser tomada em seu conjunto, é preciso que ela comece a ser tomada pela ponta do significante" (LACAN, 1992: 260).

Inferimos, então, que, nessa perspectiva, a divisão entre simples e complexo é problemática ou, até mesmo, impossível, e, como

consequência, não poderíamos também falar numa sequência ou numa progressão das construções mais simples às mais complexas na fala da criança.

## 2. Um caso de confronto do investigador com o *não saber* em sua escuta da fala da criança

A partir desses pontos, fomos ao *corpus* de uma criança extraído do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL-UNICAMP e recortamos alguns fragmentos de sessões de gravações. Destacamos os fragmentos de uma sessão onde aparecem construções do tipo: “*Quer ver como ele (ela) X?*” e “*Olha (Ó) como ele (ela) X*”, as quais são, insistentemente, repetidas pela criança, construções que, no caso do falante, denominaríamos sentenças subordinadas substantivas – no primeiro caso, imperativas diretas e, no segundo caso, interrogativas diretas –, de acordo com a *Gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010).

Vejamos os episódios seguintes:

(C: 2;10.21 e M)

### Episódio 1

M: Que que ele faz com esse microfone?

C: Ó como ele fala/ó↓ fala/fala como cê/era a gata borralheira↓ olha como ele sabe falá↓ ó/viu↑ sabe falá↓ ele/ é muito piquinininho↓

M: É. É pequenininho, né? Eu tô vendo.

### Episódio 2

M: Esse aqui é o Sérgio?

C: É↓ ele tá doente↓

C: Ó a Marianinha tá aí↓ Olha como ela/olha inhé/inhé/inhé↓

M: é a Marianinha essa aqui?

C: É↓ num é sua filha↓

### Episódio 3

M: Ah! Ele sai junto também?

C: Ó/olha como ele anda/ó↓

M: Ele tá embrulhadinho. Quer que eu embrulhe ele direito?

C: Quero↓ ele anda di (ininteligível)/ó↑

#### Episódio 4

C: *Ó como ela anda/ó↑*

M: Ela sabe comer sozinha?

C: *Ó/olha/sabe↓ ó↑*

M: Sabe? Uhn!

C: *Olha como ela come/quê vê↑ como/come/ olha como ela come↓*

M: Mas isso aí num é comida.

#### Episódio 5

M: Ah! É. Ela num fica assadinha?

C: *Não↓eu tenho uma lá↓olha/num tem/quando ela ficá/ó como ela faz pipi/ó↑*

*Ó como ela faz xixi↓ xi↑*

As construções da criança destacadas – bem como esse tipo de construções produzidas em outras sessões – indicam, de algum modo, o retorno (com diferença) de significantes da fala do outro na fala da criança, posto que a mãe produz essas expressões “*Olha como ele (ela) X*” e “*Quer ver como ele (ela) X?*” em vários momentos da gravação. Os episódios seguintes exemplificam esse retorno de significantes com diferença:

#### Episódio 6 (C: 2;9.16 e M)

C: *Intão/ tá aberto↓*

M: Num tá. *Quer ver como fica? Oh! Agora tá aberto. Cê vai gastar todo o talco.*

C: *Fica bem pretinho né A?*

#### Episódio 7 (C: 2;10.14 e M)

C: *Não/ela num chora↓*

M: Não.

C: *Não/não chora olha↓ olha como ela fica pesada/ viu↑ fica pesada ela/né↑*

As expressões mencionadas retornam, entretanto, com diferenças, na medida em que o lugar (*X*) vem preenchido, a cada vez, por significantes variados, na fala da criança, parecendo fazer sentido nos jogos simbólicos entre mãe e criança, isto é, parecendo, na maior parte das vezes, *adaptar-se* à cena atual, conforme mostram os vários episódios transcritos. Em alguns momentos, contudo, vem à tona um efeito de *nonsense*, melhor dizendo, a marca de opacidade dos significantes que retornam da fala do outro, tornando especialmente

visível a impossibilidade de se decidir sobre o sentido desses significantes e provocando, no outro, um estranhamento que se pode apreender no exemplo a seguir, através do enunciado da mãe:

Episódio 8 (C: 2;11.12 e M – numa brincadeira de faz de conta)

M: Que graça, ele é lobinho?

C: Esse↑

M: É.

C: Esse num é↓ sabi↑ *qué vê como ele num gosta de canjinha/nesse/ó como ele num gosta/ó↑*

M: Do que?

C: De ficá na gela/dera

M: Mas na geladeira ninguém gosta de ficar. É muito frio, né?

Retomando a sessão de gravação destacada (Episódios 1, 2, 3, 4 e 5), é importante realçar que, em determinado instante, uma produção verbal infantil surpreendeu, de modo especial, o investigador. Trata-se da produção de uma homofonia pela criança – *como/come* (episódio 4) – que teria quebrado uma expectativa, isto é, teria quebrado ou suspenso, na escuta do investigador, sua dimensão imaginária. A expectativa quebrada seria a de que viesse, num determinado lugar (X) da cadeia, um significante que fizesse sentido na cena presente em que a criança atua com a mãe, do mesmo modo que outros significantes, colocados nesse lugar, pareciam fazer sentido. Podemos dizer que, nesse rápido instante, faltou esse significante, embora, logo depois, ele apareça e a cena se refaça. Com base em Milner (1987), a homofonia arranca, por um instante, as palavras de seu círculo referencial rotineiro. Esse instante, porém, retroagiu à escuta anterior do investigador, confrontando-o com sentidos que ele teria, talvez inevitavelmente, atribuído aos significantes da criança, lançando-o, portanto, numa posição de suspeita, de opacidade, de não saber e não poder decidir sobre o sentido desses significantes.

Continuando nosso olhar/escuta para essa sessão de gravação recortada, surpreendeu-nos, também (embora de outra maneira), a seguinte produção de C: *Olha como ela/olha inhé/inhé/inhé* (episódio 2). Fomos surpreendidas, ainda, pela falta de um significante esperado, um significante que fizesse sentido, na cena atual, ou melhor, teria havido quebra de uma expectativa nossa, isto é, uma quebra ou uma suspensão em nosso imaginário. Mais visivelmente, teria havido uma interrupção da fala da criança, interrupção esta que abre um lugar na cadeia e nesse lugar, nessa falta, em vez de uma homofonia, como no

outro exemplo, escutam-se manifestações sonoras: *inhé/inhé/inhé*, poderíamos dizer, manifestações do corpo da criança.

Assim, a escuta da fala da criança teria colocado o investigador em pelo menos três posições nessa sessão de gravação: ora fomos colocados numa posição de saber, numa posição imaginária, talvez inevitável, de atribuição de sentido, sobretudo no que toca o significante *como*, ora teríamos sido lançados numa posição de não saber, através da visibilidade de uma dominância do significante no instante da produção homofônica. Em outras palavras, nesse instante, o investigador teria sido lançado na opacidade dos significantes da criança, através de uma quebra ou suspensão de seu imaginário de sentidos; ora o investigador é colocado numa posição de não saber por uma manifestação corporal da criança.

Vale notar que a dominância do significante apontou também para a dominância da articulação posicional na fala da criança, nesse momento, ou melhor, a dominância da metonímia. Com base na proposta lacaniana, podemos dizer que as interrupções mencionadas deixam visíveis a dominância da metonímia, na medida em que a falta de significantes, na interrupção da fala, configura ou deixa visível um lugar, uma posição que se articula a outro lugar que forma cadeia. Para Lacan (1992), ocorrem também na fala do adulto tanto a dominância do significante como, conseqüentemente, a dominância da metonímia da qual decorre, como seu efeito imaginário, a metáfora com a transferência de significado de um termo a outro. No entanto, segundo esse autor, há uma tendência no linguista de ser atraído, seduzido pelo significado, dando-lhe destaque, o que mascara a dominância do significante e coloca a metáfora na mesma dimensão da metonímia, ou numa dimensão superior.

Enfim, a partir das posições e deslocamentos do investigador em relação à língua, produzidos pela sua escuta da fala da criança, ele apreende várias posições e deslocamentos de posições na criança. No nosso caso, poderíamos também indicar, pelo menos, três posições apreendidas: ora a criança atua numa cena, trazendo significantes de cenas anteriores e modificando alguns deles, isto é, trazendo alguns significantes *novos*, em conformidade com essa sua atuação/encenação; ora a homofonia arranca, por um instante, a criança da cena, indicando que ela está submetida ao significante; ora a criança implica seu corpo num lugar onde um significante falta.

Por fim, podemos apreender a prevalência da metonímia ou a submissão da criança a uma articulação posicional. Nessa perspectiva, a criança coloca um significante num determinado lugar da cadeia (onde esse significante cabe) e o substitui por outros. Seria, contudo, uma substituição posicional, isto é, atende a uma similaridade quanto à posição de significantes na cadeia, produzindo, portanto, uma

identificação (também posicional) entre esses significantes. É importante notar que se trata de identificação que, nesse caso, diz respeito ao lugar ocupado pelos significantes que se substituem, o que é bem diferente de uma comparação ou de uma generalização indutiva, operações cognitivas que estariam na base de outros tipos de explicação.

### Algumas palavras finais

Falamos, então, de uma variedade, de uma heterogeneidade de posições ocupadas pela criança (numa mesma sessão) e devo dizer que a atenção dada a essa variedade foi efeito do trabalho de De Lemos (2011). Chamo a atenção também para a heterogeneidade de posições tornada visível na patologia da linguagem, conforme mostram Lier De-Vitto e seu grupo.

No entanto, devo destacar que a proposta por mim assumida, neste momento – de acordo com o que foi colocado na Introdução –, consiste em que a heterogeneidade de posições ocupadas pela criança em relação à língua somente poderia ser apreendida pelo investigador com a condição de que a sua escuta da fala da criança o tivesse colocado numa heterogeneidade de posições por ele ocupadas em sua relação com a língua.

Penso que não se trataria de uma escolha ou de uma preferência, mas de uma consequência tirada da perspectiva estrutural. Assim, do ponto de vista estrutural adotado, somente poderíamos escutar o outro a partir de nossas relações com a língua, significando que não haveria escuta direta, não haveria comunicação no sentido clássico do termo. Trazendo essa consequência para a aquisição de linguagem, diríamos que, para abordar, coerentemente, a fala da criança, o investigador teria que escutá-la nas posições de *saber* e de *não saber* em que essa fala o coloca, confrontando-se com a heterogeneidade, com o *impasse* entre essas posições. Talvez resida aí a natureza da complexidade das construções verbais da criança.

### Referências

- CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1995.
- CASTILHO, A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 42: 41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. Interrogando a complexidade das construções complexas. Trabalho apresentado no XVI Congresso Internacional da ALFAL. Alcalá de Henares: [s.n], 2011.

LACAN, J. *O Seminário, Livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LEBRUN, J. P. *Un monde sans limite: essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Erès, 1997.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar na subjetivação*. Porto Alegre: CMC, 2010.

LEMOS, M. T.; DIAS, M. A. M. O saber, o não saber e o saber, de novo. Trabalho apresentado no Colóquio sobre Experiência de Saber. Salvador: [s.n], 2010.

LIER DE-VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (Ed.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p. 115-146.

MILNER, J. C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbio da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal da Pediatria*, v. 80(2): 95-103, 2004.