

A CONSTRUÇÃO DA FALA PELA CRIANÇA: PRIMEIROS RESULTADOS

Maria de Jesus Gonçalves (UNICAMP)

O conhecimento dos vários comportamentos envolvidos no desenvolvimento, em especial a linguagem, é uma preocupação que a fonoaudiologia partilha com outras áreas. Nessa tarefa, ela faz empréstimo de conhecimento da Medicina, da Psicologia, da Sociologia, da Linguística, etc. Assim sendo, a minha formação fonoaudiológica tornou-se um lugar propício para muitas questões a respeito de tais comportamentos.

No que toca ao desenvolvimento da linguagem, que é um objeto multifacetado, sempre me intrigou o papel de duas de suas faces. Até que ponto o surgimento da linguagem é determinado pela existência daquilo que se estuda na anatomia e neurologia - estrutura biológica - e até onde vai a influência do que se estuda na psicologia e sociologia - aprendizado.

Para a solução dessa questão é necessário procurar entender como o biológico e o aprendizado têm sido considerados pelos pesquisadores que se ocupam do estudo do desenvolvimento da linguagem. É necessário, também indagar qual o papel de cada um desses aspectos no processo de transformação da criança de não falante em falante.

Nesse percurso, entretanto, são diversas as respostas. Uma delas atribui ao aprendizado toda a responsabilidade pelo desenvolvimento. Só através de modelagem e reforçamento por parte do adulto é que a criança adquire linguagem. Numa outra abordagem, passa-se de um extremo ao outro. Se, antes, tinha-se uma criança que nascia desprovida de qualquer conhecimento prévio, "tabula-rasa", agora tudo está ligado ao processo de maturação de uma estrutura biológica anterior.

Assim, dos dois grandes paradigmas, o behaviorista e o inatista, não restou uma explicação satisfatória para nosso problema. A busca de solução num ponto de vista cognitivista "dito piagetiano", como o de Bates (1979), também não ofereceu resolução. Ela tenta acoplar aos conceitos piagetianos termos fornecidos pela semântica gerativa, procurando explicar o linguístico pelo cognitivo. A especificidade do linguístico é simplesmente ignorada.

No meu contato com o campo, surgiu, então, uma proposta que pareceu mais atraente - o sócio-interacionismo. Aqui considera-se a atividade dialógica como tendo papel fundamental na constituição da linguagem pela criança. Pressupõe-se a

construção da linguagem nessa atividade dialógica, onde o conhecimento é partilhado, sendo a mãe o elemento mediador entre a criança e o mundo. A mãe é co-autora do desenvolvimento comunicativo-linguístico da criança.

Um trabalho de grande repercussão desenvolvido dentro desta abordagem foi "A constituição do interlocutor vocal" (Lier, 1983). Seu objetivo é descrever a passagem da comunicação não-verbal para a verbal. O método usado, o de observação longitudinal, foi considerado a única forma de observar a continuidade entre esses dois momentos, constituindo uma maneira possível de traçar a história da emergência da linguagem.

A leitura deste trabalho, que acompanhou uma criança a partir de 7;06m, colocou-me a necessidade de tentar observar a origem de tal desenvolvimento desde uma idade mais anterior, de forma que se documentasse todo o primeiro ano de vida.

Isso foi possível com o nascimento de Cecília, quando Aglael Garra e eu tivemos a oportunidade de realizar uma coleta de dados que serviria de base para nossos respectivos mestrados. Foram feitas gravações quinzenais, em vídeo, na casa da criança, registrando atividades de rotina e de brincadeira da criança com a mãe. Seguimos o desenvolvimento de Cecília desde 1m;21d a 24m;17d.

O trabalho tinha dupla novidade. De um lado, o registro da imagem, que proporcionou não só o acompanhamento do desenvolvimento da linguagem, mas também o de outros comportamentos, como, por exemplo, o motor. De outro, iniciar a observação do desenvolvimento de uma criança desde um momento tão inicial.

A novidade desse tipo de registro, por sua vez, também trazia dificuldades para sua utilização. Uma delas com relação à fala de um sistema capaz de descrever as ações da mãe e da criança, e outra pela falta de um sistema de transcrição fonética que pudesse descrever adequadamente todos os sons produzidos pela criança.

Tentamos buscar, em textos sobre metodologia da área, um modelo de transcrição para nossos dados. Entretanto, o sistema adotado pela autora que mais discute esse assunto (Ochs, 1979) revela-se muito complexo, devido à grande quantidade de símbolos e códigos utilizados. O que optamos por aproveitar daí, por nos parecer adequado, foi a disposição dos comportamentos verbal e não-verbal da mãe e da criança em quatro colunas. Isso permite observar a simultaneidade entre a ação e a voz de cada uma e de uma em relação à outra, sem, a princípio, privilegiar um ou outro comportamento.

O nosso objetivo era tornar a transcrição facilmente decodificável, acessível a qualquer leitor. Assim, optamos por realizar uma transcrição das ações usando apenas algumas abreviações e sem códigos que pudessem dificultar a leitura. Na descrição dos sons foi usada transcrição fonética e quando se tornava difícil encontrar um símbolo adequado à descrição de um determinado som, tentamos fazer sua caracterização de acordo com parâmetros fonoarticulatórios e acústicos.

Pela observação das primeiras gravações e tentativas de transcrição, começou a delinear-se mais especificamente o foco de meu interesse. Chamava minha atenção a intensa e diversificada produção sonora de Cecília desde muito cedo. A par-

tir disso, a preocupação tem sido a de entender e caracterizar as vocalizações de Cecília e sua importância e relação com a emergência e desenvolvimento da linguagem.

À luz do sócio-interacionismo, onde parecia residir a resposta à minha questão inicial, tentei uma primeira análise dos dados (Gonçalves, 1986). Porém o que encontrei não sustentava a previsão sócio-interacionista de uma intensa atividade da díade nos planos epilinguístico (Lier, 1983) e epivocal (Maia, 1982), onde o conhecimento da estrutura da linguagem seria negociado e partilhado. Pois o que se observa em muitos momentos são situações onde a mãe e a criança estão juntas, cada uma realizando sua própria ação e vocalização, de maneiras que podem ser mais ou menos coordenadas. Isto pode ser observado no seguinte episódio, em que, tendo acabado de dar de mamar a Cecília, a mãe, com ela no colo, tenta arrancar-lhe um sorriso sem conseguir.

Exemplo 1

	MÃE	CRIANÇA
Ela só olha pra mim.	Olha p câm e sorri.	Vira cbç p D o-
Não adianta.	Pega brç D C e	Ihando dir jane-
Só se ela distrair.	solta. Olha p C.	la. Mexe olhos, me
		xe brçs e boceja
		olhando p cima.
		Mexe cbç p D. Vira
		rosto p mãe.
Hum!	Mexe peito C c	
Ô lá.	mão E. Abre 1 pouco	
	brç afastandoC.	
		Abre boca, protrui
Au::(fazendo bico)		língua + p D// o-
(Interpõe língua		lha fixamente p
levte entre den-		mãe. Interpõe lín-
tes).		gua entre lábios
		Arredonda 1 pouco
		lábios c língua e
Dá uma reclamada,		entre eles. Abre
dá?		boca e vira cbç
		p D.
		[õ]
		Abre boca, mexe
Hum::		língua//olha dir
		janela.
		[ã]

		Fech olhos e boceja.
Varos tomar banho?	Som(vibração posterior) [ã]	Língua entre lábios, lateraliza boca p D//protrui 1 pouco língua.
Varos?		Abre boca c língua. um pouco protruída.
Varos tomar banho Cecília?		

Nesta pequena passagem, em que Cecília está com 2m; 7d de vida, não podemos dizer que há uma atividade vocal partilhada entre a criança e a mãe. O que parece ocorrer é uma ação da criança com diversas partes de seu trato vocal e, em meio a isso, uma produção sonora. A mãe, por sua vez, tenta conseguir um sorriso de Cecília e em seguida iniciar uma outra atividade, o banho. A inevitável sincronização dessas atividades não constitui evidência de que há contingências mútuas entre os comportamentos da criança e da mãe.

Ao atribuir ao adulto, interlocutor mais hábil, o papel de configurar a estrutura dialógica e de criar as condições que possibilitam a negociação da estrutura linguística, o sócio-interacionismo cai num reducionismo social. Ao tomar-se o social como único lugar de constituição do conhecimento, com um adulto "estruturador", tira-se o foco da participação da criança enquanto sujeito em constituição conjunta com o seu próprio conhecimento, tornando-se difícil explicar a atividade espontânea da criança como se observa nos nossos dados. É uma decorrência necessária desse ponto-de-vista que as atividades "partilhadas" tenham maior continuidade e tendam a se estruturar mais depressa do que as atividades "solitárias".

Num momento posterior, quando já tínhamos avançado na coleta de dados, tornando-se possível visualizar o conjunto e reconstruir a história de Cecília, um outro fato chamou nossa atenção.

As vocalizações de Cecília já intentadas como fala parecem retomar e reconstruir aspectos da sua atividade vocal anterior. Em outras palavras, a ação desenvolvida sobre sua fala parece muito similar à desenvolvida sobre sua voz em episódios anteriores. Antes de retomar aspectos interpretados pela mãe, essa ação reincide sobre aspectos reiteradamente tematizados pela própria criança.

É muito ilustrativo desde fato um episódio onde Cecília tem 18m, 23d de idade e a mãe está trocando sua roupa. Em dois momentos durante essa situação Cecília inicia uma atividade sobre seus sons, num jogo de experiencição, repetindo várias

vezes os mesmos segmentos inserindo ou repetindo elementos e usando diferentes entonações. Esse fato pode ser acompanhado nos exemplos abaixo.

Exemplo 2

	MÃE		CRIANÇA
	Põe fralda sobre trocador, ajeita ca		Abre 1 pouco boca e olha p mãe.
	belo c 2 mãos e procura pomada parte cima trocador c	[a: / xó kó ↓] (fricção posterior)	Abre perna D. Lev t brç E c helicó-
Ih onde tá ↑ / mão D. É ↓ / Ih onde tá / meu Deus ↗			ptero mão e vira hélice c mão D // olha helicóptero
Cadê ↑	Procura pomada c mão D ld E trocador.	[y tá t] (/t/ glotalizado) [é ↑]	Olha p cima // abre boca Olha helicóptero e gira hélice c mão D.
Já era / né ↑	procura pomada c		
	mão D no berço e segura perna DC c mão E. Pega roupa berço c mão D, olha parte cima trocador e coloca roupa ld E C		
Madzipois a gente toma ba-na D C c mão E // peinho / mamãe pas-ga perna E C c mão sa ↓	trocador. Pega perna D. Lev t segura perna C c mão E // ajeita fralda embx burbum C mão D. Abx e abre perna D C c mão E // segura perna E C c mão D. Levt e arruma parte frt fralda. Cola ld	[ay wó :]	Olhando helicóptero e segurando c 2 mãos. Começa a girar hélice. Vira cbç ld E. Olha p câm. Vira p helicópte-

Como a Cica D e ld E fralda. [áybó] ro.

canta boi/boi/

boi↑

[a ε.:]

Logo a seguir, há a intervenção de uma das observadoras enquanto a mãe continua o tema da canção "boi/boi/boi". Cecília, entretanto, muda de novo seu tema vocal, até que, mais adiante, se observe uma outra seqüência muito interessante. Cecília pega a pista da mãe e realiza o mesmo tipo de "jogo vocal" sobre o nome de Juliana, uma outra criança que se encontra na sala.

Exemplo 3

	MÃE		CRIANÇA
Emitte som sere lhante a aspira ção).	Segura tronco C c 2 mãos//inclina cor po p frt/olha p c e helicóptero	[Káy mó↓]	Apóia mão E sob- re trocador e c mão D pega heli- cóptero ld E tro- cador virando cor- po p E.Volta posi- ção anterior ba- lançando helicó- ptero. Pega helicó- ptero. c 2 mãos//o
(SI) [ã↑]	Volta corpo p trás c mão E levt parte trás camiseta C e c mão D levt cami- seta da E p frt. Tira mão D C heli- cóptero c mão D e C	[Káy mó↓] [Káy mó↓]	lha helicóptero e p mãe. Segura heli- cóptero C mão E// olha p bx.
Caiu↑	mão E puxa camise- ta C para cima. Se- gura camiseta c		
U qui qui caiu↑	mão D//puxa brç D C dobrado p bx. Tu- do olhando p C.	[xá↓] [mí mí↓]	Levt brç E c heli- cóptero mão E//o- lha helicóptero. levt+brç E//olha p mãe. Segura heli- cóptero c 2 mãos. O
É du mimi↑ Issu é da Juli- ana↓	Solta brç D C e a- ponta helicóptero c indicador E//levt camiseta ld E C//o- lha p C.		lha p helicóptero
Da Juju! (balan- ça cbc p cima e p bx)	c mão E segura brç E C//c mão D levt + partetrás camiseta, parte frt camiseta, do-	[ʒ/úʒ/ʒ o↓]	Olha p mãe

Chama a Jujuu↓
Jujuu →

bra brç E C e ti-
ra manga E.
Pega parte frt ca-
miseta, lev t e ti- [ç/3 úçú:ó]

Passa helicóptero
p mão D. Apóia brç
E trocador.

Jujuu: →
Jujuu/vem brincá
com a Cecília↓

ra pela cbç C.c
camiseta mão D
limpa rosto e [ç/3 úç/3 oç]

Levt nó camiseta
mãe c mão E. Solta
nó e segura heli-
cóptero c 2 mãos.

pescoço C. Coloca [ã↓]
camiseta. 1d E C
trocador//olha. Pe-
ga blusa 1d E tro-
cador c 2 mãos. Co-
loca mão D manga [tçótçó↓]
E// coloca mão E
manga D. [yó↓]

Olhando p bx.
Levt brç D, lev t
brço E, apoia brç E,
apoia brç Dmãe e
deixa cair helicó-
ptero. Abre brç e
mãos, + brç D. Vira
cbç p D e volta.

Jujuu →

Segura mão D C c
mão E, veste blu- [yóá:↗]
sa 1d D C c mão D.
Arruma parte trás
blusa c mão E.

Olha p bx e tenta
pegar nó camiseta
mãe c mão E.
Olha p mãe.

Vercá, perai↓

Tira mão E C do nó
c mão E, segura mão [yó↑]
E C c mão E e passa
por dentro manga E,
puxa mão C c mão D
//ajeita parte trás
blusa c mão E.

Vai c mão E dir nó
camiseta mãe. Pega
nó, lev t camiseta//
abx cbç. Coloca in-
dicador D dentro
urbigo mãe e tira

Jujuu →

É a última ma-
nia dela, é , á
vê qui todo
mundo tem urbi
go, né↑

Começa a abotoar 1º
botão blusa. Termina
abotoar 1º botão//
olha p câm sorrindo
Abotoa 2º botão// [çúçóá:↗]
vira cbç p C.

Olha dir estampa ca-
miseta mãe e + p D.
Estende mão dir ca-
miseta mãe.

Abotoa 3º botão
[çóçóá ↑]
(baixinho)

Abre 1 pouco mão E
p fora e tenta pe-
gar nó camiseta
mãe 2x

É importante salientar que toda essa atividade vocal se desenvolve da mesma forma que a ação motora da Cecília sobre si mesma, sobre os objetos e sobre a mãe, isto é, pela integração do novo ao já experimentado. A semelhança entre [ʒuʒóa: →] e o enunciado anterior da mãe não parece ser mais importante que a semelhança (quase paradigmática) entre os próprios enunciados da criança.

Inspecionando o resto da coleta, constatamos que Cecília tem uma longa experiência de improvisar variações sobre seus próprios temas vocais. Este tipo de ação pode ser encontrado num momento em que está ainda com 3m; 3d de idade. Como veremos a seguir, neste outro episódio, ela realiza uma intensa atividade circular sobre sua voz produzindo sons com qualidade vocálica entre /aiɛ/.

Exemplo 4

	MÃE		CRIANÇA
Dá maõzinha aqui Isso!	Veste manga E camisa C.		Pisca olhos
		[é]	Olha dir mãe
	Termina vestir manga E camisa C e ajeita camisa costas. Ajeita gola camisa.		
Agora tá ficando quentinha! É!	Segura C colo c	[aɛaɛaɛaɛ]	Brçs e pernas flex. Mexe cbç e brç E,
Agora é que eu tô ficando quentinha	mão E tira toalha cima trocador. Co loca C de bruços sobre trocador mordendo lábios. Abotoa camisa.	[aɛaɛééã]	Rosto sobre trocador, cbçvirada p E. Mexe cbç tentando levt
Verdade		[ɛa:i]	
É: deixa a mamãe colá aqui, péra aí.	Arruma parte trás camisa. Pega fita crepe parte cima trocador c mão D. corta 1 pedaço c mão D e c mão E coloca fita parte cima trocador. Segura 2 partes camisa c mão E e c mão D cola fita	[a:iɛ]	levt Mexe cbç balançando e virando p E e p D
		[a::í]	Mexe brçs e pernas.
		[a::í]	
		(+ agudo)	
		[yáyá]	Mexe pernas//levt

[ã::]

Arruma camisa dentro calça. Péra aí. Péra aí. (muito bx).	[aa] tipo golpe de glote). [É] (+ post.). [ayÉ]	pés. Vira cbç + D, volta p E, mexe cbç//mexe brçs.
---	--	--

Recuando a um momento ainda mais precoce, onde Cecília tem apenas 1m;21 d, encontramos novamente uma situação semelhante às que acabamos de observar. A vocalização de Cecília neste episódio se desenvolve sobre uma região mais posterior de seu trato vocal, produzindo sons com características de "vibrações posteriores" ou semelhantes a "golpes de glote". Observe-se que, neste momento, esse tipo de atividade da criança é infreqüentemente considerado nas interpretações da mãe.

Estes fatos, que destacam a atuação do sujeito na construção de seu próprio desenvolvimento, não encontram explicações de dentro de uma visão centrada na díade, onde cabe ao adulto o papel de "estruturador do conhecimento". Se se quer explicá-los, não se deve descartar a possibilidade de que a própria plasticidade da estrutura biológica tenha um aspecto auto-organizador, que possa ser afetado pelo funcionamento diádico, mas não determinado por ele.

Diante de tudo isso, pareceu-nos necessário encontrar um novo quadro de referência teórica. Isso foi tentado através de uma revisão da literatura. Contudo, todos os autores pesquisados (Irwin, 43; Jersild, 46; Mc Grow, 46; Fantz, 62; e outros), que abordam diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, tomam como base um pressuposto inatista. O desenvolvimento dos comportamentos é considerado como decorrente do processo de maturação das estruturas biológicas. Todos estes estudos, apesar de descreverem uma intensa atividade da criança, ao adotarem tal pressuposto descartam a importância da ação do sujeito sobre suas próprias estruturas, que parece ser fundamental.

Um estudo que vislumbra a consideração de tal ação é o de Stark, 79. Segundo essa autora, a fala da criança surge a partir dos sons reflexos e vegetativos que a criança produz desde o nascimento. Entretanto, apesar da proposta de entender o desenvolvimento vocal em estágios hierárquicos, onde cada um incorpora o anterior e se constrói sobre ele, ela se limita à descrição do surgimento dos diversos tipos de sons ao longo dos estágios. Não mostra como os vários estágios se interpenetram nem como a organização lingüística destaca-se da organização vocal mais ampla.

A fertilidade de tal proposta talvez esteja em colocar a questão da transformação dos sons vegetativos e reflexos em sons da fala. Tal passagem parece ser passível de explicar pela intensa atividade que a criança desenvolve sobre seu trato vocal na produção desses sons vegetativos, da mesma forma que sobre todo seu corpo e sobre os outros objetos do mundo. Isso nos faz pensar numa construção da fala a partir das ações e sensações que a criança experimenta durante a sua história, o que, desde o início, inclui a atividade conjunta com o adulto mas não se limita a ela.

A base teórica de uma tal proposta (Albano, 87), em que se entenda a linguagem como resultado de uma construção onde o próprio sujeito desempenha uma função importante, pode ser solidificada a partir de um reexame crítico da obra de Piaget (63, 64,66).

Deve-se considerar a possibilidade de ver a vocalização como construída e estreitamente ligada a uma sensorimotoricidade própria da linguagem, sem ter de adotar o pressuposto de ser essa posterior à cognição. Isso nunca foi formulado por Piaget ou pelos seus seguidores.

Esta é, pois, a minha tarefa, cujos próximos passos são (1) analisar episódios em que a criança explora sua própria voz e (2) analisar momentos posteriores em que a criança desenvolve atividades epivocais ou epilingüísticas várias, em conjugação ou não com a mãe. Mostrando que o jogo fonético da criança, embora não sendo fechado, é muitas vezes circular e solitário, estarei complementando o trabalho de Aglael Gama, que aborda os aspectos auto-organizadores da atividade vocal da mãe.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, E. (1986) "Emergindo da Ilusão reducionista em Psicolinguística" Cadernos de Estudos Linguísticos, 12, 5-14.
- BATES, E. (1976) *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- FANTZ, R.L. (1962) "The Origin of Form Perception". In J.F. Rosenblith & W. Allinsmith (eds.) The Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- GONÇALVES, M.J. (1986) "Em Busca da Gênese do Som-Voz e suas Transformações na História de um Ser Sujeito-Falante". Trabalho não publicado, IEL, UNICAMP
- IRWIN, O.C. (1943) "The Activities of Newborn Infants". In R.G. Barker et al (ed.) Child Behavior and Development. Nova Iorque Mc Grow Hill.
- JERSILD, A.T. (1946) "Emotional Development". In L. Carmichael (ed.) Manual of Child Psychology. Nova Iorque: Wiley
- LIER, M.F. de A. (1983) *A Constituição do Interlocutor Vocal*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAIA, E. (1982) "A Psicolinguística como Fonte de Renovação Epistemológica para a Lingüística e a Psicologia". Boletim da-ABRALIN, 3, 128-140.

- Mc GROW, M.B. (1946) "Maturation of Behavior". In L.Carmichael (ed.) Manual of Child Psychology. Nova Iorque: Wiley.
- OCHS, E. & B. Schieffelin (eds.) (1979) Developmental Pragmatics. Nova Iorque: Academic Press.
- PIAGET, J. (1963) La Construction du Réel chez L'Enfant. Delachaux et Niestlé, de Neuchâtel, Suíça.
- _____, (1964) La formation du Symbole chez L'Enfant: Imitation, jeu et Rêve, Image et Representation. Delachaux et Niestlé, de Neuchâtel, Suíça
- _____, (1966) La Naissance de L'Intelligence chez L'Enfant. Delachaux et Niestlé de Neuchâtel, Suíça.
- STARK, R.E. (1979) "Prespeech Segmental Feature Development". In P. Fletcher & M.Garman (eds.) Language Acquisition: Studies in First language Development. Cambridge: Cambridge University Press.