

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

## **Interação, cultura e a aquisição da linguagem**

## **Interaction, culture and language acquisition**

Claudia Tereza S. da Silva<sup>1</sup>

Uma visão que separa o externo do interno de maneira radical trata os fenômenos culturais como uma coleção de saberes ou dados e não como um processo, que é o que realmente são.

(Ingedore Koch e Maria Luiza Cunha-Lima)

**RESUMO:** O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre o processo inicial de aquisição da língua materna: Que elementos estão envolvidos no processo de aquisição da língua materna? Qual a importância da interação? Qual o papel dos pais, da cultura e da sociedade nesta fase inicial? O que adquirimos ao adquirir uma língua? Ao que parece, os bebês já nascem com aptidões para a fala, com aquilo que costumamos denominar de “dotes linguísticos”. No entanto, embora nasçam equipados com todo o aparato necessário para adquirirem uma língua, a interação parece ser um fator fundamental para que a aquisição da linguagem deslanche, o que significa dizer que o desempenho da criança é organizado não apenas em termos puramente biológicos, mas também de acordo com sua vida em comunidade, e, para se entender o que é adquirido, é necessário olhar as crianças tanto como organismos quanto como seres sociais. Os pais possuem um papel essencial, embora auxiliar. Porém, encarar a linguagem apenas como um ato conjunto não é suficiente. A concepção mais adotada atualmente por muitos pesquisadores é a de que a interação, o compartilhamento de conhecimentos e atenção são a base da atividade linguística. A aquisição da linguagem é um processo socialmente distribuído.

**Palavras-chave:** Interação; Aspectos socioculturais; Aquisição de Linguagem

**ABSTRACT:** This article presents some reflections on the initial process of language acquisition. What elements are involved in the acquisition of language? What is the value of interaction, parents, culture and society at this early stage? What we acquire acquiring a language? Apparently, babies are born with abilities to speak, with what we usually call "language skills". However, although born equipped with all the apparatus necessary to acquire a language, the interaction seems to be a key factor for the acquisition of language take off, which means that the child's performance is organized not only in purely biological terms, but also according to their life together, and to understand what is acquired, it is necessary to look at children as much as organisms and as social beings. Parents have an essential role, although auxiliary. However, looking at language only as an act together is not enough. The design most currently adopted by many researchers is that the interaction, the sharing of knowledge and attention are the basis of linguistic activity. The acquisition of language is a socially distributed process.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto I do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia. E-mail: claudia.tsobrinho@gmail.com

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

Keywords: Interaction; Culture; Language Acquisition

## Primeiras palavras

Todos os bebês já nascem com aptidões para a fala, com aquilo que costumamos denominar de “dotes linguísticos”. Parece haver algo que nos permite adquirir a língua da comunidade em que vivemos sem nenhum tipo de instrução formal ou esforço consciente, como uma “programação genética” (LIGHTFOOT, 1984), um “instinto da linguagem”, como cunhou Pinker (2002). Lembremo-nos de que, nesse processo de “captura” da língua materna pelas crianças, os pais não estão muito interessados em corrigir-lhes ou ensinar-lhes gramática; preocupam-se, pelo contrário, com educação, honestidade e sinceridade. Parece haver, também, uma “universalidade da linguagem complexa” (PINKER, 2002, p. 21) que nos leva a acreditar numa capacidade inata para a aquisição da linguagem. Para Pinker (2002, p. 09), a linguagem é “[...] claramente uma peça da constituição biológica do nosso cérebro”. Segundo ele, na linhagem que deu origem aos humanos, é no hemisfério esquerdo, o hemisfério que já continha os “microcircuitos computacionais necessários para controlar a manipulação fina, deliberada, sequencial de objetos cativos”<sup>2</sup> (PINKER, 2002, p. 391) que se concentra a linguagem humana, mais precisamente no córtex cerebral, “em particular a região à esquerda do sulco lateral” (em 99% dos seres humanos destros e em 2/3 dos canhotos existe a dominância desse hemisfério no processamento da linguagem) (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2006). Nesse hemisfério, existem áreas especializadas na/para a linguagem, e Gazzaniga (apud PINKER, 2002, p. 392) e seus colaboradores descobriram que todas as áreas relacionadas com a linguagem formam um todo contínuo, que, de acordo com recentes estudos (GLEASON, 2000, p. 18), ainda não se encontram firmemente especializadas em crianças. Duas áreas são bem descritas pela literatura: a) a área de Broca, descoberta em 1861 pelo médico francês Paul Broca, encontra-se situada na região frontal esquerda, localizada

<sup>2</sup> Bruner (2002, p. 40) aponta que alguns neurocientistas e antropólogos físicos estão cada vez mais propensos a acreditar que “as exigências e oportunidades culturais desempenharam um papel decisivo na seleção de características neuronais na evolução do homem”.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

perto da parte responsável pelo controle do maxilar, da língua e dos lábios. Uma lesão nessa região causa uma síndrome denominada “afasia”, na qual há uma dificuldade muito grande de se pronunciar e produzir “pequenas” palavras da língua, como artigos e preposições, mas a compreensão não é muito afetada; e b) a área de Wernicke (descoberta em 1874), ligada por um feixe de fibras à área de Broca. Localiza-se no lobo temporal posterior esquerdo, e uma lesão nessa área causa, igualmente, uma afasia caracterizada por uma fala fluente, mas sem sentido e repleta de neologismos. Os pacientes com lesões nessa região encontram muita dificuldade para nomear objetos.

Embora as áreas acima sejam sempre reportadas em livros que abordam o assunto, atualmente, segundo destacam Poeppel e Hickok (2004), nenhum artigo focaliza ou lhes atribui qualquer papel especial. Isso porque, conforme argumentam, uma análise mais minuciosa dessas regiões revela a existência de uma série de problemas anatômicos e linguísticos. Estudos, hoje, mostram, por exemplo, que as afirmações pela anatomia clássica de que a afasia de Broca é causada por um dano na região de Broca e que a afasia de Wernicke é causada por um dano na área de Wernicke não são verdadeiras. Ao que tudo indica, ao contrário do que se acreditou durante anos, os aspectos da função linguística são organizados bilateralmente, e não unilateralmente, como sempre se apregoou. Além disso, as regiões relacionadas à fala não são anatomicamente ou funcionalmente homogêneas e outras áreas relacionadas à linguagem já foram identificadas. (DRONKERS et al., 2004).

Tudo nos leva a crer que as crianças estejam aptas a extrair os tipos de informações estruturais que são necessárias à linguagem humana de uma forma bastante rápida, conforme experimento realizado por Gerken (2004). A hipótese de que a nossa faculdade da linguagem esteja inscrita nos nossos genes e de que realmente exista uma “programação genética”, conforme sugerido por Lightfoot, é cada vez mais aceitável. Isso equivale a dizer que

[...] a faculdade da linguagem é um traço que desenvolvemos ao longo do tempo, exatamente como a posição ereta e nosso polegar capaz de aplicar-se ao indicador. De acordo com esse ponto de vista, a língua simplesmente “cresce” nas crianças, exatamente como crescem os dentes, com a diferença de que o aprendizado da língua depende da exposição à fala [...]. (TRASK, 2004, p. 138-139).

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

Evidências em favor dessa hipótese são encontradas nos casos de patologia, como na síndrome de Williams, no distúrbio específico de linguagem e na afasia, além da hipótese do período crítico para aquisição de uma língua. É conhecida como “hipótese genética da linguagem” e faz parte de uma hipótese mais geral, muito controversa e debatida, atualmente denominada “hipótese do inatismo”, proposta por Chomsky. Esta assevera que as crianças já nascem sabendo como são as línguas humanas, ou seja, já nascem com um conhecimento inato. Se as línguas naturais são adquiridas e faladas espontaneamente, exclusivamente pelos seres humanos, é porque existe algo que lhes é específico. O estabelecimento dessa capacidade é creditado ao acionamento de um dispositivo, na medida em que o indivíduo é inserido num meio social.

A suposição da existência de um conhecimento linguístico inato não foi e ainda não é muito bem aceita por outros pesquisadores, como Jean Piaget, Elizabeth Bates e Jerome Bruner. Para esses, a aquisição de uma primeira língua pode ser bem explicada em termos de faculdades cognitivas multiuso que as crianças utilizam para aprender outros conhecimentos sobre o mundo, e que o problema de aprender uma língua não é muito diferente de aprender a avaliar tamanho, forma, distância ou mesmo dirigir um carro. Essa posição não encontra o respaldo de muitos pesquisadores, que se apóiam na hipótese do período crítico.

Apesar de todas essas conjecturas, não conhecemos a origem da linguagem humana<sup>3</sup> nem sabemos exatamente como a mente funciona ou de que forma, precisamente, se processa a linguagem. Embora um bebê possua, ao nascer, um aparelho fonador semelhante ao de um mamífero não humano (GLEASON, 2000; PINKER, 2002), diversos pesquisadores realizaram os mais diversos tipos de experimentos envolvendo chipanzés na tentativa de ensinar-lhes a falar. Após anos de muitas tentativas e de conclusões precipitadas, hoje há consenso de que a linguagem verbal, caracterizada principalmente por sua produtividade, é uma capacidade exclusiva dos seres humanos.

---

<sup>3</sup> Conforme aponta Pinker (2002, p. 13), “o funcionamento da linguagem está tão distante de nossa consciência quanto os fundamentos lógicos da postura de ovos pela mosca”.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

## Aspectos sociointeracionais

É escutando o seu próprio balbucio que os bebês aprendem a utilizar-se do seu aparelho fonador, que músculo mover e em qual sentido, para produzir determinados sons, o que dá a essa atividade um papel de fundamental importância para a aquisição da linguagem. Porém, embora nasçam equipados com todo o aparato necessário para adquirirem uma língua, a interação parece ser um fator fundamental para que a aquisição deslanche, o que nos leva a concordar com a afirmação de Sacks (2002, p. 74) de que

[...] as palavras da mãe, e o mundo por trás dela, não teriam sentido para o bebê se não correspondesse a algo encontrado em sua própria vivência. A criança possui uma experiência de mundo independente que lhe é dada pelos sentidos, e é essa experiência que forma uma correlação ou confirmação da língua da mãe e, por sua vez, recebe dela seu significado. É a língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a esta passar da sensação para o “sentido”, ascender do mundo perceptivo para o conceitual.

Bruner (apud GRIEVE; HOOGENRAAD, 1979, 1988) afirma que as crianças têm uma predisposição a interagir, a partir do nascimento ou logo depois, e que a forma dessa interação segue uma origem ordenada e elaborada. Reforçando esse ponto de vista, Vygotsky (1998, p.53), que considera o choro e o balbucio como estágios do desenvolvimento da fala, atesta:

[...] a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês. [...] Essas investigações também demonstraram que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança.<sup>4</sup>

Os pais possuem, portanto, um papel essencial, embora auxiliar. Vygotsky (1998) acredita que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores requer mediação, cultura, um instrumento cultural – e a língua é o mais importante desses instrumentos culturais<sup>5</sup>. Nessa

---

<sup>4</sup> Menção do autor ao resultado de pesquisas desenvolvidas (realizadas por Charlotte Buehler e seu grupo) sobre as primeiras formas de comportamento da criança e das suas reações à voz humana.

<sup>5</sup> A visão de Bourdieu (1998) é um bom exemplo disso.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

perspectiva, hoje denominada de perspectiva interacionista de desenvolvimento, a língua é aprendida num contexto social e as primeiras “sentenças” são utilizadas para iniciar e manter interações sociais (GRIVE; HOOGENRAAD, 1979), sendo usadas mais como uma maneira de dividir experiências do que de falar sobre elas. Isso pode ser comprovado, se levarmos em conta o fato de os bebês serem tratados como parceiros conversacionais logo nos primeiros meses de vida – ao menos em boa parte dos povos da cultura ocidental. Por volta dos três meses de idade, se um adulto responder vocalmente a sons dos bebês, estes começarão a produzir sons cada vez mais parecidos com os sons da fala, aprendendo, também, nesse “bate-papo”, a esperar a resposta dos adultos após as suas produções. É o adulto, ou qualquer um que converse com o bebê, que, estando sempre um passo à frente, naquilo que Vygotsky (1998) denominou de “zona de desenvolvimento proximal”, possui o papel de conduzir o bebê à etapa seguinte.

Para Bruner (1988), o primeiro a adotar esquemas de interação como unidade de análise (LEMOS, 1986), os jogos e as brincadeiras interativas entre adulto e criança são essenciais, pois apresentam à criança “esquemas interacionais” que são importantes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas tais como solicitar algo, estabelecer referência, ou seja, habilidades de caráter pragmático, uma vez que os jogos e as brincadeiras

[...] são estruturados de acordo com um modelo estável, no qual o adulto e a criança “fazem” coisas para e com o outro, sendo a comunicação o instrumento que garante seu acontecimento. Já dissemos que são repetitivos e limitados, mas devemos acrescentar um novo aspecto: são estruturados da mesma forma que o diálogo (agora eu ajo; agora você age), segundo certas regras subjacentes que constituem o núcleo do jogo. (VILA, 1996, p.75).

E é nas sequências interacionais/dialogicas, em que participam criança e adulto, sendo uma dessas sequências a estratégia da “[...] estrutura tópico-comentário desmembrada em dois ou mais enunciados sucessivos” (OCHS et al. apud LEMOS, 1986, p. 243), que as crianças encontram os elementos para a construção do seu vocabulário.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

Assim sendo, o desenvolvimento lexical, por exemplo, não pode ocorrer isolado das experiências infantis sociointeracionais. Ao contrário: são essas experiências que fornecerão à criança as formas lexicais convencionais que elas adquirem durante esse período inicial e, além disso, visto que os pais e/ou outros interlocutores recorrentes são figuras-chave na socialização, o processo de aquisição não pode estar centrado unicamente na criança. Assim, a aquisição da linguagem é um processo socialmente distribuído (VYGOTSKY, 1998) – visão essa que também é, conforme será visto, amparada por uma Abordagem de Socialização da Linguagem (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997). Daí a necessidade de investigarmos todo o contexto interacional, além do contexto de compreensão e de produção de palavras e enunciados<sup>6</sup>.

Então, aprender uma palavra é, para Vygotsky, um problema de aprendizagem de módulos de práticas culturais (ADAMS; BULLOCK, 1986). Muito influenciado pela obra de Karl Marx (VYGOTSKY, 2003; LURIA, 1992), Vygotsky concluiu que as formas superiores do comportamento consciente são provenientes das relações sociais do indivíduo com o meio externo. Porém, o homem não é apenas produto do seu meio ambiente, mas também um agente ativo na construção desse meio<sup>7</sup>. Dessa forma, é por intermédio da atividade conjunta entre criança e pais<sup>8</sup> que símbolos socialmente derivados, assim como habilidades definidas em termos de manipulação simbólica, são gradualmente internalizados pela criança, ou seja, o significado de uma palavra é construído socialmente (OCHS, 1988). O desenvolvimento cognitivo é dependente da linguagem, já que o desenvolvimento da linguagem é visto como o principal motor do desenvolvimento cognitivo, uma vez que faz com que a criança participe tanto do mundo intelectual quanto do mundo social ao seu redor.

---

<sup>6</sup> Dore (1985) acredita que a interação social fornece a força motriz por trás das mudanças desenvolvimentais que ocorrem no uso das palavras durante o período das produções de apenas uma palavra.

<sup>7</sup> A essa abordagem, Vygotsky denominava de Psicologia “Cultural”, “Instrumental” ou “Histórica”.

<sup>8</sup> Essas interações entre adulto e criança são denominadas por Vygotsky de processos intersíquicos, isto é, compartilhado entre indivíduos.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

## Aspectos socioculturais

Explicar o que as crianças adquirem durante a aquisição é muito menos difícil do que explicar como elas o fazem, o que representa um grande paradoxo, na visão de Fauconnier (1999, p.2):

O paradoxo de que conhecemos muito mais sobre galáxias distantes do que o núcleo de nosso próprio planeta tem um análogo cognitivo: parecemos saber muito mais sobre o mundo ao redor de nós do que sobre nossas mentes e cérebros<sup>9</sup>.

Para Bruner (2002, p. 22), “O divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência”. Bruner acredita que o surgimento da cultura exerce um papel fundamental para a adaptação e funcionamento dos seres humanos e que ela não surgiu apenas porque nossos cérebros são maiores do que o de outros mamíferos e porque nos tornamos bípedes: “Estes foram meramente passos morfológicos da evolução que não teriam importância sem o surgimento concorrente de sistemas simbólicos compartilhados, de modos tradicionais de viver e trabalhar em conjunto, em suma, da cultura humana” (BRUNER, 2002, p.22)<sup>10</sup>. Qual é, no entanto, a importância da cultura para um estudo a respeito da construção do vocabulário?

A linguística, assim como diversos outros campos do saber, por um bom período de tempo, centrou-se, unicamente, naquilo que acreditava ser o seu objeto de estudo, deixando de lado fatores outros que poderiam influenciar ou desfocalizar o seu objeto “imaculado”. É o que aconteceu, ao se excluírem a fala, o sujeito falante e uma série de outros fatores, tais como a influência da sociedade e sua estrutura, da cultura, do estudo da língua:

[...] por muito tempo, um diálogo entre essa nova ciência (ciência cognitiva) e as ciências sociais de uma maneira geral não foi frutífero ou mesmo possível. Embora

<sup>9</sup> “The paradox that we know more about faraway galaxies than we do about the core of our planet has a cognitive analogue: We seem to know a good deal more about the world around us than we do about our minds and brains”.

<sup>10</sup> Para uma discussão a respeito desse dualismo cultura *versus* biologia, vale a pena ler, também, o livro *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*, de Steven Pinker.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

algumas das capacidades cognitivas que mais interessavam aos cientistas cognitivos clássicos tivessem uma dimensão social óbvia, como é evidente na questão da linguagem; e, por outro lado, embora a linguagem tivesse, também de maneira evidente, uma dimensão cognitiva, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram, muitas vezes, colocados em lados opostos, numa disputa bastante acirrada. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 253).

Hoje, muitos estudos já se voltam para a influência desses fatores, mostrando-nos, por exemplo, que “a linguagem dirigida à criança pode estar bastante influenciada pela cultura na qual a criança vive”<sup>11</sup> (INGRAM, 1989, p. 219) e que é devido a nossa participação numa determinada cultura que o significado é tornado público e compartilhado, sendo nessa última que os significados públicos são negociados (BRUNER, 2002). Para Ochs (1988, p.30), o desempenho da criança é organizado não apenas em termos puramente biológicos, mas também de acordo com sua vida em comunidade, e, para se entender o que é adquirido, é necessário olhar as crianças tanto como organismos quanto como seres sociais: “O que elas fazem e o que não fazem está calcado não apenas na psicologia e na maturidade intelectual, mas na sua experiência social”: as crianças estão adquirindo a linguagem em ambientes organizados social e culturalmente<sup>12</sup>.

Ochs (1988) afirma que o significado está embutido em concepções culturais de contexto e, assim como Vygotsky (1998), defende a posição de que o processo de aquisição de linguagem está embutido no processo de socialização de conhecimento. Dessa forma, falar e ouvir são práticas sociais com história e consequências sociais, além de expectativas e preferências também sociais. Porém, a socialização, entendida como uma transmissão de princípios para dar sentido ao mundo e procedimentos para difundir esses princípios de uma geração à seguinte, não se encontra limitada à infância, e, sim, presente por toda a vida; socializamos e somos socializados a todo instante por aqueles que encontramos, inclusive por nossos bebês (OCHS, 1988). Nessa concepção, “a cultura emerge a partir da interação social e, ao mesmo tempo, organiza as interações”<sup>13</sup> (OCHS, 1988, p.7). Muitos estudos a respeito

---

<sup>11</sup>iii “The language addressed to infants may be influenced greatly by the culture in which the infant lives”.

<sup>12</sup> A respeito dessa questão, diferenças culturais de pensamento, vale a pena ler o capítulo homônimo presente no livro *A construção da mente*, de Luria (1993).

<sup>13</sup> “Culture emerges through social interaction, and at the same time it organizes social interaction”.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

do comportamento infantil mostram que o mais poderoso reforço que pode ser utilizado na aprendizagem de experimentos é a resposta social e que a ausência dessa réplica nas iniciativas infantis é um fator bastante negativo.

Alguns cientistas cognitivos apontam em seus estudos que as habilidades cognitivas não são uniformes entre as sociedades. Isso quer dizer que elas emergem através de determinados tipos de participações em determinadas práticas e interações sociais: “Uma visão que incorpore aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem do processamento cognitivo pode integrar o fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos” (KOCH, CUNHA-LIMA, 2004, p.278). Além disso, Cook-Gumperz e Corsaro (1986) nos chamam a atenção para o fato de que as situações sociais criadas pelas crianças, assim como as relações interpessoais nas quais se distraem são “culturalmente diferentes” das do mundo adulto, mas não são versões incompletas desse e nem ocorrem separadas desse.

Essas visões ampliam aquilo que adquirimos ao adquirir uma língua. Não aprendemos apenas as estruturas gramaticais, mas também princípios que estruturam o discurso: atos de fala, sequências conversacionais, eventos de fala, gênero e registro etc. Ou seja, além da competência gramatical, entendida “[...]como a capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas como da língua em questão” (TRAVAGLIA, 2003, p. 97) a competência comunicativa ou “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 17) também precisa ser desenvolvida. Em diversas sociedades, os pais ensinam à criança o que dizer e como dizer, sentença por sentença, turno por turno, sendo essas instruções linguisticamente marcadas, por exemplo, pela prosódia. A aquisição do conhecimento linguístico e a aquisição do conhecimento sociocultural são interdependentes e mediados pela atividade, conforme esquema a seguir elaborado por Ochs (1988, p.15):

CONHEC. LINGUÍSTICO ↔ ATIVIDADE ↔ CONHEC. SOCIOCULTURAL

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

No que tange ao desenvolvimento lexical, nessa perspectiva, os itens lexicais são, portanto, adquiridos durante o desenvolvimento em associação com o papel das relações sociais, os atos sociais e os eventos (como exemplos temos, respectivamente, a relação professor-aluno, o agradecimento e brincar, contar uma história) (OCHS, 1988, p. 13). Essa visão sociocultural de aquisição de linguagem favorece o diálogo (conforme proposta de Bruner, 1983) como um instrumento eficaz de compreensão e produção de textos, que são negociados na interação. Ademais, a produção e a compreensão de formas linguísticas são influenciadas pelas normas sociais. Segundo Ochs (1988), a conversação é uma atividade social bastante complexa, que associa e sobrepõe aspectos os quais requerem uma variedade de habilidades intelectuais, uma vez tida como “uma atividade que arroga certo número de problemas para seus participantes, tais como problemas de tomada de turno, problemas de memorização de faces, problemas de processamento da informação”<sup>14</sup> (GOODWIN, 1985). Nessa perspectiva, a língua(gem) não é adquirida sem cultura.

A visão de que um evento comunicativo, por mais banal que seja, não é uma atividade tão simples pode ser ilustrada com o pensamento do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, que acredita não ser possível dissociar a linguagem – e o seu estudo – da estrutura social em que é usada. Para Bourdieu (1998), um fator essencial e dominante no uso da linguagem são as condições sociais concretas de comunicação. Assim sendo, uma relação de comunicação linguística é uma “relação de força simbólica” – ou força linguística – determinada pelas relações existentes entre seus interlocutores. São essas relações que definem “quem” pode falar, a “quem” e “como”, que funcionam num “mercado linguístico” no qual as palavras são os produtos e o seu preço é definido pelas relações de força material e simbólica. Ao aprendermos uma língua, adquirimos também as condições de aceitabilidade, definidas por Bourdieu como “aceitabilidade sociológica”, já que o uso que fazemos da língua deve estar de acordo não apenas com as regras gramaticais internalizadas mas também com as regras do

---

<sup>14</sup> “I consider conversation as an activity that poses a number of problems for participants – e.g. turn-taking problems, face-saving problems, information-processing problem [...]”.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

mercado linguístico, constituídas por um sistema de sanções à produção linguística. Esse sistema é intuitivamente aprendido e apreendido e nos permite prever a aceitabilidade do nosso discurso, que reações este pode causar. Uma competência só terá valor, portanto, quando detiver um mercado.

Essa “relação simbólica” pode ser percebida logo nos primeiros passos da criança rumo à sua língua materna, ainda que de forma bastante simplificada, quando, por exemplo, os pais insistem para que seus filhos digam “obrigado” ao receber um presentinho. Um estudo realizado por Greif e Gleason (apud OCHS, 1988) mostrou que, em 51% dos casos, os pais insistiam, caso os filhos dissessem não, e os filhos agiam de forma complacente em 86% dos casos. Quando os filhos recusavam-se a fazê-lo, os pais insistiam rigidamente.

Embora essa concepção seja bastante utilizada para se compreenderem os problemas de linguagem dentro de um contexto social, econômico e também cultural, ela nos fornece uma visão complementar às concepções de Ochs, de Bruner e à do próprio Vygotsky. A aprendizagem é dependente de interações com agentes sociais. Tudo nos leva a crer, portanto, que as interações estáveis estabelecidas pelo adulto fornecem à criança um meio previsível, onde tudo acontece “[...] de forma mais ou menos igual, permitindo a negociação de procedimentos para regular este microcosmo de vida social”. (VILA, 1996, p. 73).

A importância da interação torna-se evidente quando nos deparamos com as descobertas de estudiosos em aquisição de linguagem a respeito do processo de construção do vocabulário, por exemplo. Os pesquisadores acreditam que a aquisição das palavras depende do *input*, isto é, da entrada linguística (SNOW, 1997), embora já se tenha sugerido que a aquisição do vocabulário seria limitada por princípios inatos cruciais para a extração de sentido da entrada linguística e para o relacionamento significado-forma. Snow (1997) observa que a densidade da fala materna ou frequência da exposição ao vocabulário e a situação de exposição às palavras novas são os dois fatores que estão claramente relacionados à aquisição das palavras. Crianças com audição normal, filhos de pais surdos, e crianças privadas de contato com outras pessoas não aprendem a falar através de encontros casuais

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

com outros adultos e da televisão. Pinker (2002, p. 354) justifica esse acontecimento afirmando que “[...] os falantes humanos vivos [*sic*] tendem a falar sobre o aqui e o agora na presença das crianças [...] e, além disso, as trilhas sonoras da televisão não falam em mamanhês”, que é a fala adulta dirigida à criança, também denominada de *baby-talk* ou, mais modernamente, *Child Directed Speech* (em português, Fala Dirigida à Criança – FDC). De uma maneira geral, essa fala é caracterizada por frequentes substituições das palavras adultas por formas equivalentes, como, por exemplo, o uso de onomatopéias no lugar do nome correspondente (por exemplo, “au-au” em vez de “cachorro”), palavras para certas rotinas e brincadeiras (por exemplo, “piiii”) e palavras para os parentes, como “mamãe” e “papai” (CLARK, 1979; STOEL-GAMMON, 1976); é “[...] mais lenta e mais exagerada em intensidades, mais dirigidas para o aqui e agora e mais gramatical” (PINKER, 2002, p. 354-355).

Num estudo realizado sobre a FDC brasileira, Stoel-Gammon (1976) verificou que o padrão canônico preferido pelas mães é o padrão CV.CV(S)<sup>15</sup>. Nesse padrão, as consoantes são geralmente reduplicadas e as mais frequentes são as labiais, as dentais e as pós-alveolares. As vogais também são reduplicadas sendo que, algumas vezes, apenas a segunda é nasalizada. Em geral, a tonicidade recairá sobre a última sílaba, criando um padrão que contrasta com o padrão ótimo adulto, considerado o paroxítono (SILVEIRA, 2002): “mamãe”, “papai”, “cocó”, “auau” etc. Há uma grande incidência de reduplicações (por exemplo, “mamãe”, “papai”, “titio”, entre outras), assimilações (por exemplo, “tente” para “quente”, “papato” para “sapato”), elisão de sílabas fracas (por exemplo, “peta” para “chupeta”) e simplificações (por exemplo, “fio” para “frio”). Além disso, pôde verificar que uma característica típica da FDC brasileira é a palatalização da consoante fricativa surda [s], por exemplo [‘dosi] : [‘dosi] (doce). Em linhas gerais, esses achados a respeito da FDC brasileira são semelhantes aos encontrados em outras línguas.

---

<sup>15</sup> “C” corresponde a consoante, “V” corresponde a vogal e “S” a uma semivogal (um elemento que pode ou não estar presente). O ponto marca o limite entre sílabas. Assim, “bubu” para “chupeta” seria uma exemplo de palavra com estrutura CV.CV e “mamãe” um exemplo de palavra com estrutura CV.CVS.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

Os aspectos suprasegmentais, como os da entonação (fala mais alta e mais aguda) e os da velocidade (mais devagar), atestados em diversas línguas como parte de um processo de clareza (STOEL-GAMMON, 1976), contribuem para captar a atenção da criança, deixando-a mais quieta perante o falante e possibilitando o contato visual<sup>16</sup>. Este tem sido atestado como um fator muito importante para o estabelecimento da ligação criança-adulto, sendo muito sutil e rico, já que possibilita o estabelecimento de jogos e se assemelha aos turnos conversacionais de fala do adulto (SACHS, 1977).

Para Clark (1979), é do *baby-talk* que as crianças retiram as suas primeiras palavras. Entretanto, segundo Brown (1977, p.12), este não é utilizado pelos pais para ensinar o seu filho a falar, mas sim como uma maneira “[...] de se comunicar, de entender e de se fazer entender, de manter duas mentes direcionadas no mesmo tópico”<sup>17</sup>. Brown (apud CLARK, 1979) também observa que o adulto seleciona as palavras que usa para as crianças, escolhendo os nomes que acredita que serão mais úteis para elas. Além disso, uma série de outros comportamentos realizados pelo adulto, como mover-se, olhar e apontar para o objeto e/ou situação contribuem para que as crianças tenham uma indicação do que ele está falando. Muitas vezes, o adulto até indicará com gestos a resposta ou ação que eles esperam da criança (por exemplo, apontando para o objeto e depois para a caixa na qual este deverá ser colocado).

Ochs e Schieffelin (1997, p. 73) atestam que, em muitas comunidades não ocidentais, os bebês e crianças que não são tidos como parceiros conversacionais, mas estão inseridos num “[...] meio comunicativo repleto de complexidade gramatical e orientado a interlocutores competentes” desenvolvem um conhecimento linguístico. Algumas comunidades acreditam, ainda, que ouvir fala linguisticamente complexa é fundamental para que as crianças se tornem gramaticalmente competentes. Este fato permitiu aos estudiosos concluírem que o *baby-talk*

---

<sup>16</sup> Alguns estudos têm mostrado que bebês com apenas dois dias de vida já demonstram uma certa preferência pelos padrões da FDC (GLEASON, 2000).

<sup>17</sup> “What I think adults are chiefly trying to do, when they use BT [*baby-talk*] with children, is to communicate, to understand and be understood, to keep two minds focused on the same topic”.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

não é o fator principal na aquisição de linguagem e/ou do desenvolvimento lexical, mas, sim, um dos fatores que podem favorecer tal aquisição e tal desenvolvimento. O que parece ser primordial para a explicação do desenvolvimento lexical inicial (DLI) é a importância da situação social na qual as crianças começam a aprender as suas primeiras palavras – a imersão numa interação linguística (oral ou de sinais) – e o *input* linguístico ao qual estão expostas. O DLI é descrito, conforme dito acima, como um processo de convergência social (POULIN-DUBOIS; GRAHAN; SIPPOLA, 1995).

Os estudos realizados na cultura ocidental revelam que a fala materna dirigida à criança é um aspecto que está relacionado a vários outros aspectos do desenvolvimento do vocabulário inicial. Sachs (1977) afirma que não é a quantidade de estímulos verbais a condição importante para esse desenvolvimento, mas, sim, a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação mãe-criança. Harris e outros (1988) observam que a proporção de referências a objetos na fala materna está associada ao estilo linguístico da criança (referencial ou expressivo) e que o uso inicial das palavras pode ser prognosticado pela frequência de uso das palavras pelas mães (ou pelo adulto). Ademais, eles verificaram que, no nível de 10 palavras produzidas, havia uma relação entre o uso inicial da criança (presa ao contexto ou referencial) e o uso materno mais frequente para a maioria delas (83% dos casos). Porém, a influência da fala materna no DLI parece incidir apenas no período inicial, declinando rapidamente no segundo ano de vida (BARRET; HARRIS; CHASIN, 1991), aproximadamente por volta dos 18 meses (HARRIS et al., 1995).

A concepção mais adotada atualmente por muitos pesquisadores é a de que a interação e o compartilhamento de conhecimentos e atenção são a base da atividade linguística. Conforme apontam Koch e Cunha-Lima (2004, p. 283): “[...] os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com o outro, conjuntamente”. No entanto, encarar a linguagem apenas como um ato conjunto não é suficiente. A inserção de uma abordagem social faz-se, portanto, necessária.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

## Referências

ADAMS, A.K.; BULLOCK, D. Apprenticeship in word use: social convergence processes in learning categorically related nouns. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986.

BARRET, M.; HARRIS, M. ; CHASIN, J. Early lexical development and maternal speech: a comparison of children's initial and subsequent uses of words. *Journal of Child Language*, Cambridge, Cambridge University Press, n. 18, p. 21-40, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Parte I. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: o que falar que dizer*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BROWN, R. Introduction. In: SNOW, C.; FERGUSON, C. *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 1-27.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CLARK, E.V. Building a vocabulary: words for objects, actions, and relations. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Ed.). *Language acquisition: studies in language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W. Introduction. In: COOK-GUMPERZ (Ed.). *Children's worlds and children's language*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986.

CORREA, L.M.S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos 30 anos. *D.E.L.T.A.*, v.15, p. 339-83, 1999.

DAMÁSIO, A.; DAMÁSIO, H. Como a linguagem se forma no cérebro. *Biblioteca entre livros*, São Paulo, ano 1, nº 4, p. 8-13, 2006.

DORE, J. Holophrases revisited: their 'logical' development from dialog. In: BARRET, M. (ed.) *Children's single-word speech*. John Wiley & Sons, 1985, p. 23-57.

DRONKERS, N. et al. Lesion analysis of the brain áreas involved in language comprehension. *Cognition*, n. 92, p. 145-177, 2004.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GERKEN, L. Nine-month-olds extract structural principles required for natural language. *Cognition*, n. 93, 2004, p. 89-96.

GLEASON, J. The development of language: an overview and a preview. In: GLEASON, J. B. *The development of language*. Boston: Ally and Bacon, 2000.

GRIEVE, R.; HOGENRAAD, R. First words. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. *Language acquisition: studies in language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

GOODWIN, R. A word in Edgeways? The development of conversation in the single-word period. In: BARRET, M. (Ed.) *Children's single-word speech*. New York: John Wiley and Sons, Ltd., 1998.

HARRIS, M. et al. Symmetries and asymmetries in early lexical comprehension and production. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 22, p. 1-18, 1995.

\_\_\_\_\_. Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 15, p. 77-94, 1988.

INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KOCH, I.V.; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMOS, C.T. Interacionismo e aquisição de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v.2, n. 2, p. 231-248, 1986.

LIGHTFOOT, D. *The language lottery: toward a biology of grammars*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press, 1984.

LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

OCHS, E. *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 04 – junho de 2012  
ISSN: 2176-5782

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POEPPPEL, D.; HICKOK, G. Towards a new functional anatomy of language. *Cognition*. n. 92, p. 1-12, 2004.

POULIN-DUBOIS, D., GRAHAM, S.; SIPPOLA, L. Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 22, p. 325-43, 1995.

SACHS, J. The adaptative significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: SNOW, C.; FERGUNSON, C. *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

SILVEIRA, K. *Padrões intra-silábicos e inter-silábicos no português brasileiro: um estudo de frequência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2003.

SNOW, C. E. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STOEL-GAMMON, C. Baby-talk in brazilian portuguese. *Papers and Reports in Child Language Development*, Stanford University, v. 14, p. 83-88, may 1976.

TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.