

A HIPÓTESE INATISTA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA: ASPECTOS REALÇADOS E ENCOBERTOS

Paulina Lira Carneiro *

Resumo

A hipótese inatista de aquisição da linguagem surgiu em meados da década de 50, com os estudos sobre a gramática gerativa, empreendidos por Noam Chomsky, e constitui, ainda hoje, uma das principais teorias para explicar como se dá o processo de aquisição da linguagem pela criança. Nesse artigo tencionamos abordar a hipótese inatista, discorrendo sobre os aspectos postos em relevo no interior deste paradigma teórico, mas também problematizando os fatores por ele negligenciados, ou, por assim dizer, deixados na penumbra. Empreenderemos, assim, sob um viés sociointeracionista, um breve reexame crítico de alguns dos pressupostos inatistas, procurando evidenciar as lacunas mais significativas da explicação inatista para o processo de aquisição de linguagem. Procuraremos demonstrar que a abordagem inatista subestimou fatores imprescindíveis que intervêm neste processo, como os de ordem social, comunicativa, histórica e cultural, avaliando o importante papel desempenhado por tais fatores no fenômeno da aquisição.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, na linha de pesquisa Linguagem, Sentido e Cognição.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Hipótese inatista. Interacionismo..

Introdução

As especulações acerca de como a criança adquire uma língua constitui matéria instigante, que sempre suscitou grande interesse e indagações entre leigos e especialistas. A investigação sobre como efetivamente esse processo ocorre compreende o foco de inúmeras pesquisas na área da Aquisição de Linguagem, campo de estudos multidisciplinar, que congrega, além da Linguística, domínios como a Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística.

Ao longo dos séculos, diferentes correntes teóricas lançaram hipóteses com o intuito de explicar o processo de aquisição de linguagem, atreladas cada qual a um conjunto de pressupostos teóricos e filosóficos. Assim, as teorias da aquisição abrangem desde perspectivas que atribuem um papel passivo ao aprendiz, a exemplo do behaviorismo, até

formulações que creditam um papel crucial à interação social entre os sujeitos na construção de sua competência linguística, como as de base sociointeracionista.

Dentre as principais teorias sobre a aquisição de linguagem, destaca-se, particularmente, a concepção inatista da aquisição, oriunda dos estudos da gramática gerativa. De um modo geral, essa vertente sustenta que o ser humano possui uma “predisposição inata específica para a aquisição de um sistema lingüístico” (LANGACKER, 1977, p. 247), bem como postula um módulo cognitivo autônomo para a linguagem, independente de fatores externos de ordem social, cultural, ou mesmo histórica. Recorrendo a noções como a de gramática universal, tal perspectiva defende que os aspectos biológicos exercem papel determinante no processo de aquisição.

Nesse trabalho tencionamos abordar a hipótese inatista da aquisição de linguagem,



discorrendo sobre os aspectos postos em relevo no interior deste paradigma teórico, mas também problematizando os fatores por ele negligenciados, ou, por assim dizer, deixados na penumbra. Para tanto, empreenderemos, num primeiro momento, uma breve exposição sobre o contexto de surgimento da postulação da tese inatista, seus principais fundamentos teóricos e as evidências comumente apontadas para comprovar suas assunções teóricas. A seguir, discutiremos algumas implicações subjacentes aos postulados do inatismo, ensejando, assim, uma reflexão em torno das principais críticas que lhe são imputadas, sobretudo por abordagens teóricas de cunho sociointeracionista, a exemplo das proposições filiadas à abordagem sociocultural de L. Vygotsky, e do enfoque teórico de M. Tomasello (2003). Com este reexame crítico, buscaremos, principalmente, evidenciar os aspectos preteridos pela visão inatista, apreciando a importância de tais fatores no processo aquisicional.

A HIPÓTESE INATISTA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE INCURSÃO TEÓRICA

O surgimento da hipótese inatista: uma reação ao empirismo e à visão behaviorista da aquisição da linguagem

A concepção inatista da aquisição da linguagem surgiu em meados da década de 50, com os estudos sobre a gramática gerativa, empreendidos por Noam Chomsky, e constitui, ainda hoje, uma das principais teorias para explicar como se dá o processo de aquisição da linguagem pela criança.

Chomsky se contrapôs à visão empirista dominante à época, representada pela Psicologia behaviorista de B. F. Skinner, que se centrava numa análise restrita aos comportamentos observáveis. Pautada nos ideais empiristas de cientificidade e objetividade, a concepção behaviorista divisava a aprendizagem como um processo caracterizado por esquemas de condicionamento, segundo o círculo estímulo-resposta-reforço, sendo terminantemente rechaçada qualquer explicação de ordem mentalista. Os comportamentos eram, pois, adquiridos apenas mediante a produção de respostas a estímulos do meio, e a **imitação** assumia papel determinante. Face a respostas “corretas”, o aprendiz recebia reforços

positivos, ao passo que os “erros” eram negativamente reforçados, a fim de serem eliminados. Tais hipóteses eram testadas em experimentos com ratos e cães, e a extensão desses resultados aos humanos foi alvo de severas críticas, posteriormente.

Nesse quadro teórico, a linguagem era igualmente considerada um tipo de comportamento a ser aprendido. O comportamento verbal era, pois, definido “como aquele comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas” (SKINNER, 1978, p.16).

Defendendo uma posição francamente mentalista, Chomsky demonstrará a insuficiência explicativa do modelo behaviorista, aduzindo a evidência de que o conhecimento linguístico da criança extrapola qualquer esquema de aprendizado do tipo estímulo-resposta, por tentativas e erros, ou mesmo imitação. Isso porque, de fato, é notório que uma criança de pouco mais de 2 anos é capaz de produzir e compreender frases nunca antes proferidas ou ouvidas. Desse modo, somente a suposição de uma estrutura subjacente inata poderia fornecer uma explicação plausível para tal fato. A ideia de um dispositivo linguístico inato constitui o próprio cerne da hipótese chomskyana sobre a aquisição da linguagem, que abordaremos na próxima seção.

A concepção inatista da aquisição da linguagem: fundamentos teóricos e evidências

Chomsky postula que a faculdade da linguagem é exclusiva de nossa espécie e está inscrita na própria herança genética do ser humano. Compreendida como dotação biológica, a linguagem seria equiparada a outros aspectos relativos ao desenvolvimento da estrutura física do corpo; nascemos programados para falar, assim como para ter braços e pernas, ou atingir a puberdade. A influência do ambiente ou da experiência seria secundária, nesse caso, face à programação prevista no mapa filogenético¹ da espécie.

Com efeito, dentro dessa perspectiva biologizante, a linguagem é concebida como um “**órgão mental**”. Para Chomsky, por conseguinte, o cientista deveria “abordar o estudo das estruturas cognitivas, como é o caso da linguagem, de uma forma análoga àquela como estudaria um órgão do corpo –



o olho ou o coração, por exemplo” (CHOMSKY, 1983, p. 52).

A aquisição da linguagem, por sua vez, é concebida em termos de maturação ou crescimento, implicando na distinção de diferentes estágios da faculdade mental da linguagem. Chomsky alude a um *estado inicial* dessa faculdade, que sofreria um processo de maturação, passando por uma sequência de estados a partir das experiências do indivíduo, até atingindo um *estado estável*.

O estágio inicial compreenderia exatamente a chamada *gramática universal* (GU), ou ainda dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), que consistiria num conjunto de princípios gerais e propriedades sintáticas, fonológicas e semânticas, uma matriz biológica que facultaria o desenvolvimento de todas as línguas naturais possíveis. O estado estável corresponderia, por outro lado, à gramática de uma língua particular, que se desenvolve na mente do falante, a partir da exposição deste aos dados de sua língua (*input* linguístico). Segundo a perspectiva chomskyana, a experiência, ou seja, a exposição da criança à fala dos outros, desempenharia o papel de mero gatilho que acionaria a gramática universal.

A postulação de uma gramática universal explicaria a facilidade e rapidez com que as crianças aprendem sua língua, apesar de sua alta complexidade. Uma vez que a estrutura necessária para desenvolver qualquer sistema linguístico integra, desde nascença, o sistema neural da criança, cumpriria a esta “aprender apenas os detalhes que diferenciam a língua falada em seu redor de outras línguas humanas possíveis.” (LANGACKER, 1977, p. 246).

Numa primeira descrição desse processo, Chomsky aventará a hipótese de que a criança seleciona, dentre o conjunto de regras constitutivas da gramática universal, apenas aquelas que integram a gramática de sua língua materna.

Posteriormente, com a Teoria dos Princípios e Parâmetros, esta explicação será reelaborada. Segundo esse modelo gerativo,

a gramática universal encerraria não regras, mas princípios comuns à organização de todas as línguas. Durante o processo de aquisição, o falante procederia à atribuição de valores a parâmetros associados a tais princípios, formatando assim o sistema particular de sua língua.

Os parâmetros são, por definição, binários, assumindo valores positivos ou negativos. Dado o princípio que prevê um sujeito para a estrutura das frases de uma língua, por exemplo, caberia à criança marcar um parâmetro relativo ao preenchimento obrigatório ou não dessa posição. Caso fosse exposta ao inglês, em que o sujeito é obrigatório, ela fixaria um valor positivo a tal parâmetro, deixando de marcá-lo se estivesse adquirindo o português, uma vez que nessa língua o sujeito pode ser omitido.

Outro aspecto defendido por Chomsky em sua teoria sobre a linguagem é a tese da modularidade. O autor acredita que, assim como as estruturas físicas são diferentes em sua organização e funções (ou seja, são modulares), também a mente humana é composta por órgãos diferentes (sistemas ou estruturas cognitivas) responsáveis por diferentes atividades, e organizados segundo princípios diferentes. Ao lado da faculdade da linguagem, que constituiria um módulo autônomo, haveria, assim, outros órgãos mentais encarregados, por exemplo, da compreensão matemática ou da percepção de formas artísticas, dentre outros. A faculdade da linguagem teria, portanto, características que lhe são específicas e que não podem ser atribuídas aos demais sistemas cognitivos.

Uma decorrência imediata dessa tese é a percepção do conhecimento linguístico como algo dissociado da cognição em geral, ou seja, a capacidade para a linguagem não manteria relação direta com a inteligência ou a habilidade geral para o aprendizado.

Para Langacker (1977), isso pode ser constatado através do fato de que toda e qualquer criança normal, a despeito de possuir um maior ou menor grau de inteligência, é capaz de desenvolver completamente uma

¹A *filogênese* corresponde à história da evolução de uma espécie, e diz respeito, assim, às características geneticamente herdadas pelos organismos pertencentes à mesma. Em contrapartida, a *ontogênese* concerne ao desenvolvimento de um indivíduo em particular de uma dada espécie, abarcando suas fases desde o nascimento até a morte. Já os processos de *sociogênese*, por sua vez, relacionam-se à história da cultura em que um dado ser está inserido. No caso específico dos humanos, trata-se de processos em que há uma “inventividade colaborativa” (TOMASELLO, 2003), isto é, situações “nas quais algo novo é criado através da interação social de dois ou mais indivíduos em interação cooperativa” (id., *ibid.*, p.56).





língua, embora possa falhar no aprendizado de outras habilidades, como a matemática, por exemplo. Para Langacker, portanto,

Se a linguagem refletisse a inteligência geral e não uma capacidade lingüística especial, seria de esperar que diferenças de inteligência tivessem correlação direta com diferenças na aquisição da linguagem. (LANGACKER, *ibid.*, p.249).

Outro argumento aduzido em favor da existência de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem é a denominada “pobreza do estímulo”, ou ainda, “problema de Platão”. Tal aspecto concerne à natureza do *input* ou estímulo ao qual a criança é exposta, e a questão que se coloca aqui é: como é possível para a criança dominar, em um período tão breve de tempo, toda a complexidade da gramática de sua língua se tem contato apenas com uma evidência fragmentária desse sistema? Ou seja, é notório que a competência linguística excede os sistemas de desempenho, não sendo totalmente apreensível a partir das manifestações destes. Nesse sentido, acresce também o fato de que não se faz necessário qualquer esforço, instrução formal ou treinamento linguístico especial para a criança adquirir seu sistema linguístico. Logo, esse processo não poderia ser explicado pela mera imitação da fala adulta, não se podendo falar propriamente nesse caso de “aprendizado”, mas antes de aquisição.

A sobredeterminação biológica é enfatizada por Chomsky ao defender que o desenvolvimento de linguagem “é algo que acontece a uma criança, e não o que a criança efetivamente faz.” (CHOMSKY, 2005, p.35, grifo nosso). Tal postura é radicalizada por Pinker (2002), para quem “a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer mas o produto de um *instinto* humano específico” (PINKER, *ibid.*, p.21, grifo nosso).

Uma das evidências arroladas, ainda, em favor do caráter inato da faculdade da linguagem consiste na questão do chamado *período crítico* de aquisição. De acordo com a tese inatista, há uma limitação temporal para que o processo de aquisição de linguagem ocorra, de modo que “a aquisição de uma linguagem normal é certa para crianças até 6 anos, fica comprometida depois dessa idade

até pouco depois da puberdade, e é rara depois disso.” (PINKER, *ibid.*, p. 374).

Os defensores da perspectiva inatista atribuem, assim, a motivações de ordem biológica a dificuldade para se adquirir uma segunda língua após a adolescência. Tal fato é, particularmente, imputado ao cronograma maturacional do cérebro, que, após uma fase de desenvolvimento acelerado durante a infância, sofreria, por volta da adolescência, uma diminuição em seu metabolismo, bem como um decréscimo no número de sinapses neurais (PINKER, 2002). Além disso, tal dificuldade seria o reflexo da indisponibilidade de acesso, na fase adulta, à gramática universal, matriz a partir da qual se podem desenvolver duas ou mais línguas.

Pesquisas, relatadas por Pinker (*ibid.*), com imigrantes chegados aos Estados Unidos, mostram uma correlação entre idade e nível de desempenho linguístico na aquisição do inglês como segunda língua - grupos com menor faixa etária (de 3 a 7 anos) exibiam desempenho similar ao dos nativos, ao passo que, com a progressão da idade, o desempenho gradativamente tendia a piorar, sendo os piores resultados obtidos entre aqueles que imigraram entre 17 e 39 anos.

A existência de um substrato biológico para a linguagem é igualmente atestada pelos inatistas através do estudo de distúrbios de linguagem provocados por fatores de cunho biológico, a exemplo das afasias ou problemas decorrentes de desordens cromossômicas. Procura-se demonstrar, nesse caso, que, se a linguagem constitui uma realidade biológica e uma faculdade cognitiva autônoma, ela sofrerá dano caso as supostas estruturas físicas correspondentes (áreas específicas do cérebro ou mesmo certos genes) forem afetadas.

Pinker (2002) descreve, nesse sentido, distúrbios em que apenas o módulo da linguagem é afetado, sendo as demais habilidades cognitivas preservadas, bem como a situação inversa, ou seja, casos em que a faculdade de linguagem mantém-se intacta face a danos à cognição.

Um exemplo da primeira situação descrita acima é a denominada afasia de Broca. O médico francês Paul Broca, ao estudar seus pacientes afásicos, concluiu que a faculdade da linguagem se situa no hemisfério esquerdo do cérebro. Broca



investigou, particularmente, uma patologia específica da linguagem, desencadeada por lesões numa região específica do lobo frontal (área de Broca). Os afásicos de Broca apresentam dificuldades na fala, produzindo frases agramaticais. Vale notar que a deficiência em causa não decorre de problemas relativos à musculatura implicada na articulação de sons, mas afeta a própria capacidade abstrata da linguagem, o sistema gramatical da língua. Por outro lado, pacientes com tal afasia, a despeito de sua deficiência linguística, exibem um desempenho normal de outras faculdades intelectuais, o que constituiria indício da dissociação entre a linguagem e outros módulos cognitivos, defendida pelos inatistas.

A segunda situação aludida pode ser exemplificada através da “síndrome de tagarelice” referida por Pinker (ibid.). Nesse caso, constatamos agora a presença de uma fluência e gramaticalidade linguística em contraste com formas graves de retardo mental, ou seja, um quadro de linguagem preservada ante uma cognição afetada. Tal situação é freqüente, segundo Pinker, em pacientes esquizofrênicos ou com mal de Alzheimer. O autor cita, ainda, os pacientes afetados pela denominada “síndrome de Williams”, em que esta condição parece ser resultante de um gene defeituoso no cromossomo 11.

Essas evidências inspiram, contudo, algumas reservas mesmo entre os partidários do inatismo. O próprio Pinker adverte que “até hoje ninguém localizou um órgão da linguagem ou um gene da gramática”² (PINKER, 2002, p. 47). Representante mais expressivo dos estudos de Biolinguística, Jenkins (2000), analogamente, critica a obsessiva postura “localizacionista”, ponderando que não se deve perseguir uma “neurologia da gramática universal”, por assim dizer, isto é, “não podemos esperar que cada traço identificável; por exemplo, cada construto linguístico teórico, corresponda de uma maneira óbvia a uma localização particular do córtex ou a um gene” (JENKINS, 2000, p. 65, tradução nossa).

Na seção a seguir, empreenderemos um breve reexame crítico, sob um viés sociointeracionista, de alguns dos pressupostos inatistas, procurando rastrear as lacunas mais significativas da explicação de base inatista para o processo de aquisição de linguagem, a fim de ressaltar a importância de uma série de fatores negligenciados por tal abordagem.

Um olhar crítico sobre a visão inatista da aquisição: aspectos silenciados e suas implicações

A despeito de exibir uma coerência descritiva e de ainda constituir um importante paradigma no campo da aquisição, o modelo inatista opera algumas reduções que serão alvo de críticas significativas, oriundas, sobretudo, de abordagens teóricas de cunho sociointeracionista. Com efeito, ao enfatizar eminentemente os aspectos cognitivos, envolvidos no processo da aquisição da linguagem, e creditar um papel decisivo a nossa herança biológica, a perspectiva inatista subestimou (ou mesmo silenciou) fatores imprescindíveis que intervêm neste processo, como os de ordem social, comunicativa, histórica e cultural.

Nessa seção tencionamos reexaminar alguns postulados inatistas sob o prisma dessa exclusão, refletindo, à luz de uma perspectiva sociointeracionista, sobre as implicações das referidas teses para a concepção do processo de aquisição da linguagem. Discutiremos, em princípio, questões concernentes, prioritariamente, aos aspectos sociais e comunicativos, avaliando o papel efetivo desempenhado por estes no fenômeno da aquisição, e, em tópico subsequente, enfocaremos aspectos atinentes, sobretudo, à exclusão das dimensões histórica e (sócio) cultural, evidenciando o caráter inalienável e a importância destes últimos fatores no processo de aquisição³.

A interação social como base sociocognitiva para a aquisição da linguagem

Como vimos acima, a perspectiva inatista subestimou o papel da aprendizagem no processo de aquisição e, por conseguinte,

² Em Martelotta (2008), faz-se referência a uma recente descoberta do geneticista inglês Anthony Monaco de um gene (FOXP2) possivelmente associado a distúrbios de linguagem observados em integrantes de uma família.



da interação compreendida entre a criança e seus interlocutores, concebendo a exposição à fala (*input* linguístico) como mero elemento desencadeador (gatilho) de um programa maturacional de aquisição já previamente determinado no esquematismo de uma gramática universal, geneticamente herdada.

A explicação inatista omite, portanto, o papel decisivo dos fatores sociais e comunicativos, desconsiderando o fato de que o componente social da aquisição não é um traço periférico ou meramente acrescentado, mas, antes, inerente (e inextricável) a sua própria natureza. Bakhtin (1988) considera nesse sentido que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo *fenômeno social da interação verbal* [...]. A interação verbal constitui assim, a *realidade fundamental da língua*. (BAKHTIN, *ibid.*, p.123, grifos nossos).

A ênfase sobre a interação social entre os sujeitos implicados no processo da aquisição é a tônica central de um conjunto heterogêneo de estudos reunidos sob a rubrica de interacionismo⁴, vindos a lume a partir de meados da década de 70 do último século. Assim, segundo Lemos (1986):

É justamente essa vertente do interacionismo em psicologia que privilegia a interação social – e mais, particularmente, a interação da criança com o adulto, ou membro mais experiente da espécie – que está representada nos estudos sobre aquisição da linguagem sob o nome de interacionismo ou sócio-interacionismo. (LE MOS, 1986, p.2).

De fato, sob o viés (sócio) interacionista, as trocas comunicativas com os parceiros de interação constituem mesmo um pré-requisito

para o desenvolvimento linguístico da criança, uma base sobre a qual esse processo irá deslanchar, ideia desenvolvida em Tomasello (2003).

O caráter social da cognição humana é, para Tomasello (2003), o traço fundamental que distingue a espécie humana face aos demais primatas. Assim, para o autor, somos dotados de uma aptidão sociocognitiva exclusivamente humana que corresponde à “capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (TOMASELLO, *ibid.*, p.7, grifo do autor). É precisamente esta habilidade que nos facultará o acesso, através de formas de aprendizagem social, aos bens culturais da humanidade como os artefatos materiais e simbólicos, dentre estes a linguagem. E é nos primórdios do processo de aquisição da linguagem que essa característica irá emergir na ontogênese humana.

Segundo Tomasello (2003), o caráter social da interação criança-adulto evidencia-se desde muito cedo, já nas primeiras semanas de vida, através de gestos do bebê que revelam tentativas de identificação ou sintonização com o comportamento adulto, designadas como “protoconversas”, ou ainda, mímica neonatal. Tais comportamentos se caracterizam, geralmente, pelo contato face a face, em que a atenção entre criança e adulto é mútua, pontuada por vocalizações ou tentativas de imitar os movimentos corporais do adulto (a exemplo das protrusões de língua). O autor enfatiza ainda que essas protoconversas exibem um cunho fortemente emocional e uma estrutura alternada, indiciando, assim, seu caráter interativo.

Mas é, sobretudo, por volta dos nove meses (ainda em idade pré-linguística, portanto), com as denominadas *cejas de atenção conjunta* (ou compartilhada) que a interação assume um caráter efetivamente intersubjetivo, e a criança passa a participar da dimensão social da aquisição.

As cejas de atenção conjunta (TOMASELLO, *ibid.*) consistem em um

³ Cumpre salientar que julgamos que esses fatores são indissociavelmente intrincados e tal divisão em subtópicos atende a fins meramente didáticos de exposição do assunto.

⁴ Morato (2004) chama a atenção para a excessiva amplitude (e o conseqüente esvaziamento semântico) do termo “interacionismo” no quadro da Linguística, refletindo que tal rubrica, na verdade, pode abarcar não só estudos aquisicionais, mas ainda abordagens conversacionais, sociolinguísticas, discursivas e textuais. Para a autora, nesse sentido, seria mais adequado se falar em interacionismos (no plural), dada essa heterogeneidade de estudos.



conjunto de comportamentos em que a criança acompanha ou dirige a atenção do adulto para uma entidade externa, exibindo, deste modo, uma estrutura triádica, uma vez que envolvem um triângulo referencial (criança – adulto – entidade externa). São exemplos típicos de atenção compartilhada atividades em que a criança acompanha o olhar do adulto para um objeto ou evento, bem como situações nas quais a criança tenta chamar a atenção do adulto para uma entidade exterior, através de um gesto dêitico como apontar.

O que está em jogo nesse cenário, para Tomasello, é a emergência da capacidade da criança de compreender a *intencionalidade* das outras pessoas com as quais interage, concebendo-as, a partir de então, como agentes, identificando seus objetivos, e os meios empregados para atingi-los. Ao identificar-se com o comportamento adulto nas cenas de atenção compartilhada, a criança passa, pois, a perceber-se igualmente como um “ser intencional”, a compreender os papéis desempenhados por ela e pelo adulto na interação e a ser capaz de aprender por imitação o comportamento adulto, ao realizar a inversão destes papéis.

Outro aspecto sociocomunicativo importante discutido por Tomasello é o fato de que as cenas de atenção conjunta emolduram o contexto em a aquisição ocorre. O aprendizado de símbolos e estruturas linguísticas desconhecidas pelo infante não se dá, desse modo, no vácuo (como se poderia supor a partir das teses inatistas), mas de forma situada, em rotinas interacionais familiares ao universo da criança – comer, tomar banho, trocar fraldas etc. Portanto,

a criança adquire o uso convencional de um símbolo linguístico aprendendo a participar de um formato interativo (forma de vida, cena de atenção conjunta) que ela primeiro entende de forma não-lingüística, de modo que a linguagem do adulto se inscreva em experiências compartilhadas cujo significado social ela já consegue avaliar. (TOMASELLO, 2003, p.151).

Tomasello corrobora a hipótese de que a simultaneidade de ocorrência no surgimento das capacidades de atenção conjunta e da linguagem (ambas emergem na mesma faixa

etária) não é gratuita ou ocasional. Nesse sentido, o autor relata estudos que demonstram a correlação entre maior tempo de participação de crianças em cenas de atenção conjunta com suas mães e uma maior produção de linguagem.

Somos autorizados a concluir, pois, que as capacidades sociointerativas mobilizadas na atenção conjunta concorrem decisivamente para o desenvolvimento linguístico da criança, consistindo, segundo o autor, numa espécie de “andaime” para os aprendizes da linguagem.

Expoente, senão um dos precursores, do pensamento sociointeracionista, L. Vygotsky irá postular que as funções psicológicas superiores humanas – dentre estas, a linguagem – têm origens sociais. Para Vygotsky, “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social.” (VYGOTSKY, 1987, p. 17). Segundo o autor, as estruturas linguísticas são adquiridas socialmente, através da interação com o outro, sofrendo, posteriormente, um processo de internalização. Isto implica dizer que o percurso de desenvolvimento da linguagem se dá na direção do social para o individual; a linguagem existe primeiro enquanto função intersíquica, antes de assumir a dimensão intrapsíquica de organizadora do pensamento.

Ao discorrer sobre as diferentes funções da fala, e criticar a explicação proposta por Piaget para a fala egocêntrica infantil, Vygotsky (1987) reitera a anterioridade do caráter social da fala.

Piaget traçou a distinção entre fala egocêntrica e fala socializada, constatando, em suas pesquisas, a predominância daquela nas conversas de infantes em idade pré-escolar. A fala egocêntrica consistiria em eventos de fala similares a monólogos (equivalendo ao pensar em voz alta), em que a criança fala para si mesma, sem propósito comunicativo e sem interesse pelo interlocutor, ao passo que a fala dita socializada se caracterizaria pelo objetivo de estabelecer uma comunicação interpessoal efetiva. Piaget acreditava que a fala egocêntrica não exercia nenhuma função, exceto a de acompanhamento da atividade da criança, e tendia a desaparecer após a fase pré-escolar, sendo, assim, apenas um índice da socialização insuficiente da fala, processo que



se completaria somente após o período pré-operacional⁵ (por volta dos oito anos). A fala seguiria, portanto, um movimento do individual para o social (ou de dentro para fora).

Ao contrário de Piaget, Vigotsky atribui um papel crucial à fala egocêntrica e a interpreta como uma forma de transição da fala socializada para a fala interior. Segundo a hipótese de Vygotsky, o percurso da fala se dá no sentido inverso ao da formulação piagetiana, ou seja, o social precede o individual (movimento de fora para dentro). A fala egocêntrica, agora sob tal perspectiva, não desapareceria simplesmente, mas antes se transformaria em fala interior (VYGOTSKY, *ibid.*).

A importância do componente social no desenvolvimento infantil também é divisada por Vygotsky (1989), ao postular a noção de *zona de desenvolvimento proximal*. Para o autor, o desenvolvimento infantil só pode ser devidamente mensurado se considerarmos que este compreende dois níveis distintos. O nível *real* de desenvolvimento corresponderia às funções mentais da criança já amadurecidas, e determinaria as tarefas que ela pode desempenhar sozinha. Em contrapartida, ao lado deste primeiro nível, haveria o nível de desenvolvimento *potencial*, que abarcaria as capacidades infantis ainda em processo de maturação (ou estado embrionário), representando aquilo que a criança pode realizar apenas quando auxiliada por outros. A zona de desenvolvimento proximal compreenderia, então,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOSTY, 1989, p.97).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal enfatiza a importância do processo de aprendizado e o papel da mediação ativa

do outro (da interação, portanto) para o desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky destaca, nesse sentido, o fato de que o aprendizado “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar *somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.*” (VYGOTSKY, *ibid.*, p.101, grifo nosso).

Retomando sumariamente as reflexões empreendidas nessa seção, podemos concluir, pois, que a cognição humana e, por conseguinte, o processo de aquisição de linguagem, exibe uma faceta social inalienável. Nesse sentido, estudos empreendidos na área denominada de *cognição situada* irão mesmo colocar em xeque a visão segundo a qual os processos sociais e cognitivos podem ser estudados independentemente, argumentando antes que “o contexto social em que a atividade cognitiva ocorre é parte integrante dessa atividade e não apenas o contexto circundante para ela” (RESNICK *et al.*, 1991, p.4, tradução nossa).

A aquisição de linguagem: um processo histórica e culturalmente situado

Como salientamos acima (vide 2.2), a hipótese inatista surgiu no seio do modelo gerativo-transformacional e, como tal, carrega consigo um conjunto de pressupostos teóricos e filosóficos esposados pelo gerativismo. Destaquemos, particularmente, a tese da modularidade, a fim de examinar algumas assunções subjacentes nela inscritas e as consequentes repercussões destas para a concepção do processo de aquisição de linguagem.

O modelo gerativo propugnava a existência de um módulo autônomo para a linguagem, dissociando, portanto, o conhecimento linguístico das demais capacidades cognitivas humanas, como também do nosso conhecimento de mundo, descartando, assim, a interferência de qualquer fator externo sobre o sistema linguístico. Tal concepção decorre da filiação do enfoque gerativo ao cognitivismo clássico (ou primeira geração das ciências cognitivas)

⁵ Piaget estipulou quatro estágios progressivos para o desenvolvimento cognitivo humano, a saber, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Um dos traços característicos do período pré-operacional, segundo Piaget, é justamente o egocentrismo que perpassa o pensamento e a fala infantil. Piaget (1989) conclui que mais da metade da fala espontânea da criança é de natureza egocêntrica e não visa a uma troca efetiva de idéias, chegando mesmo a afirmar que “não há propriamente vida social entre as crianças antes dos 7 ou 8 anos” (PIAGET, *ibid.*, p.30).



que emergiu, a partir da década de 1950, como um projeto epistemológico que visava, grosso modo, estudar o funcionamento dos processos mentais.

Lastreados em um racionalismo de inspiração cartesiana, os cognitivistas clássicos defendiam uma separação estanque entre mente e corpo. Em consequência desse dualismo radical, tal abordagem instituiu uma fronteira nítida entre aspectos internos (mentais, individuais, inatos, universais) e externos (sociais, culturais e históricos), preocupando-se, essencialmente, com os primeiros (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004).

Essa visão objetivista sobre a linguagem acarretará ainda a idéia de que a razão consiste meramente em um processo abstrato de manipulação de símbolos, ao modo de um sistema lógico-formal, tendo, portanto, um caráter transcendental, ou seja, independente de qualquer estrutura particular dos seres. Sob tal enfoque, o pensamento é, pois, *descorporificado*, e nós seríamos, por assim dizer, “mentes puras”, realizando operações algorítmicas, passíveis de serem igualmente efetuadas por uma máquina, a exemplo do computador.

Poderíamos, nesse momento, indagar que implicações advêm da adoção de um conjunto de pressupostos teóricos, como o supraexaminado, para uma concepção de aquisição de linguagem. Tal postura teórica implica, antes de mais nada, em agrilhoar o processo da aquisição a um formalismo redutor que aliena este processo de tudo o que representa a exterioridade da língua (e que lhe é constitutiva, como veremos). Assim, a visão compartimentalizada, inscrita no modularismo gerativo, ratifica a separação daquilo que é, por natureza, indissociável, ignorando o fato inescapável de que a aquisição é um processo necessariamente situado, sócio, cultural e historicamente. É essa ideia que pretendemos desenvolver, sob um viés (sócio) interacionista, ao longo dessa seção.

Segundo Tomasello (2003), com a capacidade de identificação com seus co-específicos e de compreensão de sua intencionalidade, característica exclusiva da cognição humana, que emerge por volta dos nove meses (vide 3.1), a criança está apta a se tornar um membro da sua cultura. A criança irá partilhar, a partir de então, de toda uma

herança cultural, apropriando-se do conhecimento incorporado nos artefatos materiais (que inclui desde instrumentos como um martelo, até objetos de alta tecnologia como computadores) e simbólicos – a exemplo das formas artísticas, instituições sociais e religiosas, e também a linguagem – produzidos historicamente ao longo dos anos.

Os seres humanos nascem, pois, imersos em um meio cultural que formatará, de maneira decisiva, o contexto particular em que a criança vivenciará seu desenvolvimento cognitivo. A inserção em um dado grupo social irá, pois, delimitar as experiências e práticas em que a criança se engajará.

Mais especificamente, no que concerne à linguagem, o autor atenta para o fato de que, por esta se tratar de um artefato cultural simbólico, ao adquirir uma língua, a criança apreende, impressas nos símbolos linguísticos, as formas de representação consideradas relevantes para uma dada cultura.

Julgamos particularmente oportuno, nesse ponto, remeter às características dos símbolos linguísticos apontadas por Tomasello (2003). Os símbolos linguísticos se caracterizam, conforme o autor, por seu caráter *intersubjetivo* (dado que são partilhados socialmente) e *perspectivo*. Este último traço é, sobretudo, indicativo do caráter inerentemente cultural da linguagem, como veremos.

Noção oriunda da Linguística Cognitiva, a natureza perspectiva dos símbolos linguísticos consiste, grosso modo, na propriedade destes de permitir diferentes maneiras simultâneas de representar uma mesma situação perceptual ou conceitual, formas estas selecionadas pelo falante conforme seus propósitos comunicativos. Assim, tomando de empréstimo um exemplo de Tomasello, um mesmo objeto no mundo pode ser categorizado como *a árvore*, *o enfeite*, *o estorvo*, *aquele carvalho centenário*, *aquele negócio no jardim da frente*, ou mesmo, referindo-se a uma página de nossa história política (a instauração da ditadura militar em 1964), o mesmo evento pode ser linguisticamente evocado por *golpe* ou *revolução*. Essa noção acarreta, portanto, a ideia de que a linguagem não fornece uma representação direta do real (visão subjacente ao modelo chomskyano) e, por consequência,



o próprio ato de referência é um ato mediado socioculturalmente. Tomasello corrobora tal conclusão ao afirmar que

quando a criança internaliza um símbolo linguístico – quando aprende as perspectivas humanas incorporadas num símbolo linguístico – ela representa cognitivamente não apenas os aspectos perceptuais ou motores de uma situação mas também uma das maneiras, entre as outras que conhece, de ‘nós’ os usuários daquele símbolo, interpretarmos a situação presente com nossa atenção. (TOMASELLO, 2003, p.176).

A internalização das práticas culturais é também uma das idéias norteadoras do pensamento de Vygotsky. Para o autor, as funções psicológicas superiores humanas (incluindo aqui a linguagem) têm uma origem sociocultural e passam por um processo de internalização (a que fizemos uma breve alusão em 3.1), mediado pelos signos e pelo outro. Segundo Vygotsky (1989), o processo de internalização efetua a transformação de ações realizadas, primeiramente, no plano social (intersíquico) em ações internalizadas (em nível individual ou intrapsíquico). O desenvolvimento cognitivo da criança emerge, portanto, a partir das relações que esta entretém com seu meio sociocultural, num movimento de fora para dentro.

Mas se a linguagem exhibe uma natureza intrinsecamente cultural, não é menos verdade que ela se constitui no tempo histórico, acumulando sucessivas transformações, motivadas pelas interações sociais, ao longo de inúmeras gerações. Como nos adverte Tomasello (2003), a linguagem não surgiu, simplesmente, do nada, como poderia sugerir a perspectiva inatista, que caracteriza a aquisição como um “desabrochar” de um produto já pronto. Aliás, vale a pena reiterar que a visão inatista está atrelada ao modelo gerativo, que postula um falante-ouvinte ideal. Por conseguinte, sob tal perspectiva, a atividade de aquisição assumiria um insustentável caráter atemporal e a-histórico.

Cumprir notar que, para Tomasello, a espécie humana se distingue face às demais

pelo denominado processo de *evolução cultural cumulativa*, dado que “as tradições e artefatos culturais dos seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo de uma maneira que não ocorre nas outras espécies animais” (TOMASELLO, 2003, p.5). Por essa razão, não estamos sempre partindo do zero absoluto, mas antes nos apoiando sobre o *background* cultural e as conquistas erigidas pelos nossos predecessores no tempo histórico, caracterizando o que o autor denomina como “efeito catraca”. Assim, objetos sofisticados de nosso tempo presente foram tornados possíveis graças a algum correlato primitivo desenvolvido outrora.

Analogamente, no que concerne à linguagem, segundo Tomasello (2003),

os artefatos simbólicos constituídos pelo inglês, turco ou qualquer outra língua acumulam modificações à medida que novas formas linguísticas são criadas [...] de forma que a criança de hoje está aprendendo todo um conglomerado histórico.” (id., *ibid.*, p.175).

Na esteira de Vygotsky, Tomasello acredita ainda que somente através de formas particulares de aprendizagem cultural (ou processos de sociogênese), como a imitação, pudemos desenvolver habilidades cognitivas e produtos culturais exclusivos de nossa espécie, tais como artefatos materiais e formas complexas de representação simbólicas, tais como a arte, a matemática e a linguagem.

Logo, relativamente ao processo de aquisição de linguagem, advogando uma posição diametralmente oposta à perspectiva inatista, Tomasello, assim como Vygotsky, atribuem uma importância secundária aos aspectos biológicos ou maturacionais (atinentes à filogênese) e conferem papel destacado aos fatores socioculturais e históricos (deflagrados a partir da ontogênese e constitutivos da sociogênese), envolvidos no processo aquisicional. Sob tal prisma, portanto, tais fatores são inalienáveis e imprescindíveis, de modo que o processo de aquisição de linguagem, conforme a ótica sociointeracionista, somente é passível de se efetivar em um meio cultural, via mecanismos



de interação social e ao longo do tempo histórico.

Nesse sentido, Tomasello (2003) conclui que

A cognição adulta moderna do gênero humano é o produto não só de eventos genéticos que ocorreram ao longo de muitos milhões de anos no tempo evolucionário, mas também de eventos culturais que ocorreram ao longo de dezenas de milhares de anos no tempo histórico, e eventos pessoais que ocorreram ao longo de muitas dezenas de milhares de horas no tempo ontogenético. (p. 302).

Considerações finais

Ao final desse breve percurso reflexivo, cumpre-nos reiterar algumas considerações em torno da hipótese inatista de aquisição da linguagem.

A despeito de representar uma abordagem que combateu veementemente, em seu surgimento, a visão behaviorista, ao reivindicar, sobretudo, um papel criativo para o falante, o enfoque inatista se sustenta, como assinalamos, sobre uma série de silenciamentos.

A primeira exclusão é a do próprio sujeito da linguagem, uma vez que, sob a perspectiva inatista, a língua é reduzida tão somente a um sistema abstrato de regras, manipulado por um ser amorfo (ou, mais propriamente, descorporificado), sem cultura ou história. Isto implica dizer, por conseguinte, que a exterioridade da língua - que lhe é constitutiva - é simplesmente apagada (segunda exclusão).

Um outro aspecto praticamente obliterado pela explicação inatista é o papel do outro no processo aquisicional. Conforme observamos, por outro lado, em nossa breve revisão crítica, a interação social é antes condição *sine qua non* para que esse processo ocorra, sendo indissociável do mesmo.

Como pudemos constatar em nossa exposição teórica, as abordagens de base sociointeracionista irão resgatar e redimensionar o papel e a importância de muitos dos fatores excluídos pelos inatistas. Tomasello, assim como Vigotsky, enfatizarão o papel decisivo do componente social da linguagem e a ideia de que os processos da cognição humana são inerentemente situados cultural e historicamente. Tais autores defenderão, também, por extensão, a superação de dicotomias estanques tais como biológico/social, natureza/ambiente, inato/adquirido. A perspectiva inatista, como vimos, em sua postura biologizante, centrava-se apenas sobre um dos polos (o primeiro) dessas díades.

Por último, é oportuno destacar, nesse sentido, a posição de Tomasello (2003), para quem, mais do que sua herança filogenética, é antes seu percurso ontogenético que define a especificidade do homem face às demais espécies. O autor lembra-nos, ainda, que os produtos materiais e simbólicos (a linguagem inclusa) do homem são o resultado de um processo inescapável de sociogênese, ou seja, são fruto da interação do homem com seus co-específicos. Logo, os signos lingüísticos são sócio, cultural e historicamente situados, e uma visão sobre a aquisição da linguagem não pode ignorar esse fato.

THE INNATIST HYPOTHESIS OF LANGUAGE ACQUISITION IN PERSPECTIVE: HIGHLIGHTED AND HIDDEN ASPECTS

ABSTRACT

The innatist hypothesis of language acquisition arose in the middle 1950s, with the development of Generative Grammar studies by Noam Chomsky, being it one of the main theories to explain the process of language acquisition by children so far. The objective of this article is to approach the innatist hypothesis, discussing highlighted aspects in this theoretical paradigm, also problematizing factors either neglected by the theory, or left aside. A socio-interactionist view will be applied to briefly re-exam some of the innatist presuppositions critically, aiming at highlighting the most significant gaps of the innatist explanation for the process of language acquisition. It will be demonstrated that the innatist approach has underestimated necessary



factors intervening in the process, such as factors of social order, communicative, historical and cultural factors, evaluating the important role performed by such factors in the acquisition phenomenon.

Keywords: Language acquisition. Innatist Hypothesis. Interactionism.

Artigo submetido para publicação em: 31/05/2010

Aceito em: 23/08/2010

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOCHINOV). (1988). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- CHOMSKY, Noam. (1983). "A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget". In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). (1983). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix.
- _____. (2005). **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora UNESP.
- JENKINS, Lyle. (2000). **Biolinguistics**. Exploring the Biology of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOCH, Ingedore V. ; CUNHA-LIMA, Maria L. (2004). "Do cognitivismo ao sociocognitivismo". In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs.). (2004). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez.
- LANGACKER, Ronald. (1977). "A universalidade no plano da linguagem". In: LANGACKER, Ronald. (1977). **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: Vozes.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. (1986). "Interacionismo e aquisição de linguagem". In: **Revista D.E.L.T.A.** v.2. São Paulo: Editora da PUC-SP.
- MARTELOTTA, Mário E. (org.). (2008). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto.
- MORATO, Edwiges. (2004). "O interacionismo no campo lingüístico". In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs.). (2004). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez.
- PIAGET, Jean. (1989). **A linguagem e o pensamento da criança**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PINKER, Steven. (2002). **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- RESNICK, Lauren B.; LEVINE, John M.; TEASLEY, Stephanie D. (1991). **Perspectives on socially shared cognition**. American Psychological Association. Washington. Disponível em <<http://questia.com/read/102112036>> Acesso em: 29 ago. 2010.
- SKINNER, Burrhus F. (1978). **O comportamento verbal**. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- TOMASELLO, Michael. (2003). **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S. (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1989). **A formação social da mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.