



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

GISELE APARECIDA DE LIMA

A FALA DA CRIANÇA E SEUS EFEITOS NO ADULTO INTERLOCUTOR

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Aquisição da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

CAMPINAS
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

L628f Lima, Gisele de.
A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor / Gisele Aparecida de Lima. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Rosa Attié Figueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da linguagem. 2. Interpretação. 3. Fala da criança - Correção do adulto. 4. Erro. I. Figueira, Rosa Attié. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Child speech and its effects on interlocutor adult.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Acquisition of language; Interpretation; Speech of the child – Correction of the adult; Error.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

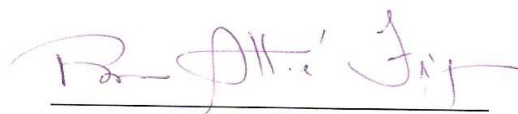
Banca examinadora: Profa. Dra. Rosa Attié Figueira (orientadora), Profa. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro, Profa. Dra. Irani Rodrigues Maldonado, Profa. Dra. Maria Ima Hadler Coudry (suplente), Profa. Dra. Maria Teresa Guimarães de Lemos (suplente).

Data da defesa: 16/12/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

Rosa Attié Figueira



Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro



Irani Rodrigues Maldonade



Maria Irma Hadler Coudry

Maria Teresa Guimarães de Lemos

IEL/UNICAMP
2009

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Glorinha

A G R A D E C I M E N T O S

Ao meu irmão, André, por me mostrar até onde posso chegar.

A Jana, por ouvir sempre, e pacientemente, as minhas previsões pessimistas.

A Eduardo, pela leitura e considerações ainda do projeto de seleção para o mestrado e pelos conselhos acadêmicos.

Aos meus diretores e coordenadores, por terem sempre entendido e atendido minhas “exigências” de horários.

Aos colegas de trabalho e amigos, Silvia, Sonia e Henrique, por toda paciência e interesse com que me ouviram falar sobre o tema desta dissertação.

A Rosa Attié Figueira, pela orientação.

A Fausta e Irani, pela leitura cuidadosa e considerações feitas na banca de qualificação.

AS INDAGAÇÕES
A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as
perguntas estejam certas.

Mário Quintana



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

RESUMO

Nos diversos estudos realizados em Aquisição da Linguagem, tendo em mãos horas de gravação da criança no convívio com o adulto, os pesquisadores quase sempre se voltaram para a fala da criança como dado privilegiado para pesquisa. Mas quem fala com essa criança? O adulto é o seu interlocutor. Assim, neste trabalho, não deixando de lado a fala da criança, dedicamo-nos a observar, prioritariamente, a fala do adulto ao dialogar com ela, buscando entender o que da fala do *infans*, que difere da do adulto, toca-o de forma particular e que efeitos essa fala pode produzir no adulto. A análise dos dados nos mostra que a mesma imprevisibilidade a que está sujeita a fala da criança, de onde podem surgir os enunciados mais insólitos, também está sujeita a fala adulta, no diálogo com essa criança, diferentemente do que acreditam autores como Ochs e Schieffelin (1997) quando afirmam haver três atitudes do adulto diante do erro. Ao olharmos o diálogo mãe-criança, observamos que o adulto é colocado, por assim dizer, a mercê da fala da criança, esta, como diz Pereira de Castro (1998), interroga o adulto na sua posição e o lança a diferentes lugares. Ao mesmo tempo em que a fala divergente do *infans* pode levar o adulto a se colocar na posição de quem tem um saber que a criança não tem - e, por isso, ensina, molda, corrige - pode, por vezes, lançá-lo no *baby talk*, que, ao contrário da correção, é uma forma de aproximação, de reconhecimento e cumplicidade com aquele ser a se constituir. É nesse sentido que falamos em **efeitos** da fala da criança sobre o adulto, trata-se de como a fala do *infans* toca o adulto de formas tão diversas. Neste trabalho, correção e não-correção têm a ver com **interpretação**, no sentido que Pereira de Castro dá ao termo. A correção emerge do “estranhamento” que determinada produção causa no adulto, da “escuta” de uma diferença, ao passo que a não-correção evidencia o “reconhecimento” de uma fala como possível, como pertencente à sua língua.

Palavras-chave

Aquisição da Linguagem; Interpretação; Erro; Fala da criança – Correção do adulto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

ABSTRACT

In the variety of studies about Language Acquisition, based on a long period of recording of the child interacting with the adult, the researchers have focused on the child speech as the main resource for the research. But who talks to the child? The adult is their interlocutor. Thus, in this study, we observed not only the child speech, but also the adult dialogue while talking to them, in order to try to understand the “infans” speech effects on the adult speech, because the first one is different from the second. Based on the results, we could see the adult speech is as difficult to pretend as the child speech, because the most uncommon sentences can appear from both speeches, during the conversation between them, different from what Ochs e Schieffelin (1997) believe when they affirm there are three attitudes of the adult towards the error. While looking at the dialogue between mother and child, we could see that is the child who directs the adult talk during the conversation. According to Pereira Castro (1998), the child interrogates the adult and takes her to different places. The divergent speech of “infans” can make the adult to act as someone who owns knowledge that the child does not, and, due to that, the adult teaches and corrects. However, the adult can also use the baby talk as a way of approximation, recognizing and complicity with the child. It is based on that we focus our study on the effects of child talk in the adult speech and how this takes place in so different manners. In this study, correction and non-correction are related to interpretation, as what Pereira de Castro defines the word. The correction happens when a child’s talk causes “strangeness” in the adult, when the child says something that sounds “unfamiliar” for the adult, while the no-correction shows acknowledgement that the speech is possible, and belongs to the language.

Key-words

Acquisition of language; Interpretation; Speech of the child – Correction of the adult; Error

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Alguns Estudos sobre a Fala do Adulto Dirigida à Criança	5
2 POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	13
2.1 O Interacionismo	13
2.2 O “erro” nos estudos de Aquisição da Linguagem	20
2.3 Metodologia	32
3 OS ACHADOS – EM DIREÇÃO A UMA SISTEMATIZAÇÃO	34
3.1 Quando a forma divergente é objeto de correção pelo adulto	37
3.2 Quando a forma divergente não é objeto de correção pelo adulto	63
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Nos diversos estudos realizados em Aquisição da Linguagem, tendo em mãos horas de gravação da criança no convívio com o adulto, os pesquisadores quase sempre se voltaram para a fala da criança como dado privilegiado para pesquisa. Mas quem fala com essa criança? O adulto é o seu interlocutor. Assim, neste trabalho, não deixando de lado a fala da criança, dedicamo-nos a observar, prioritariamente, a fala do adulto ao dialogar com ela, buscando entender o que da fala do *infans*, que difere da sua, toca-o de forma particular e que efeitos essa fala produz no adulto.

Muito se falou sobre a singularidade e a heterogeneidade da fala da criança, entretanto, diante dessa singularidade e da diversidade entre a fala de um sujeito a se constituir pela linguagem e um sujeito já constituído, como ambos se entendem? Neste ponto, cabe-nos assinalar a filiação deste trabalho ao Interacionismo de De Lemos, para o qual adulto e criança fazem parte de uma díade – de um lado, um sujeito já constituído, instância da língua; de outro, um sujeito a ser constituído pela linguagem, a vir a ser falante. Como afirma De Lemos (2006, p. 23): “[...] apesar da heterogeneidade e imprevisibilidade da fala da criança do ponto de vista lingüístico, falantes dirigem-se a ela e a interpretam como um falante de sua língua”. O reconhecimento que tem o adulto de que a criança, ainda que não fale, virá a fazê-lo faz com que ele interprete e signifique até mesmo os balbucios da criança, o que, para o Interacionismo, é fundamental na constituição do sujeito.

A relação entre o adulto e a criança foi tratada não só por interacionistas. Talvez seja interessante citar outros estudiosos que deste tópico se ocuparam, a fim de marcarmos uma distinção com o ponto de vista aqui discutido. Consideremos, inicialmente, Tomasello (2003). Este discute sobre a natureza dos primeiros balbucios do bebê e sobre sua relação com o outro. Questionando se tais balbucios poderiam ser considerados linguagem, Tomasello – baseado em Trevarthen (1979) e outros – reconhece que, logo após o nascimento, os bebês

travam “protoconversas” com o adultos mais próximos deles. Tais protoconversas são definidas como “interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção – muitas vezes face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar – de maneira que serve para expressar emoções básicas” e essas protoconversas têm uma “estrutura claramente alternada” (TOMASELLO, 2003, p. 81). Contudo, para o autor, essas conversas iniciais não podem ser consideradas intersubjetivas, conforme acreditam alguns pesquisadores (como Trevarthen (1979), citado por ele), as mesmas apenas poderão tornar-se intersubjetivas quando a criança entender o outro como um sujeito semelhante a ela própria e isso só se dará a partir dos nove meses, quando emergirá a capacidade de “atenção conjunta”. Esta, continua o autor, ocorre quando a criança e o adulto dirigem sua atenção para um mesmo objeto, ambos conscientes de estarem prestando atenção à mesma coisa; mais precisamente, eles compartilham a atenção de uma terceira coisa. De acordo com o mesmo autor, na criança a habilidade de compreender os outros como seres iguais a si, com intenções semelhantes às dela, aparece à medida que ela interage com as pessoas. Estas fazem o que Tomasello chama de “barulhos e movimentos manuais engraçados”, esperando alguma resposta da criança, mas esses barulhos e movimentos só terão algum “significado comunicativo” quando a criança puder compreender a “intenção comunicativa” dos adultos, o que “só pode ocorrer dentro de um algum tipo de cena de atenção conjunta que lhe forneça sua fundamentação sociocognitiva” (TOMASELLO, 2003, p. 134). Para ele, às vezes, a criança pode associar esses barulhos a certos eventos, tal como um animal associa determinados sons do jantar à chegada da comida, mas isso, no entanto, não é linguagem, “sons tornam-se linguagem para crianças pequenas quando, e somente quando, elas entendem que o adulto está fazendo aquele som com a intenção de que prestem atenção a algo” (TOMASELLO, 2003, p. 141). Neste ponto gostaríamos de marcar uma distância entre esse autor e o ponto de vista do qual nos aproximamos. Primeiramente, a nosso ver, a relação do adulto com a criança pequena não é da mesma natureza que a relação com um animal, nem tampouco a relação da criança com os sons (se não se quer falar em linguagem nesse momento) poderá ser a mesma que o animal terá com os sons.

Em segundo lugar, acreditamos oportuno voltar nossa atenção ao que Tomasello (2003) diz sobre “intersubjetividade”. Falando do interior do Interacionismo, concordamos que essas conversas não possam ser intersubjetivas, mas nem tampouco o serão aos nove meses de idade da criança. Não são intersubjetivas porque isso pressupõe dois sujeitos

constituídos, e o que é a aquisição da linguagem senão um percurso pelo qual o *infans* virá a ser um sujeito de língua? E como dizer que aos nove meses a criança tornou-se um sujeito de língua se a noção de especularidade, como veremos adiante, nos obriga a ver, nesse período, uma fala *alienada no outro*, não há ainda um sujeito constituído (De Lemos 1992, entre outros). E, ainda, como atribuir à criança a capacidade de compreender a intenção comunicativa do outro? A esse respeito, Lier-De Vitto (1998), ao falar sobre a noção de alienação, assim nos esclarece:

[...] Quando se fala em alienação põe-se em questão um sujeito com capacidades perceptivas de natureza categorial. Elas faltam, e essa falta torna o mundo não transparente e faz do outro um que não se dá a ver como modelo. **Não se deve falar (portanto) de uma criança portadora de intenções, nem dizer que ela possa apreender as dos outros** (LIER-DE VITTO, 1998, p. 134 – grifo nosso).

E voltando aos primeiros “sons” produzidos pelo bebê, o fato é que, ainda que não sejam propriamente linguagem, a mãe os toma como demanda de significação, “[...] as vocalizações da criança não caem num vácuo comunicativo” (SCARPA, 2001, p. 216); e, tornamos a dizer, ela significa e interpreta esses sons como fala, pois reconhece na criança um sujeito que virá a ser falante¹. Como pontua Pereira de Castro (1998), “[...] a simples presença da criança, seus movimentos, gestos, olhares, choros, sorrisos e, depois, gorjeios e balbucios – em que pese o fato de não serem propriamente a fala da criança – são, ainda assim, interpretados como demanda de significação.” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 248)

Ainda para essa mesma autora, a interpretação é tomada como “efeito da fala do adulto na fala da criança, efeito da fala da criança na fala do adulto e efeito que a fala da criança promove no seu próprio processo de aquisição” (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p. 82). Esse movimento é recíproco, portanto, ao mesmo tempo em que é interpretada, a criança incorpora a fala do outro num movimento de assemelhamento, pois para se constituir como sujeito é necessário que ela se enquadre na fala do outro. Explicando melhor essa reciprocidade, a fala do adulto reflete-se na fala da criança através de fragmentos de seus enunciados que são incorporados à fala dessa última; esses mesmos fragmentos retornam à fala do adulto e são tomados em novas relações. Trata-se de uma relação em que ambos, adulto e criança, são

¹ Tivemos acesso recentemente a um texto inédito de Figueira (a quem agradeço), no qual a autora, analisando material procedente de um conto de Clarice Lispector – “Menino a bico de pena” –, vem a ilustrar o fato de que o adulto, diante do bebê que produz um som qualquer, está pronto para fazer com que este som venha a ter “forma, significado e intenção” [aqui citando Figueira uma passagem de De Lemos (1989)]. Desta forma, mostra-se o adulto que interage com o bebê pronto a fazer com que este ser, que ainda não fala – um *infans*, “venha cada vez mais a se parecer com ele.” (FIGUEIRA, inédito)

afetados pela língua. Esse “movimento interpretativo”, como explica Pereira de Castro (1997), se dá na tensão entre **identificação** e **estranhamento**. Identificação porque a mãe reconhece na fala da criança uma língua que também é a sua, “de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, como seu”. E estranhamento gerado por aquilo de insólito que a fala da criança deixa ver. Como pontua a autora, não se trata de um julgamento do que é certo ou errado, mas de um “falante que [...] está **sob os efeitos da fala da criança.**” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 83 – grifo nosso).

À discussão sobre identificação e estranhamento, empreendida por Pereira de Castro (1998), soma-se uma outra que é a de estabelecer um limite entre o que é possível e o que é impossível na língua. O que para ela é muito difícil, uma vez que até mesmo os enunciados mais insólitos podem promover “efeito de sentido”. Para dar visibilidade a essa discussão, permitimo-nos trazer, aqui, uma referência que essa mesma autora faz a Wittgenstein, com a seguinte citação de *Investigações Filosóficas*:

Quando alguém diz: “se nossa linguagem não tivesse essa gramática, não poderia exprimir estes fatos” – então pergunta-se o que significa a palavra “poderia”.

Quando digo que as ordens “traga-me açúcar!” e “traga-me leite!” têm sentido, mas que a combinação “leite-me açúcar” não o tem, isto não significa que pronunciar esta combinação de palavras não tenha nenhum efeito. E ainda que seja o efeito de fazer o outro olhar-me com espanto e escancarar a boca, não a chamo por isso de ordem para me olhar com espanto etc... mesmo que eu quisesse obter esse efeito.

Dizer que “esta combinação de palavras não tem nenhum sentido” implica em excluí-la do âmbito da linguagem e delimitar seu domínio. Quando, porém, se traça um limite, isto pode ter diferentes razões. Quando cerco um lugar com uma cerca, com um risco ou com o que quer que seja, isto pode ter por finalidade não permitir que alguém entre ou saia; pode também fazer parte de um jogo e o limite deve ser transposto pelos jogadores; ou pode também indicar onde termina a propriedade de uma pessoa e começa a propriedade de outra; etc... Se traço um limite, nem por isto está dito porque o traço.

Quando se diz que uma frase não tem sentido, não é que seu sentido, por assim dizer, não tenha sentido. Mas que uma combinação de palavras é excluída da linguagem, é tirada de circulação. (WITTGENSTEIN, 1975, p. 145 apud PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 83)

Comentando o excerto acima, Pereira de Castro (1998) afirma haver um certo sentido na construção “leite-me açúcar”, visto que esta repõe metonimicamente formas imperativas como “traga-me”, “dê-me”. Não se trata, pois, de uma total ausência de sentido já que nela se reconhece uma forma (a imperativa do português) que é familiar ao falante. Assim, a autora faz uma distinção entre o “materialmente possível” e o “gramaticalmente impossível”. Do

ponto de vista gramatical, o enunciado “leite-me açúcar” é impossível, mas à medida que se reconhece nele uma relação com outros enunciados, material e gramaticalmente possíveis (como “traga-me açúcar”), ele adquire uma materialidade possível. É nesse sentido que a autora atesta que “estranhamento não exclui reconhecimento, nem vice versa” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 84).

A este trabalho, essa discussão interessa, especialmente, pela questão do **estranhamento**. O que de fato, da fala da criança, causa estranhamento ao adulto? Que construções revelam uma certa materialidade possível e, portanto, um reconhecimento da sua língua na criança? Que efeitos a fala da criança promove no adulto? O que podemos afirmar de antemão é que, na produção da criança, nem tudo aquilo que diverge da fala adulta é tomado por este como “erro”, ou seja, há algo mesmo na fala divergente que ancora essa fala, que faz com que se suspenda a deriva e promova no adulto um efeito que é o de **reconhecimento** daquela fala como possível.

Vejamos agora um pouco do que já foi dito sobre a fala do adulto voltada à criança.

1.1 Alguns Estudos sobre a Fala do Adulto Dirigida à Criança

Neste ponto do trabalho, apresentamos alguns autores que trataram dessa relação adulto-criança sob um viés não-interacionista, de modo que possamos traçar um contraponto entre tais teorias e aquela à qual se filia esta pesquisa.

Parece correto afirmar que a presença de um bebê pode ser um acontecimento fascinante, capaz de, por si só, modificar toda a dinâmica familiar onde ele está inserido. Os cuidados que a criança inspira e sua fragilidade parecem, logo de início, tocar o adulto e levá-lo a uma relação totalmente diferente da que ele tem com outros adultos. E isso se deixa ver também nas questões de linguagem.

Alguns estudos foram realizados, especificamente, acerca da mudança empreendida na fala do adulto ao dialogar com crianças muito pequenas, mudança essa que foi nomeada *motherese*². Elliot (1982) visitou diversos trabalhos nesse domínio a fim de responder à

² Traduzido *maternalês* em Elliot (1982), alguns autores traduzem *manhês*, forma que adotaremos neste trabalho.

indagação de que se essa fala “diferente” dirigida à criança teria alguma implicação no sucesso da criança em aprender uma língua. Segundo a autora,

O maternalês parece ter dois componentes principais. Em alguns casos, tem características que estão ausentes no modelo adulto ou que seriam desviantes dentro dele, e que são comumente designadas por fala tatibitate. Além disso, exibe modificações típicas do modelo adulto, particularmente nos níveis dos traços paralingüísticos, traços sintáticos e traços do discurso. (ELLIOT, 1982, p. 147)

Ao utilizar o termo “modelo adulto”, a autora está se referindo à fala de adultos dirigida a outros adultos, essas modificações das quais ela fala não ocorrem em uma conversa entre adultos (ao menos em situações normais). As modificações que fazem parte do *maternalês* são agrupadas, pela autora, da seguinte forma:

- (a) Traços paralingüísticos
 - (i) Tom (*pitch*) alto
 - (ii) Entonação exagerada

- (b) Traços sintáticos
 - (i) Menor comprimento médio da enunciação (CME)
 - (ii) Menor número de formas e modificadores verbais
 - (iii) Menor número de orações subordinadas/intercaladas por enunciado
 - (iv) Menor comprimento médio do [*sic*]provérbio³
 - (v) Mais enunciados sem verbo
 - (vi) Mais palavras de conteúdo, menos palavras funcionais

- (c) Traços do discurso
 - (i) Mais frases interrogativas e imperativas
 - (ii) Fala mais fluente e inteligível
 - (iii) Mais repetições, sejam completas, parciais ou semânticas. (ELLIOT, 1982, p. 148)

³ Na versão original “Shorter mean preverb length” (ELLIOT, 1982, p. 151).

Um pouco mais adiante, essa mesma autora segue explicitando sobre a fala *tatibitate* – também chamada *baby talk*. Nesse ponto acreditamos fazer-se necessário um breve esclarecimento acerca das nomeações “manhês” e “baby talk”, bem como os fenômenos que eles abarcam, pois não parece haver, na literatura, um consenso. De acordo com Elliot (1982), o *baby talk* seria um dos componentes do manhês e destaca-se especialmente pelo seu vocabulário distinto. Envolve fenômenos como redução de grupo consonantal em início de palavras (“biga” para “briga”), reduplicação silábica (“au-au”, “cocó”) e terminação afetiva (“musiquinha”, “coleguinhas”), em outras palavras, poderíamos dizer tratar-se de uma fala infantilizada. Já Cavalcante (1999) define o *baby talk*, da seguinte forma:

Essa linguagem é definida como aquela dirigida à criança pequena, apresentando modificações em relação à fala utilizada em circunstâncias normais. Tipicamente consiste de pequenas sentenças gramaticais, muitas repetições, simplicidade sintática, elevação de altura, entonação exagerada e grande número de perguntas e imperativos. [...] Uma outra característica desta fala é o uso de itens lexicais infantilizados ou em diminutivo como “gatinho”- para gato, “dodói” – para ferimento, etc, bem como onomatopéias como au-au – para cachorro, piu-piu – para pintinho, miau – para gato, utilizados devido à palavra original ser julgada como “difícil de pronunciar” ou para reproduzir processos fonológicos correntes na fala inicial da criança. (CAVALCANTE, 1999, p. 11 – grifos da autora.)

Como pudemos perceber, aquilo que esta autora define como sendo características do *baby talk* é o mesmo que Elliot (1982) diz sobre o manhês. Nesse sentido, subentende-se que, para Cavalcante (1999), manhês e *baby talk* são sinônimos. O mesmo observamos em Ochs e Schieffelin (1997), como veremos a seguir. Dessa forma, levando em consideração a não convergência entre esses conceitos, neste trabalho manteremos nossa posição junto a esses últimos autores, ao nos referirmos ao *baby talk*.

Ochs e Schieffelin (1997) observaram que o grau de simplificação na fala de adultos dirigida a bebês pode variar em diferentes culturas:

Em algumas comunidades, como entre os tãmil (Willianson, 1979), Inuit (Crago, 1988), e americanos e europeus da classe média operária (Cross, 1977; Newport, Gleitman e Gleitman, 1977), a simplificação envolve modificações fonológicas, morfossintáticas e de discurso. Em outras comunidades, como entre os samoanos (Ochs, 1988), afro-americanos da classe operária de Trackton (Heath, 1983) e do estado americano de Louisiana (Ward, 1971), javaneses (Smith-Hefner, 1988) e kaluli (Schieffelin, 1990), a simplificação pode-se *restringir* basicamente ao domínio do discurso e, em particular, à auto-repetição de um enunciado anterior. (OCHS e SCHIEFFELIN, 1997, p. 73.)

Para esses autores, a diferença entre a simplificação pela repetição e a simplificação por ajustes fonológicos e gramaticais é que a primeira mantém a forma adulta da

fala (a modificação se dá apenas pela repetição), sendo que a segunda não. Na visão de Ochs e Schieffelin (1997), as comunidades que dirigem uma fala mais simplificada às crianças parecem esperar que, muito precocemente, estas já participem ativamente da “conversação”, ao passo que aquelas culturas que esperam uma participação mais tardia da criança, ou que as tomam como “parceiros conversacionais” com menos frequência, dirigem-se a ela de forma não-simplificada e por meio de repetições. Mas no que concerne ao efeito que o *baby talk* teria no processo de aquisição (ao menos de estruturas gramaticais), os autores concluem que tanto as crianças expostas à fala simplificada quanto as expostas à fala não-simplificada adquirem e compreendem construções gramaticais antes dos dois anos de idade, isto é, o *baby talk* não tem nenhuma implicação direta na aquisição dessas construções.

Interessante é notar que não importa exatamente o nível de intimidade ou familiaridade que o adulto possua com a criança, ele parece estar sujeito a essa fala modificada, isso porque o adulto é posto “sob os efeitos da fala da criança” (PEREIRA DE CASTRO, 1998), efeitos que geram interpretação. Não se trata das implicações do *baby talk* na fala da criança, e sim do efeito que a simples presença da criança promove no adulto. A nosso ver, o *baby talk* é um efeito que a fala da criança produz no adulto, o que se dá é uma identificação do adulto com a fala da criança, num movimento de assemelhamento, de aproximação. E isso não é premeditado, ou planejado, o adulto é lançado a essa posição.

Perguntamo-nos agora: quando a criança já dispõe de enunciados mais complexos, numa faixa entre 2 e 4 anos (idade compatível com os dados privilegiados nesta pesquisa), como se dá essa relação entre a criança, sujeito a se constituir falante, e adulto, sujeito de língua já constituído, mais que isso, futuro da fala da criança? Estudar a fala do adulto dirigida à criança, em seus primeiros anos de vida, leva-nos a algumas indagações que interessam a quem deseje conhecer um pouco mais a respeito deste universo de interação: que efeitos a fala da criança promove no adulto? O que leva o adulto ora a corrigir a fala da criança e ora a aceitar os “erros” e até se apropriar de expressões tais como ditas pela criança? As “falas corretivas” seriam de uma natureza particular, diferenciando-se de outros diálogos que adulto e criança desenvolvem?

Ao levantar tais questões, interessa-nos observar a diversidade das falas de adultos dirigidas à criança, como um fenômeno em si mesmo. Ao fazê-lo, nosso objetivo não é

associá-las a uma discussão que nos remeta à noção de “reforço”. Uma das primeiras coisas que devemos descartar é o seu papel como determinante da aquisição de linguagem. Aliás, isso já foi objeto de análise por estudiosos da área como, por exemplo, Slobin (1980). E, devidamente descartada, não nos custa lembrar que o autor argumenta justamente contra a ideia de que o reforço teria alguma implicação direta na produção de uma frase gramatical pela criança.

Ao examinar criticamente o ponto de vista behaviorista sobre a aquisição da linguagem, a fim de argumentar contra as conexões S-R (estímulo-resposta) como responsáveis pelo avanço no processo de aquisição da linguagem, o autor considera uma situação hipotética em que toda vez que a criança produzisse um enunciado gramatical receberia um “reforço positivo”, e um “reforço negativo” sempre que produzisse uma frase agramatical. Ora, como pontua o autor, o fato de a criança descobrir que cometeu um erro não lhe diz o que ela errou nem tampouco como corrigi-lo de uma próxima vez. Da mesma forma, o reforço positivo não lhe diz o que, de sua “construção gramatical”, é correto.

Para exemplificar os pontos descritos acima, Slobin (1980) apresenta o enunciado do inglês “I called up her”, gramaticalmente incorreto. Ele se questiona: Se uma criança enuncia tal frase e, a seguir, recebe um reforço negativo, como ela saberá o que deve fazer? Para ele, o erro da criança foi, certamente, induzido pela analogia com frases como “I called up Kathy”, gramaticalmente correta. Diríamos melhor, o erro foi induzido pela presença latente de uma estrutura sobre outra. Mas na explicação de Slobin, a argumentação prossegue na direção de dizer ao leitor que a criança terá de aprender, então, que quando o objeto de um verbo seguido por uma partícula, como *up*, for um substantivo, este deverá vir depois da partícula. Por outro lado, se esse objeto for um pronome, a partícula é que deve vir após o objeto – “I called her up” (SLOBIN, 1980, p. 144). Consideremos, agora, um exemplo de nossa observação: “Eu batei nela.”⁴ Nessa frase o verbo “bater” – de segunda conjugação – recebeu na fala da criança a terminação de primeira conjugação, alinhado aos verbos como “amar”, “falar” etc., numa série associativa latente. Pois bem, seguindo a argumentação feita por Slobin (1980), o reforço negativo diante dessa construção não teria nenhuma implicação no saber que a criança deverá ter para conjugar o verbo corretamente – o de que a flexão de formas verbais de primeira classe, no pretérito perfeito, são feitas aplicando-se a desinência -ei, enquanto a verbos de segunda classe

⁴ Realizado por R. – 2;03.12.

aplica-se desinência -i. Inclusive, como bem o demonstraram determinados episódios recolhidos por Figueira (2003, entre outros), a criança resta indiferente à correção⁵.

Dessa forma, a partir dessa argumentação, o autor conclui que “o reforço não poderia ser um meio muito eficaz para a modelagem da linguagem” uma vez que os erros quase sempre persistem. Além do mais, como afirma, os pais dão pouca importância aos erros de natureza gramatical, a eles interessa mais o conteúdo do que a criança diz, se é adequado ou inteligente, se tem valor de verdade.

Para comprovar seu posicionamento, o autor apoia-se nos estudos de Brown, Cazden e Bellugi (1969), que realizaram um estudo longitudinal da fala de três crianças – Eve, Adam e Sarah –, com idade entre um ano e meio e quatro anos, gravadas semanalmente em interação espontânea com suas mães, durante vários anos. No trabalho citado por Slobin (1980), Brown, Cazden e Bellugi (1960), ao examinarem os dados dessas crianças, voltaram sua atenção para o grau de sensibilidade das mães à gramaticalidade da fala de seus filhos. Para tal, examinaram casos que evidenciavam a aprovação ou desaprovação da fala da criança por parte do adulto. Brown, Cazden e Bellugi (1969) observaram que somente erros muito grosseiros de “escolha lexical” ou alguns erros de pronúncia eram, por vezes, corrigidos. No entanto, o que regulava a aprovação ou não por parte do adulto não era decorrente de uma análise puramente linguística, como se observa neste exemplo, apresentado pelo autor. Quando um dos sujeitos (Eve) disse “*He a girl*”, ao se referir à mãe, esta respondeu positivamente ao enunciado da criança. Ainda que agramatical, já que Eve usou um pronome masculino para se referir a uma mulher – *he* (ele) em lugar de *she* (ela) –, o conteúdo desse enunciado era verdadeiro e foi isso o que a mãe considerou ao confirmar a afirmação da criança. Por outro lado, o enunciado perfeitamente gramatical “*There’s the animal farmhouse*” (Lá está a casa de animais da fazenda), de uma outra criança (Sarah), foi desaprovado pelo adulto porque o lugar apontado por ela tratava-se, na verdade, de um farol; da mesma forma que “*Walt Disney comes on, on Tuesday*”

⁵ Apresentamos, a seguir, um episódio retirado de Figueira (2003) em que a criança, corrigida pelo adulto, dá mostras, na sua fala seguinte, de incorporar apenas parcialmente a correção do adulto:

(J. coloca o apontador dentro da pasta)

J.: *Cabeu*, mãe.

(A mãe duvidava que coubesse)

M.: (Corrigindo) Não é “cabeu”, é “coube”.

J.: *Coubeu*.

(D-3)

Note-se que, ainda que J. reformule sua fala, o erro de conjugação persiste.

(Walt Disney vem na terça-feira), dito por Adam, não foi aceito por que a pessoa em questão viria em um outro dia. Desse modo, o autor é levado a concluir: “Parece, então, que é o conteúdo, mais do que a boa formação sintática, o que principalmente dirige o reforço verbal explícito dos pais” (BROWN, 1969 apud SLOBIN, 1980, p. 146).

Ochs e Schieffelin (1997, p. 74) fazem um questionamento semelhante ao de Slobin (1980). Os autores perguntam-se “até que ponto a competência gramatical é facilitada pela prática de reformulação verbal, pelos tutores, da mensagem pretendida pela criança em uma forma adulta correta”. Essas reformulações, nomeadas por Brown et al. (1968) (apud OCHS e SCHIEFFELIN, 1997) como “expansões”, são “respostas dos tutores a uma mensagem relativamente ambígua da criança e funcionam como pedidos de confirmação ou inícios de reparo” (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977 apud OCHS e SCHIEFFELIN, 1997). Uma vez que se acredita que, frente à expansão, a criança irá comparar aquilo que o adulto formulou como expansão de seu enunciado com a sua própria (da criança) intenção (BROWN et al., 1968; MACNEIL, 1970 apud OCHS e SCHIEFFELIN, 1997), devemos supor, então, que o efeito das expansões é considerado com base na ideia de que as crianças são seres intencionais e com capacidade de compreender a intenção dos outros, suposição que nos remete à discussão apresentada acima sobre intencionalidade.

Outro ponto abordado por Ochs e Schieffelin (1997) diz respeito à maneira como os adultos “reagem” diante de produções das crianças que não fazem sentido. Segundo eles, as “atitudes” são sempre as mesmas em qualquer parte do mundo, podendo o adulto utilizar-se de uma ou mais das seguintes “estratégias”:

- (1) ignorar o enunciado;
- (2) indicar à criança que o enunciado não está claro (p.ex., alegando não-compreensão, induzindo a criança a repetir o enunciado, caçoando da criança por não ser clara);
- (3) apresentar à criança uma possível compreensão ou reformulação do enunciado (ou seja, conjecturar) (OCHS e SCHIEFFELIN, 1997, p.75).

Dessa forma, assim como Slobin (1980) concluiu que o reforço não poderia ser uma forma eficaz de modelagem da fala da criança, esses autores concluem que “o desenvolvimento gramatical *per se* não pode ser explicado em termos de um único conjunto de práticas de fala que envolvem crianças.” (OCHS e SCHIEFFELIN, 1997, p. 77).

Ao passar por esses autores, cabe-nos observar um fato óbvio: nem o reforço nem o que esses últimos autores chamam de “estratégias” vêm a ter alguma implicação direta no

processo de aquisição da linguagem. O fato é que, ao tratar a questão da forma como apresentada acima, o que nos parece é que há um esquema a que o adulto deve seguir na relação com a criança, e isso pode remeter a uma ideia de previsibilidade, na qual determinadas falas da criança irão gerar um número pré-determinado (no caso 3) de respostas. É necessário pontuar, também, que, ao se referir às expansões, os autores estão considerando enunciados ininteligíveis das crianças, quer dizer, formas que de algum modo afetem a compreensão do que foi dito; não estão em jogo aqui aquelas construções que são “materialmente possíveis”, como observamos em alguns dos dados analisados nesta pesquisa, e que por adquirirem tal estatuto colocam o adulto numa outra relação com a fala da criança, como veremos adiante.

O que já de antemão é possível adiantar é que à imprevisibilidade, que acompanha a fala da criança – de onde podem surgir os enunciados mais improváveis e inesperados –, também está sujeito o adulto, que tanto pode estranhar como encarar normalmente a produção da criança.

2 POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 O Interacionismo

Anteriormente, assinalamos a filiação desta pesquisa ao Interacionismo e, ao fazê-lo, acrescentamos ao termo uma distinção – Interacionismo de De Lemos. Mas por que essa especificação? Alguns estudiosos já haviam sido sensíveis aos diferentes rumos que tomaram as pesquisas ligadas a essa linha teórica. Pereira de Castro e Figueira (2006), no capítulo intitulado “Aquisição de linguagem”, do livro “Linguagem, História e Conhecimento”, chegam a afirmar que seria mais adequado falar em “interacionismos”, posto que tantos são que já não é possível referir-se “a um corpo específico de hipóteses”. Detendo-se às pesquisas no Brasil, as autoras afirmam que o Interacionismo sofreu tantas modificações, até chegar ao que é hoje, que “o próprio uso do termo tem hoje sobretudo uma referência histórica” e afirmam, ainda, que ele representa um marco na pesquisa em aquisição de linguagem, pois se configura como uma proposta teórica alternativa ao naturalismo da teoria gerativa.

Traçando o percurso do Interacionismo até aqui, Pereira de Castro e Figueira (2006) remetem o leitor ao surgimento dessa proposta teórica. Como pontuam as autoras, o termo foi cunhado por Jean Piaget como uma teoria diversa ao empirismo e ao inatismo, tão em voga na época (décadas de 1970 e 1980). Para Piaget, as estruturas cognitivas, construídas ao longo do desenvolvimento, eram responsáveis pela construção da linguagem na criança e a interação a que ele se referia dizia respeito àquela entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e o “acesso” a este último era construído pelo próprio sujeito.

Pois bem, como destacam Pereira de Castro e Figueira (2006), as questões que a relação entre a fala do adulto e a fala da criança colocou aos estudiosos da aquisição da linguagem fizeram com que o modelo piagetiano fosse ultrapassado. De acordo com Scarpa (2003), tal modelo não deu a devida importância ao papel que o fator social e o outro teriam no

desenvolvimento da criança. É nesse sentido que surgem as propostas de Vygotsky, que dão origem ao chamado Sociointeracionismo. Tais propostas atribuem ao social e às “trocas comunicativas” empreendidas entre a criança e o adulto a origem do desenvolvimento da linguagem na criança (SCARPA, 2003, p. 213). No entanto, mais tarde essas propostas também foram superadas.

Lier-De Vitto e Carvalho (2008) também se dedicaram aos rumos tomados pelo Interacionismo. Para elas, o próprio termo tem dado origem a equívocos sobre a teoria. Concordando com Pereira de Castro e Figueira (2006), sobre a multiplicidade de teorias a que o termo pode aludir, Lier-De Vitto e Carvalho (2008) afirmam que “interacionismo” e “interação” são palavras que têm sido usadas, sem nenhuma preocupação, para se tratar da relação entre mãe e criança. E a existência de “um outro” é o que aproxima as propostas que se dizem interacionistas. Contudo, como constatam as autoras, a partir desse ponto convergente, diferentes “modelos teóricos” são construídos e é daí que resulta o equívoco.

Para tratar dos diferentes modelos teóricos que se originaram a partir do Interacionismo, Lier-De Vitto e Carvalho (2008) traçam uma distinção entre o Interacionismo proposto por De Lemos e os outros, que as autoras vinculam ao Sociointeracionismo. Enquanto neste é posto em evidência o “outro-social”, na proposta de De Lemos é o “outro-falante” que está em questão e, segundo as autoras, é essa a diferença que afasta radicalmente o modelo teórico interacionista de De Lemos dos demais.

A crítica feita por Lier-De Vitto e Carvalho (2008) ao Sociointeracionismo centra-se no fato de que, ao considerar um “outro-social”, a teoria trata a relação intersubjetiva entre mãe e criança como “comunicação” – interação é sinônimo de comunicação. E como pontuam, comunicação implica “negociação”, pressupõe dois sujeitos iguais e com intenções sobre o outro. E, mais ainda, no Sociointeracionismo centra-se demais no que há de social e o que há de linguístico é deixado de lado. A linguagem em si não é considerada, nem tampouco os efeitos significantes promovidos pela linguagem. Como concluem as autoras,

[...] os sociointeracionistas empenham-se em dar lugar ao fato que os surpreendeu (a criança repete a fala do outro) e se voltam para a dinâmica da interação mãe-criança e não para o jogo entre falas. Mas, a solução da intersubjetividade logo mostra seu limite quando procuram abordar a aquisição da linguagem: **processos intersubjetivos não podem responder por uma questão que envolve a linguagem.** (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 119 – grifo nosso.)

Outro problema apontado pelas autoras é que, quando se parte para a via dos “processos intersubjetivos” para explicar a aquisição da linguagem, há de se assumir que esses processos se dão como “determinação”, em outras palavras, como aquilo que obrigatoriamente leva à constituição da linguagem e do sujeito. E nesse ponto abre-se uma lacuna na teoria: se se diz que é o social que determina, tem de se chegar ao lugar onde uma fala própria surge, onde o sujeito emerge⁶. Mas o que sustenta essa passagem? O Sociointeracionismo não pode responder. Em suma,

Os problemas apontados fragilizam os Sociointeracionismos como modelos de aquisição da linguagem. Enfatizamos que a atenção dos investigadores ficou presa no trabalho conjunto (mãe-criança), na organização da relação intersubjetiva e se desviou das mudanças na fala de crianças. Nessa medida, **os Sociointeracionismos viraram as costas para o fundamental: para a fala da criança.** (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 121 – grifo das autoras.)

Ora, como tratamos anteriormente, para o modelo teórico de De Lemos o outro tem sim um papel fundante na constituição do sujeito, mas nesse Interacionismo (para se tomar a distinção feita por Lier-De Vitto e Carvalho) a relação entre **cadeias de falas** é o ponto para onde convergem os olhares, a linguagem enquanto tal não é, em momento algum, ignorada. A própria mudança na fala da criança é explicada a partir da relação entre as cadeias de fala da criança e do adulto. Essa relação é explicitada por De Lemos, pela primeira vez, em artigo de 1982, intitulado “Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original”.

O dilema do qual fala a autora, nesse artigo, consistia na impossibilidade de se tratar diacrônica e sincronicamente das questões relativas a como a criança adquire sua primeira língua, compromisso que o psicolinguista tinha, “ou julgava ter”, de assumir. Segundo a autora, em seu compromisso com a diacronia, ele [o psicolinguista] dava conta especificamente da origem de estruturas e categorias da fala da criança. Enquanto em seu compromisso com a sincronia, o psicolinguista detinha-se a descrever, em categorias e estruturas, os enunciados que representavam cada “momento do período que isola[vam] como objeto de estudo”. Contudo, como dito, na impossibilidade de se tratar desses dois compromissos conjuntamente, era pelo compromisso com a sincronia que os estudiosos optavam (naquela época). E é aí que reside o “pecado original”, pois os estudos acabavam por ignorar justamente o processo contínuo e inacabável que caracteriza a aquisição da linguagem, uma vez que o que faziam nada mais era que operar com recortes de períodos.

⁶ Pereira de Castro (2008), anotações de aula.

É nesse sentido que De Lemos cita trabalhos como o de Bruner (1975), que toma os comportamentos pré-linguísticos, como brincadeiras de dar e pegar (*given-and-take*), que adulto e criança realizam, como sendo precursores de categorias e estruturas linguísticas e descreve a origem de comportamentos não-verbais. No entanto, fica por explicar como a criança recorta elementos da fala do adulto para a sua fala; em outras palavras, como essa protolinguagem, a qual os estudos sociointeracionistas apontaram, passa a estruturas linguísticas, propriamente.

Dessa forma, observando os episódios da interação entre a criança e o adulto, a autora constatou que a fala inicial da criança não passava de uma “incorporação” de enunciados da mãe. Foi então que ela observou a dependência dialógica que a fala da criança mantinha com a fala (imediatamente precedente ou não) do adulto. Esse fenômeno foi chamado de **processo de especularidade**⁷. Processo que a autora definiu como sendo “constitutivo do diálogo mãe-criança, assim como da aquisição de linguagem, já que **assinalava a entrada da criança na língua em funcionamento no outro**” (De LEMOS, 2001 – grifos da autora).

Para exemplificar o processo de especularidade, apresentamos o episódio de um sujeito distinto dos que pertencem aos *corpora* desta pesquisa, trata-se de M. (2; 02. 20)⁸, sujeito de Maldonade:

(A irmã (D) dá comida para M. que já não quer mais comer)

D – A Marcela come feijão, arroz. Come carninha!

M – Eu come aôis, come caininha.

A princípio poderia se dizer que o verbo aparece flexionado na terceira pessoa do presente indicativo, quando deveria estar em primeira pessoa. Mas, na verdade, o que se observa é uma ausência de flexão, ausência porque o que M. faz é extrair o verbo “come” da fala anterior da irmã, tal como dito por esta, ou seja, essa fala de M. é um espelhamento da fala imediatamente precedente da irmã.

⁷ Em um primeiro momento (1981), a autora formulou a existência de três processos como sendo constitutivos do diálogo, a saber: processo de especularidade, de complementaridade e de reciprocidade. No entanto, mais tarde a autora reduziu esses dois últimos processos a efeitos secundários, uma vez que esses se davam **pela** especularidade (ver De LEMOS, 2002).

⁸ Apresentado por Maldonade em uma aula da disciplina “Aquisição da linguagem”, ministrada pela Prof^ª Rosa Attié Figueira, no ano de 2005.

Foram questões como essas que justificaram, portanto, a necessidade de se tomar o diálogo como unidade de análise e não apenas recortes de falas da criança que continham um dado fenômeno a ser estudado. E é justamente o fato de eleger o diálogo como unidade a ser analisada ao se estudar a aquisição de linguagem que define o Interacionismo, tal como proposto por De Lemos. Proposta essa que tem no adulto privilegiado – a mãe, na maioria das vezes⁹ – a instância da língua constituída (De LEMOS, 1992).

Com a definição dos processos dialógicos, acreditava-se “garantir tanto uma ancoragem na literatura quanto a continuidade entre o ‘pré-lingüístico’ e o lingüístico” (De LEMOS, 2001, p. 47), contudo, a noção de espelhamento questionava sobre a criança enquanto sujeito constituído para adquirir linguagem e questionava, ainda, sobre a posição do outro e de sua fala na fala da criança e no processo de aquisição de linguagem. Foi de pensar essa posição que De Lemos (2001, entre outros) elaborou o seguinte questionamento: “Quem fala na fala da criança?”. E foi esse questionamento que levou a um passo importante para a teoria, como fica claro neste trecho:

Foi ter podido formular essa pergunta que tornou possível reconhecer a indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala inicial da criança, assim como a função da mãe ao interpretar, dar sentido à fala da criança, colocando essas palavras isoladas em textos, enunciados que as faziam passar de novo pelo moinho da linguagem, ou pelo Outro, tesouro dos significantes. O processo chamado de aquisição de linguagem passa a se configurar, então, como um processo de subjetivação, entendido como trajetória da criança de interpretado a intérprete (De LEMOS, 2002b).

Com essa proposta – pautada na dualidade da relação entre mãe e criança – ficava por explicar, no entanto, os movimentos da língua na fala da criança. Ou seja, como explicar a mudança empreendida na fala da criança, que se deixava ver pelos “erros”? Segundo De Lemos (1997), a interpretação sobre o aparecimento dos erros, após o período de acertos, começou a se fazer presente na literatura sobre aquisição de linguagem com a definição dos processos reorganizacionais¹⁰ que, vistos como análise e categorização de formas anteriormente não-analisadas, pressupunha não uma mudança de posição do sujeito, mas um avanço de conhecimento da língua pela criança. Os argumentos apresentados pela autora para a necessidade de uma releitura dos processos reorganizacionais são assim explicitados:

⁹ Em 99 % dos episódios analisados nesta pesquisa é a mãe a interlocutora da criança, mesmo porque, no casos desses dados, as mães eram também as investigadoras.

¹⁰ Com autores como Bowerman (1982), Peters (1983) e Karmiloff-Smith (1986).

[...] Primeiro, o fato de eles [os processos reorganizacionais] atuarem segundo aqueles mesmos que os propunham, sobre itens não-analisados já em circulação na fala da criança. Como explicar, então, que mecanismos quer indutivos quer de natureza endógena não atuassem de imediato na análise e categorização do chamado **input** se as propriedades atribuídas à criança, enquanto sujeito epistêmico, eram as mesmas em um como no outro momento?

O segundo grupo de argumentos decorreu do primeiro, a saber, da necessidade de explicitar um funcionamento que desse conta tanto do fragmento não-analisado como do “erro” e até mesmo da mudança inferida do reconhecimento da diferença entre um e outro. (De LEMOS, 1997a – grifo da autora.)

Assim, para dar conta desses questionamentos que a própria fala da criança colocava, e também como uma alternativa aos processos reorganizacionais, De Lemos (1992) retoma os processos **metafóricos** e **metonímicos** – elaborados inicialmente por Jakobson (1963), e relidos por Lacan, na psicanálise – definindo-os como “modos de emergência do sujeito na cadeia significante”. Para a autora, tais processos permitiam, primeiramente, interpretar os enunciados da criança como resultado tanto da relação entre fragmentos não-analisados de sua fala e a fala do adulto, como também da relação entre esses mesmos fragmentos no interior do próprio enunciado da criança. Em segundo lugar, permitiam “inferir dessas relações um movimento de ressignificação desses fragmentos e da própria posição da criança dentro na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista linguístico e subjetivo” (De LEMOS, 1997a).

Tendo definido tais processos como mecanismos de mudanças que levavam a uma estabilização¹¹ da língua na fala da criança, a pergunta que se fazia à autora era: como os processos metafóricos e metonímicos explicavam o desaparecimento dos erros? Para ela, essa problematização levava ao questionamento da generalidade desses processos e se fazia necessário reconhecer o efeito que o erro da criança promovia. A importância de reconhecer esse efeito está na “relação do falante com a língua que esse reconhecimento implica” (De LEMOS, 1997a).

Assim, deixando de lado a generalidade dos processos metafóricos e metonímicos, De Lemos (1997, entre outros) associa esses processos à emergência do sujeito em três posições distintas em relação à língua e ao outro.

¹¹ Essa estabilização não se confunde, de forma alguma, com homogeneização da fala. A homogeneidade, na fala adulta, é apenas aparente, pois a atuação dos processos metafóricos e metonímicos não para, assim como a mudança na língua.

Na **primeira posição**, a fala da criança é marcada pela dependência à fala do adulto, é uma fase em que predominam os acertos; no entanto, esses acertos se dão como formas não-analisadas, especulares à fala da mãe e dependem da interpretação desta para continuarem presentes no diálogo. Nesse momento o polo dominante é o outro. A **segunda posição** põe em evidência um distanciamento da fala da criança em relação à fala do outro, o aparecimento dos “erros”, bem como a “impermeabilidade” da criança à correção, revelam a impossibilidade da criança em reconhecer a diferença entre a sua produção e a do outro. A criança encontra-se, ainda, na posição daquele que fala apenas, e não “escuta” a própria fala. Essa “escuta”, como esclarece De Lemos (2002), não se confunde com a atividade sensorial de ouvir, é, na verdade, um não reconhecimento da diferença que caracteriza a sua fala de *infans*. O aparecimento dos erros caracteriza a segunda posição como a de um falante assujeitado ao funcionamento da língua. Por fim, a **terceira posição** caracteriza-se como um momento em que se deixa ver uma certa estabilidade na fala da criança. Com essa estabilidade, pausas, reformulações e autocorreções fazem-se presentes. Aqui, a criança desloca-se da posição daquela que fala, apenas, para aquela que também se “escuta” e reconhece a diferença entre a sua produção e a produção do outro. Conforme De Lemos (1997a),

É importante chamar a atenção para o fato de que reformulações, correções e autocorreções se dão, como acontece com o erro, **sob a forma de substituições**. Isso significa que elas também remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem substituir (De LEMOS, 1997a – grifo da autora.)

É necessário destacar nesse ponto que, ainda que se fale em posições, não se deve pensá-las como mudança cronológica que indique estágios de superação ou desenvolvimento. Há, sim, o predomínio de determinada posição sobre a outra, mas pensar em desenvolvimento e superação leva a pensar também em uma homogeneidade que é ilusória, que não existe nem mesmo na fala adulta. Sobre isso, De Lemos (2006) esclarece:

[...] mesmo sendo verdade que as três posições apresentadas acima pareçam ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento. De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais discutidas neste trabalho deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações. (De LEMOS, 2006, p.31 – grifo da autora.)

Dessa forma, a autora traz em questão as mudanças empreendidas na fala da criança, em seu percurso na aquisição de linguagem e, principalmente, dá conta da estruturação do sujeito falante e chegamos ao que é hoje o Interacionismo de De Lemos. Para Pereira de Castro e Figueira (2006), tal linha teórica pode ser entendida, hoje, como um questionamento, sobretudo, ao efeito que a fala adulta tem na fala da criança no processo de aquisição de linguagem.

De nossa parte, acreditamos ter tratado acima dos principais conceitos e questões que norteiam o Interacionismo proposto por De Lemos e, por consequência, que norteiam esta pesquisa. A seguir, centramo-nos em um dos aspectos que já havíamos mencionado: o “erro”.

2.2 O “erro” nos estudos de Aquisição da Linguagem

Como vimos deixando claro, este estudo centra-se nos efeitos que o “erro” da criança pode promover no adulto. Ora, mas o que é considerado “erro” pelo adulto? E, principalmente, a que exatamente nos referimos quando utilizamos tal termo?

Há alguns anos, nos estudos da linguagem, o “erro” adquiriu um estatuto diferente daquele que o termo evoca – de algo negativo, destinado ao descarte. Em Aquisição da Linguagem o erro na fala da criança tem sido objeto de diversos estudos, dos quais destacamos, principalmente, os trabalhos de Bowerman e Figueira.

Em artigo intitulado *Language acquisition: the state of the art*, de 1982, Bowerman questiona-se sobre qual seria a natureza da mudança que se verifica na fala da criança que está aprendendo a falar. De acordo com a autora, duas podem ser as respostas. A primeira, que vem de observadores casuais (não estudiosos da linguagem), diz respeito à “expansão do repertório linguístico da criança”, em que se vai somando novas palavras, termos funcionais (como preposições, artigos, conjunções etc.) etc. A segunda trata-se de um tipo de mudança mais sutil, que não envolve nada exatamente novo, mas uma “reorganização” dos elementos que já estão presentes no repertório da criança, e é a esse tipo de mudança que a autora se detém no artigo citado.

Qualquer pessoa que acompanhe uma criança em seus primeiros anos de vida, mesmo que despreziosamente, deve observar que, em um primeiro momento, algumas palavras são usadas corretamente – como é o caso da flexão de alguns verbos. Pois bem, de acordo com Bowerman (1982), essas palavras ou as unidades que a compõem são adquiridas de forma não-analisada. Esse conceito é ampliado por De Lemos (1982), que diz que, nesse período, o acerto não é indicativo de um saber da criança com relação àquela regra, mas sim um recorte da fala do outro. Tais formas corretas se dão como **processos de especularidade**. Vejamos como Bowerman (1982) explica de que forma a criança passa do não-analisado para a sistematização sobre algumas regras de sua língua:

The child appears to start out in these domains [nouns and verb inflectional morphology] by learning both uninflected forms (shoe, foot; walk, break) and inflected or irregular forms (shoes, feet; walked, broke) on a word-by-word basis. Although the child differentiates the forms semantically at this time [...], she apparently does not yet recognize the systematic relationship that holds between the singular and plural forms of nouns, or the present- and past-tense forms of verbs. (BOWERMAN, 1982, p. 321)

E continua sua exposição focada sobre a “superregularização”:

At a later point the child begins to “overregularize”: **apply the regular inflectional endings to forms that should not take them (foots, broke)**. [...] At this time the irregular forms that the child had used earlier fade out in favor of the overregularized forms. (BOWERMAN, 1982, p. 321 – grifo da autora)

Em resumo, podemos dizer que os processos reorganizacionais podem ser definidos como ocorrências que divergem da forma eleita correta (convencionalmente) pelo adulto, mas que apontam para a sistematização de um determinado padrão estrutural da língua. Por isso, em geral deixam ver uma regularidade do sistema linguístico em vias de aquisição.

Estudando o processo reorganizacional na construção da causatividade na fala de uma criança (A.) com idade entre 2;8 e 5 anos, Figueira (1985, 1986, 1987 e 1996) isola três classes de dados: 1) o uso de verbos não-causativos por causativos; 2) o uso de verbos causativos por não-causativos; 3) construções com *fazer + verbo*. Como elucida a autora:

As duas primeiras classes são constituídas de ocorrências em que a criança usa um item verbal por outro da mesma área de significado, porém de valência maior e menor, respectivamente, numa diátese diferente daquela que o item empregado teria na fala do adulto. São exemplos do primeiro tipo na fala de A.: **Quem saiu o esmalte do dedo?; Eu saio você do berço; Eu vou morrer essa (planta); Este balanço vai te cair; Cê aprendeu eu desenhar?**. São exemplos do segundo tipo: **Tirou o esmalte (= O esmalte saiu ou Saiu o esmalte); Já matou o queimado? (= O queimado já morreu?);**

Derrubou isso aí lá na festa (= Isso aí caiu lá na festa); Eu que ensinei a música (= Eu que aprendi a música). (FIGUEIRA, 1996, p. 60 – grifos da autora.)

Nas duas primeiras classes de dados, tais trocas foram interpretadas pela autora como um uso particular do verbo, que se originou da estrutura sintática empreendida pela criança – NVN, no primeiro caso, e VN, no segundo caso – o que resulta na indiferenciação da oposição lexical, ou seja, para a criança não há distinção entre, por exemplo, “sair” e “tirar”, “cair” e “derrubar”, “morrer” e “matar” etc. A hipótese da autora para explicar as ocorrências desses dados

[...] é a de que, naquele momento, o recurso gramatical dominante viabilizado na fala de A. para marcar causatividade e não-causatividade é o recurso sintático, semanticamente motivado (à estrutura (N) V N se associam as categorias – em construção – de **(Agentes), Ação, Objeto Afetado**). (FIGUEIRA, 1996, p. 61 – grifos da autora.)

Com relação ao terceiro caso, das formas com *fazer + verbo*, Figueira (1987, 1996) observa que essas formas começaram a aparecer na fala de A. quando esta pretendia eximir ou minimizar sua culpa diante de algumas situações. Assim, enunciados como “Foi você que me fez molhada”, “Você está fazendo pisar na (boneca)” etc, descreviam situações das quais ela participava, mas não como agente, este papel era transferido a outra pessoa. A esse fenômeno a autora deu o nome de “eficácia externa da forma *fazer + verbo*”.

Contudo, essa forma não se prestou somente a esse fim na fala de A., como observa Figueira (1987). A autora notou que a forma *fazer + verbo* destinava-se a substituir as formas agentivas sintéticas, como se nota em alguns enunciados de A., como: “Faz ela morrer com o revólver, mãe!”, querendo significar: “Mata ela com o revólver, mãe!”. Esta função foi chamada por Figueira (1987) “eficácia interna da forma *fazer + verbo*”, pois de acordo com a mesma autora

[...] ela [a forma **fazer + verbo**] teria um papel intralingüístico, de organização ou estruturação do léxico, papel que pode ser indiretamente medido pela diminuição progressiva dos “erros” do tipo 1 [uso de não-causativos por causativos], depois que a forma composta com **fazer** deu entrada na fala de A. (FIGUEIRA, 1996, p. 63 – grifos da autora.).

Depois de realizado esse estudo dos processos reorganizacionais no léxico e na sintaxe, Figueira (1996, entre outros) observou a ocorrência desse mesmo processo na morfologia flexional e derivacional dos verbos. Quanto à flexão, o estudo centrou-se nos “erros” relativos às classes de conjugação (como as formas: “perdou”; “perdiu”; “dirijar” etc.) e às formas regulares e irregulares de conjugação (como “fazi”; “fazeu”; “dizeu” etc.). Já com relação ao aspecto

derivacional, foram analisadas cinco classes de “erros” – ou “formas divergentes”, para usar o termo proposto pela própria autora –, a saber: 1) formas prefixadas por des- (“desfecha”; “desabre”...); 2) formas derivadas por regressão (“a passa”, no lugar de “a catraca”; “o empurro”, no lugar de “o empurrão”...); 3) formas sufixadas por -dor, quando da referência a um agente ou instrumento (“o rougador”, para “o ladrão”); 4) formas sufixadas por -mento e -ção, para designar processo (“o agradamento”, para “os agrados”; “a demoração”, para “a demora”) e, por fim, 5) formas derivadas pelo sufixo -oso (como “gentilosa”) (FIGUEIRA, 1996).

De acordo com a autora, naquele momento, o fato de esses desvios emergirem após um período de acerto (que, como foi explicado, nada mais era que incorporações da fala do adulto) evidencia uma nova relação da criança com a linguagem, ao fazê-lo, a criança mostra-se sensível a uma regularidade que afeta alguns verbos, marcando com a mesma desinência outros verbos. Da mesma forma, no caso das palavras prefixadas por des-, há um reconhecimento do valor semântico do prefixo (FIGUEIRA, 1996).

Quando se diz dessa “sensibilidade” e “reconhecimento” da criança, é preciso ter cautela, pois não estamos, aqui, atribuindo a ela uma consciência de que se está operando com determinadas categorias de sua língua, como bem pontua Figueira (1996, p. 65):

A atividade da criança poderá ser entendida como procedendo de uma “análise”, apenas num sentido fraco da palavra, isto é, dentro de uma explicação que não pressuponha o conhecimento prévio de significados e categorias, prontos para serem mapeados em formas e estruturas lingüísticas. Parece-me mais razoável supor, conforme propõe De Lemos (1992), que é na experiência com a linguagem em funcionamento que a criança – pelo estabelecimento de relações – chegará às categorias e propriedades que fazem parte dos subsistemas lingüísticos.

Em artigo de 1995, Figueira traça uma oposição, apenas para alimentar o debate, entre os erros reorganizacionais e um tipo de erros que, em princípio, não poderia ser descrito como revelador da construção de subsistemas, pelo contrário, destaca-se pela sua imprevisibilidade, são os chamados “enigmas”¹². O objetivo da autora com essa oposição era observar se havia, de fato, alguma “diferença de natureza entre erro reorganizacional e ocorrência enigmática” (FIGUEIRA, 1995, p. 147). Para tal, a autora apresenta parte do estudo, já citado acima, sobre as formas prefixadas por des-, na fala de A. e J., e observa que entre essas formas há tantos elementos do previsível quanto do imprevisível e, citando Pêcheux, ela diz dos dois polos paradoxais da língua: a “simetriação” e a “equivocidade”. Da ordem do previsível, do

¹² Referência que a autora faz a M. T. de Lemos (1994), que fala sobre as “ocorrências enigmáticas”.

simétrico, são as ocorrências que indicam a sensibilidade da criança com relação ao significado que o prefixo des- possui – o de reversão de processos. Por outro lado, da ordem do equívoco são formas como “dilipe”¹³, que à primeira vista, se caracterizariam pela não-correspondência a uma sequência interpretável. Como explica Figueira (1995), o adulto não reconhece o segmento “lipe”, ao qual a criança acrescenta o prefixo des- (di), como fica evidente pela pergunta dirigida à criança: “O que é ‘dilipe’, bem?”. No entanto, há algo que ancora a significação da palavra usada pela criança, e esse algo é, justamente, o prefixo di-, como nos deixa claro a autora:

[...] é preciso ver que estas formas – criadas sob motivação não se sabe qual... – uma vez precedidas por DI-, de algum modo se estabilizam e se revestem de uma significação não-equívoca. Apesar da falta de correspondência uma realidade nomeável como lipe e porta, não se trataria aqui de uma ocorrência ininterpretável, porque há um ponto seguro, nestes casos representados pelo DI-, preposto, que surge como um ponto de ancoragem que evita a total liberdade de escolha de significante. Conclui-se, então que, por força deste segmento repetível, há signo, mesmo quando o significante parece estar à deriva. (FIGUEIRA, 1995, p. 159 – grifos da autora)

A autora conclui, no entanto, que a diferença de natureza entre ocorrência enigmática e erro reorganizacional, a qual ela pretendia avaliar, não se sustenta, já que os dois mantêm uma relação de interdependência, pois “aquilo que é da ordem do todo, [...] da regra, é que permite fazer surgir o que é da ordem do não-todo, do singular. Não há um com exclusão do outro.” (FIGUEIRA, 1995, p. 160).

Carvalho (1995) empreende uma discussão acerca da natureza do erro nos estudos de aquisição da linguagem que segue essa mesma direção. De acordo com ela, houve momentos em que os erros foram deixados de lado na investigação da linguagem da criança e, citando Figueira (1991), diz que eles eram tomados como “atípicos ao desenvolvimento normal da fala da criança”, e quando passaram a ser levados em conta, carregavam um valor negativo, indicativos de uma “falha no saber”. Assim, a autora chama a atenção para o fato de que, apesar da diferença de abordagens, foi a partir de Bowerman que o erro passou a ter um outro status que não o de falha, e passou a ser visto “como formas novas e regulares produzidas pela criança” (CARVALHO, 1995, p.138). Ao falar em regularidades, a autora questiona-se sobre a possibilidade de se estar atribuindo à criança um saber sobre a língua e projetando na mesma uma

¹³ Segue o diálogo completo, apresentado por Figueira (1995, p. 150):

“(Com o guarda-chuva aberto, A. pede à mãe)

A. Dilipe aqui meu guarda-chuva.

M. O que é “dilipe”, bem?

A. (recusando-se a dizer). Abaixa aqui pra mim, vai... (D- 4;1.27)”

“intenção organizadora”. Nesse ponto, a autora faz uma distinção entre o que chama de “erros de saber” e “erros de não saber”. Os primeiros diriam respeito aos erros previsíveis, que – no dizer de Bowerman – responderiam a um padrão estrutural da língua. Já os de não saber seriam os que se caracterizam pela sua imprevisibilidade. No entanto, como formula Carvalho (1995), citando Lemos (1994), o efeito de enigma ou efeito de estranhamento produzido pela fala da criança revela uma possibilidade, ainda que esquecida, da língua (Tome-se como exemplo o termo “Dilipe”).

Disso conclui-se que não se pode separar erros previsíveis de enigmas. Como afirma Carvalho (2006), “[...] seria no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível (o enigma) faria efeito [...]”. Para essa autora, o erro é constitutivo da fala da criança enquanto heterogênea e, como tal, essa fala suspende o todo. Mas o todo está lá, na condição da homogeneidade que o investigador vislumbra, homogeneidade que, no dizer de Carvalho (2006), é exigida pelo saber científico.

Quanto ao “saber” atribuído à criança, pela supergeneralização, Carvalho (1995) levanta algumas questões que interrogam justamente esse suposto “saber” da criança sobre a língua, pois, como afirma Bowerman (1982), a regularização não se estende a todos os verbos na fala da criança. Sendo assim, aquela autora questiona-se: “Entretanto, não seria inerente ao Saber atuar nas várias instâncias? Por que a intenção organizadora da criança tantas vezes falha? Não estaria a criança sendo colocada num lugar de Saber pelo próprio investigador?” (CARVALHO, 1995, p. 139)

Sabemos que essas são perguntas retóricas que, por si próprias, já nos indicam uma resposta. Nesse sentido, reproduzimos, a seguir, alguns pontos destacados pela autora sobre esse assunto:

- Atingir a possibilidade esquecida da língua, que a fala da criança revela, implica em tratar esta fala em sua condição de significante, como coloca Maria Teresa Lemos (1994).
- E para tratar a fala da criança em sua condição de significante, é preciso atender ao desafio de não lhe atribuir uma intencionalidade implicada por um sentido único, isto é, uma intenção organizadora.
- E mais ainda, parece inevitável enfrentar os problemas que surgem de uma não separação entre saber e não saber, pois, se de um lado, o saber constitui o lugar onde se produz o enigma (não saber), de outro lado, esse saber é colocado em questão pelo próprio enigma. (CARVALHO, 1995, p. 139)

Tomando como gancho a discussão feita por Carvalho (1995) sobre os erros de saber e de não saber, aproveitamos para mostrar que os estudos de Figueira sobre o “erro” foram adiante em relação ao trabalho de 1996. Em artigo de 1998 (retomado em 2000 e, adiante, em 2003¹⁴), a autora foi além dos erros chamados de “superextensão” (ou supergeneralização), para tratar das ocorrências de erros que recaíam sobre a morfologia flexional dos verbos regulares, na fala de A. e de J. (observadas entre 2;10 e 5;6 anos, para a primeira, e 1;11 e 4 anos, para a segunda). Nesse estudo, foram observados os erros que diziam respeito à não correspondência entre o morfema flexional e a classe de conjugação a que pertencia o verbo. Num primeiro momento, a autora observou que na fala do primeiro sujeito havia uma predominância de verbos de terceira conjugação com morfema flexional de primeira (“Eu vou dirijá” – D-2;10), da mesma forma como verbos de segunda conjugação também apareciam com desinência de primeira (“Eu aprendei, né?” – D-3;0.12). Vale lembrar que, anteriormente, esses mesmos verbos apareceram com suas respectivas flexões na fala da criança, reforçando a ideia, já enunciada acima, de que tais acertos davam-se sob formas não-analisadas. Esses erros poderiam levar a supor que haveria uma dominância da primeira conjugação sob as demais, no entanto, como observou a própria autora, alguns meses adiante passaram a aparecer, na fala de A., verbos de terceira conjugação com morfemas próprios da segunda conjugação. Reproduzimos abaixo a conclusão a que chega a autora acerca do fenômeno na fala de A.:

- a) depois das primeiras formas corretas de um item verbal, passam a ocorrer as formas “incorretas”, onde se cruzam, com uma certa sistematicidade, sufixos de outra classe de conjugação;
- b) no período dos erros, observa-se uma tendência de dominância dos morfemas da primeira conjugação, mas esta tendência é ultrapassada, em seguida, pela presença majoritária (mas não absoluta) de morfemas das outras classes de conjugação. (FIGUEIRA, 2003, p. 489)

Com relação à fala do segundo sujeito, J., Figueira (1998) observa fenômeno semelhante ao de A., as ocorrências iniciais dos verbos de primeira conjugação na primeira pessoa aparecem com suas flexões corretas, mas simultaneamente a esses começam a aparecer verbos de segunda conjugação marcados com desinência de primeira (“Batei!” – D-2;1.17).

Assim, a autora reafirma o questionamento sobre a predominância da primeira conjugação sobre as demais classes, o que se verifica não ser verdadeiro, uma vez que as três

¹⁴ O artigo de 2003 corresponde ao capítulo em português de texto inicialmente publicado em francês (2000).

classes de conjugação concorrem na fala de ambos os sujeitos. Isso, que Figueira (2003) chama de “um mosaico de verbos flexionados com morfemas de conjugações distintas”, coloca ao investigador o desafio de explicar a imprevisibilidade da fala da criança, e põe em evidência a singularidade dessa fala, que, por sua vez, pode por em evidência acontecimentos linguísticos únicos e que revelam a relação de um determinado sujeito com a língua, num determinado momento do processo de aquisição.

Disso resulta uma mudança significativa ao tratamento dispensado ao erro nos estudos de Figueira. Trabalhando por mais de uma década com o tema, o erro recebeu da autora, no texto acima citado – com o estudo sobre a constituição do paradigma verbal – uma formulação que sinaliza fatos importantes na direção de um distanciamento dos processos reorganizacionais.

Apoia-se a autora, reiteramos, no fato de que os erros convivem com formas corretas, identificáveis em toda a extensão dos *corpora* analisados e no fato, já explicitado, de que marcas de 1ª e 2ª/3ª conjugações movimentam-se nas formas verbais produzidas pela criança, sem indicar uma única direção – o que chamou, também, de “multidirecionalidade” dos erros. Diante disso, Figueira é levada a concluir pela dificuldade em

[...] explicar tais dados por um modelo que busca estabelecer uma ordem ou níveis de organização ou de representação sucessivos (mesmo que se admita que movimentos de ida e vinda aí possam ter lugar). Em outras palavras, o fato de que não se pode prever quais os itens que serão, a cada vez, por cada sujeito, afetados por este processo coloca o investigador diante do desafio de explicar a **imprevisibilidade**, fenômeno que deve ser enfrentado como uma característica própria de acontecimentos linguísticos, na maioria das vezes singulares e únicos, de cada sujeito em cada momento da sua relação com a língua [...]. (FIGUEIRA, 2003, p.497 – grifo da autora)

Dessa forma, para a autora, o que melhor poderia dar conta de explicar a heterogeneidade e o caráter imprevisível do erro seria o processo de resignificação (e não de reorganização), como elaborado por De Lemos (1992), visto que tal processo

[...] faz frente a esta solicitação, uma vez que, a princípio, não impõe restrições às operações de substituição que podem ter lugar no enunciado da criança, parcialmente dependente de condições discursivo-textuais. Também não faz abstração do próprio uso da língua(gem), diferentemente do que acontece no modelo de Karmiloff-Smith, em que o erro deriva de um processo interno, endógeno, cujo funcionamento **não supõe uma relação com estímulos exteriores**, surgindo quando a criança começa a dominar a organização das representações armazenadas (estocadas), via processo “meta-” que torna explícitas as relações, buscando identidades e diferenças. (FIGUEIRA, 2003, p. 497 – grifo da autora.)

Figueira (2003, p. 498) reconhece, assim, “o movimento da língua atravessando a fala da criança, tornando visível a heterogeneidade das marcas – neste caso morfológicas – que concorrem em um ponto da cadeia ou da estrutura, à expressão de um sentido”.

Nesse contexto dos estudos sobre o “erro” destacamos, ainda, os trabalhos de Maldonade (1995 e 2003). A primeira publicação, trata-se de um estudo sobre a aquisição dos verbos com alternância vocálica por M., que foi gravada entre 1;06 e 4;06 anos de idade. De acordo com Maldonade (1995, p.163), verbos com alternância vocálica são aqueles que “apresentam alteração na vogal média do radical (/e/ ou /o/) quando aí recai o acento tônico [...]”. A autora adverte sobre o fato de que, diante de formas como “dómo”, “escrévo”, “tósso”, entre outras ocorrências que se deixam ver na fala da criança, um leigo poderia acreditar que a criança “flexiona” o verbo em primeira pessoa do singular sem alterar a vogal média do radical, no entanto, ela observa que a aquisição desses verbos está submetida aos processos dialógicos no que concerne à dependência estrutural entre a fala inicial da criança e a fala do adulto. A título de exemplificação reproduzimos abaixo um recorte de um dos episódios¹⁵ apresentados por Maldonade (1995, p. 165):

(I havia esperado por algum tempo M.¹⁶ acordar à tarde para poder gravá-la)

I: Cê sabia que cê dorme muito?

I: Cê sabia que cê dorme muito, dona Marcelinha?

M: Ô dómo.

[...]

Como explica a própria autora, a forma “dómo”, que aparece na fala da criança é precedida pela forma “dorme” na fala do adulto, isso é evidência de que a primeira trata-se de uma forma especular à do adulto, “pois o eco da fala do Outro resta na fala da criança” (MALDONADE, 1995, p. 168). A importância desse estudo está no fato de apontar uma nova direção em relação aos estudos, até então vigentes, acerca da aquisição verbal, pois, como pontua a mesma autora, “não se trata de a criança adquirir uma regra de flexão, conforme foi apontado por Perroni-Simões (1976), antes a criança está submetida aos processos dialógicos” (MALDONADE, 1995, p. 178).

¹⁵ Episódio de gravação, M. tem aqui a idade de 2,10.12, segundo a autora.

Ainda na esteira da aquisição dos verbos na fala de M. (mas com dados selecionados entre 1;07.23 a 3;04.30 anos de idade), Maldonade (2003) selecionou duas classes de erros relativos à flexão verbal, a das regularizações – de que “sabo” e “fazi” são exemplos – e a das alterações de classes de conjugação – como “machuqui”, “quebi”, “comei”.

Compartilhando da visão de De Lemos (1995, entre outros) de que a mudança da fala da criança se dá a ver como mudança de posição do sujeito a se constituir, numa estrutura em relação à fala do outro, à língua e a sua própria fala (conceitos tratados na seção anterior), Maldonade (2003) busca observar como a proposta das posições “se articularia no caso dos erros com flexão verbal na fala de M.”. A análise dos dados levou a autora a concluir, assim como em seu trabalho de 1995, que as formas verbais iniciais na fala de M. revelavam uma fala alienada, dependente dialogicamente da fala do outro, ou seja, indicando a primeira posição. Reproduzimos abaixo um trecho do episódio apresentado pela autora, a respeito do qual um observador leigo poderia dizer tratar-se de verbo flexionado na terceira pessoa por M., no entanto, como explica a própria autora, trata-se da incorporação que M. faz do verbo “sarô”, imediatamente precedente na fala do adulto:

1) 1;10.26 **Sarar**

I – Você sarô?

M – Salô.

[...] (MALDONADE, 2003, p. 74)

Abaixo apresentamos algumas considerações feitas por Maldonade (2003) sobre o fato de se creditar a formas como as descritas acima o estatuto de verbo conjugado em terceira pessoa e, também, sobre a primeira posição:

[...] trata-se de um equívoco considerar como forma de “terceira pessoa” verbal as que antecedem a aquisição das formas verbais flexionalmente corretas de primeira pessoa, conforme o que foi apontado por Perroni-Simões (1976), guiada pela gramática tradicional. Como se enfocou aqui, tanto pode ser esta de segunda ou terceira pessoas¹⁷ o que está na dependência de como se dá a inclusão dos participantes no diálogo [...]. Pode-se, ainda, concluir que verbos regulares e irregulares estão submetidos ao mesmo fenômeno, na primeira posição, consistindo do retorno de fragmentos da fala do outro na fala da criança. (MALDONADE, 2003, p. 82)

¹⁷ Em momento anterior, a autora esclarece sobre algumas formas verbais serem coincidentes na segunda e terceira pessoa – como, por exemplo, em Você sabe/ Ele sabe.

Seguindo com o estudo realizado por essa autora, uma outra questão que se coloca para ela é se as duas classes de verbos – regulares e irregulares – apresentariam diferenças significativas na segunda posição. Os dados analisados pela autora, nesse ponto da pesquisa, são aqueles que mostram a não correspondência de desinência relativamente à classe de conjugação a que pertencem os verbos, como podemos perceber no episódio¹⁸ abaixo, também apresentado por Maldonade (2003, p. 100):

(Mari estava dando sopa para M., que nas últimas colheradas disse a Mari:)

M – Eu já comei.

Mais tarde, apareceria na fala de M. (2;03.12):

(parte do microfone foi quebrada)

S – Isso aí não é de comê, viu Marcela!

M – Hum, hum.

S – Sabia?

M – Já comô né?

[...] (MALDONADE, 2003, p. 101)

Diante disso, a autora conclui que não é tão fácil prever as direções que as formas verbais podem tomar na fala da criança, como o pretendia Perroni- Simões (1976), citada por ela, para quem haveria uma ordem para a aquisição das conjugações: a primeira antes da segunda e terceira. Como pudemos ver anteriormente, os trabalhos de Figueira (1998, 2000 e 2003) mostraram justamente que as formas relativas às três conjugações coexistem na fala da criança.

Na segunda posição, Maldonade (2003) observou, ainda, que os erros de flexão se dão em maior proporção que na primeira posição, isso porque nesta última a fala do outro é o polo dominante, enquanto na segunda fica evidente os movimentos da língua, de modo que

os significantes são ressignificados, fazendo emergir novas cadeias lingüísticas e, muitas vezes, desfazendo outras já existentes, de forma que os erros podem aparecer neste momento, estabelecendo relações, muitas vezes, não esperadas, quando se toma como padrão a língua já constituída na fala do adulto. (MALDONADE, 2003, p. 127)

¹⁸ Diário – 2;00.08

De modo geral, o que fica evidente no estudo feito pela autora é que não se pode pensar a aquisição dos verbos separadamente da movimentação do sujeito na cadeia significativa. “De várias maneiras se viu que o erro, na fala da criança, não é resultado de aprendizagem, alinhável numa rota de desenvolvimento que pode ser prescrita” (MALDONADE, 2003, p. 128).

Apresentamos, aqui, apenas alguns autores que trataram sobre o tema, mas sabemos que o “erro” tem adquirido um papel cada vez mais importante nos estudos de aquisição da linguagem, o que também justifica a escolha dos *corpora* desta pesquisa. Por fim, a importância de nos voltarmos para esse tema está, sobretudo, no fato de que é a partir do erro que podemos perceber a língua em movimento na fala da criança (De LEMOS, 1992). A questão que daí resulta, como nos esclarece Figueira (1996), é de ordem metodológica: se o investigador se detém aos acertos, em detrimento das formas desviantes, ele corre o risco de uma interpretação equivocada, pois esses acertos podem ser nada mais que formas especulares à fala adulta, o que não pode ser indício de que a criança tenha procedido à análise dessa formas. O aparecimento dos “erros” deixa ver um “novo modo de a criança estar na língua”, antes ancorada à fala adulta, agora sua fala revela um distanciamento em relação à fala do outro, uma nova posição, portanto, do sujeito em relação à língua e ao outro, da mesma forma que as hesitações, autocorreções, reformulações, que aparecem num momento posterior, colocam-se como uma outra posição do sujeito (De LEMOS, 2002), como vimos na seção anterior.

Note-se que a atenção sobre o “erro” se estende em nosso trabalho para a posição do adulto, interlocutor da criança, diante daquilo que é interpretável, previsível (de que “cabeu” e “fazi” são exemplos) e, também, do insólito, do não esperado (recordemos o termo “dilipe”, citado anteriormente). Será que podemos afirmar que os erros previsíveis, ou interpretáveis, são aqueles que não suscitam do adulto uma postura corretiva ou de surpresa e que os enigmáticos e insólitos, por sua vez, são os que chamam a atenção do adulto para a forma em si e/ou que despertam neste a necessidade de reparo da fala da criança? Fazemos essa pergunta pensando na possibilidade de que aquilo que é previsível seria mais aceito em detrimento do imprevisível, mas permitimo-nos voltar a essa questão mais adiante, para negar ou confirmar tal hipótese, conforme nos mostrem nossos *corpora*.

2.3 Metodologia

Em um primeiro momento da pesquisa, tendo uma ideia geral do que pretendíamos, procedemos a uma busca ao acervo do CEDAE – Centro de Documentação Alexandre Eulálio –, no IEL, de todos os dados em que aparecessem ocorrências de formas desviantes, relativamente ao padrão da língua, na fala da criança.

Ao escolher os sujeitos estudados, guiou-nos a preocupação de que houvesse uma faixa etária estendida de gravações, pois dessa forma poderíamos observar, de maneira segura, as mudanças empreendidas na fala das crianças com o passar dos anos e, também, porque disporíamos de uma quantidade maior de dados de um mesmo sujeito. Dessa maneira, entre os sujeitos que atendiam a esse quesito, escolhemos o acervo de **A.**, gravada entre 2;8 e 5;1 anos de idade, e **R.**, gravada no período entre 1;00 e 4;10 anos de idade. A escolha de duas crianças deveu-se, num primeiro momento, a nossa intenção de observarmos se haveria alguma diferença na forma como as mães a elas se dirigiam, quando da produção de formas divergentes, o que logo de início verificamos não se dar, no entanto, optamos por ainda assim trabalhar com ambas as crianças, mesmo porque não se tratava de um estudo de caso.

A faixa etária definida foi de 2 a 4 anos de idade, para os dois sujeitos. Baseamo-nos no fato de que nesse período é facilmente observável o aparecimento de “erros”, e o que encontramos nesse período já nos permitia traçar as questões que interessavam para a pesquisa. Não estamos dizendo com isso que, a partir dos 4 anos de idade cessam os erros, mas o *corpus* levantado, na verdade, satisfazia as necessidades internas deste trabalho. Dessa forma, como tínhamos de estabelecer um limite, optamos pela idade de 4 anos.

Os dados apresentados para análise são um recorte daqueles colhidos na faixa etária definida. Recorremos a esse recorte pelo motivo de muitos deles apresentarem fenômenos idênticos, o que nos levou a concluir que seria desnecessário inserir todos os episódios colhidos.

Após a preparação dos dados¹⁹, seguiu-se uma leitura de todo o material de que dispúnhamos, a fim de observar o que este evidenciava acerca da relação do adulto com a fala da criança, naquilo que essa fala mostrava de divergente. Feito isso, seguimos para a análise dos dados, propriamente. A disposição dos episódios no texto foi feita de acordo com o fenômeno

¹⁹ Digitação, formatação etc.

que cada um nos indicava, não obedecendo, portanto, à ordem cronológica das idades dos sujeitos. No capítulo a seguir, são apresentados os episódios e as análises.

3 OS ACHADOS - EM DIREÇÃO A UMA SISTEMATIZAÇÃO

Dado que a recolha dos episódios foi guiada pela fala divergente da criança, cabe-nos, ao focalizar a fala do adulto, verificar que efeitos aquela fala produz sobre este. Como já podemos adiantar, há um grande contingente de episódios em que o adulto não dá sinais de que tenha “escutado” o erro. Não estamos, com isso, dizendo que ele não tenha “ouvido”, no sentido físico, o que foi dito pela criança, as aspas sobre o termo “escutado” sugerem que é bem provável que o segmento produzido chegue aos seus ouvidos tal como pronunciado, mas não chega a ser objeto de um reparo, de uma retomada linguística. No entanto, há alguns episódios em que isso se dá. Por isso consideramos viável agrupar os dados em duas classes. A primeira diz respeito a episódios nos quais o adulto intervém de alguma forma na fala da criança, quando esta produz uma forma divergente em relação à padrão, por meio de uma correção direta, ou de forma mais sutil, mas ainda marcando uma diferença entre a produção da criança e a sua. E a segunda trata-se de episódios em que o adulto não intervém na produção da criança para uma correção e o diálogo segue normalmente. Aproveitamos para esclarecer que o fato de haver um volume maior de episódios na primeira classe se deu unicamente por termos encontrado fenômenos distintos em relação à própria fala da criança que nos levaram a algumas questões. Deve-se, portanto, descartar categoricamente qualquer relação que se possa fazer com a ideia de que a quantidade de episódios aqui expostos aponte para a predominância de uma ou outra forma de o adulto dirigir-se à criança, quando da produção de uma forma divergente.

Como já dissemos em outro momento, o adulto toma a criança como alguém cuja fala, ainda que distinta, virá a ser semelhante a sua e, dessa forma, significa, interpreta essa fala. Um exemplo bastante esclarecedor desse movimento do adulto é apresentado por Figueira

(2006, p. 111) numa seção de um artigo em que é justamente a interpretação da fala da criança pelo adulto que está em jogo. Segue o episódio²⁰:

Episódio (a)

(Ao ver a mãe se dirigir para o banheiro, J. começa a levantar a blusa.)

J – Mamãe, bain!

M – Cê já tomou banho, Ju.

J – Bebel. Bain.

M- É, Bebel já deu banho em você.

J – Bebel bain. Mamãe bain.

M – É, Bebel já deu banho em você. Agora é a mamãe que toma banho.

(Quando a mãe termina de tomar seu banho, J. diz)

J – Eu bain.

Eu bain.

M – Não, você já tomou.

(Diário – J. – 1;9.20)

O episódio deixa bem claro, no terceiro turno, a posição “confortável” da mãe em atribuir um sentido tal ao enunciado da criança, ainda que não tenha sido propriamente esse o sentido do que a criança estava dizendo. Observando o diálogo com olhos de investigador, percebemos que o enunciado, no terceiro turno de J., poderia até ser interpretado como: “Bebel toma (tomou) banho.”, por exemplo; mas a mãe interpreta a fala da criança de outro modo. É ela quem confere forma ao enunciado (“É, Bebel já deu banho em você. Agora é a mamãe que toma banho.”). Quanto à análise feita por Figueira (2006), a conclusão a que ela chega é de que:

[...] nessa altura da produção lingüística da criança, é o adulto que dá sustentação ao diálogo, conferindo uma estruturação gramatical, semântica ao enunciado dela. De fato, suas enunciações, ainda destituídas de palavras de relação, deixam ao adulto a posição de intérprete, cabendo à criança a posição de interpretada. (FIGUEIRA, 2006, p. 113)

O episódio acima evidencia a naturalidade com que o adulto encara falas por vezes tão vagas, do ponto de vista gramatical, e as coloca dentro de um quadro de interpretação. Tanto essas falas podem ser tomadas naturalmente pelo adulto, que às vezes as construções mais insólitas são “aceitas” como possíveis por esse ouvinte, à criança são permitidos tanto “deslizes”, “desvios” na própria língua, como divagações com relação ao conteúdo de sua fala. Para dar

²⁰ Organizamos a apresentação desses episódios por meio de letras para diferenciá-los dos demais episódios que pertencem ao corpus da pesquisa, propriamente.

visibilidade a essa afirmação, permitimo-nos apresentar, abaixo, outros dois episódios que não pertencem ao *corpus* desta pesquisa, propriamente, mas que nos chamaram atenção, um pelo seu tom poético até; outro, pelo seu conteúdo insólito. O primeiro é apresentado em Figueira (1996) e o segundo, em Figueira (2001, apud Pereira de Castro, 1997).

Episódio (b)

(A criança sai para o jardim e olha para o céu, onde a lua brilha em quarto minguante.)

A - Vem ver a lua, mãe!

M - Ah! Por que ela está assim
pequeninha?

A- Porque cortou com a faca.

M- Quem cortou?

A- Eu! Eu aviei... aviei... aviei... até a antena.
(No dia seguinte, do jardim, para a casa, alarmada)

A – Mãe, eu vi um marimbondo. Ele tava
aviando, aviando. Vem ver.

(Diário de A - 3; 9. 24)

Episódio (c)

(Mãe buzina porque acaba de ser fechada por um ônibus.)

V- Não biga com o ônibus não, mãe. Sabe
por quê? Porque o ônibus é o pai dos carros e
a ôniabas é a avó.

(E continua estabelecendo relações que não foram mais anotadas.)

(Diário de V - 4; 0. 21)

Em (b), notamos como a criança está imersa naquilo que o adulto chamaria de universo de fantasia, de imaginação, quando afirma ter ela mesma cortado a lua, que se encontrava na fase minguante. A afirmação parece ser feita por ela com total sinceridade, não duvidando ela da possibilidade de, subindo-se numa antena, poder alcançar a lua.

Esse episódio nos remete a uma citação que, apesar de não pertencer ao meio acadêmico, descreve de forma muito bonita o universo infantil. Trata-se de um trecho do prefácio de Garry Trudeau ao livro de história em quadrinhos de Bill Waterson (“Calvin e Haroldo – e foi assim que tudo começou”), no qual ele diz: “A expressão daquilo que um adulto considera ‘mentira’ pode muito bem refletir a profunda convicção da criança, pelo menos no momento que

ela aflora”. Isso parece encaixar-se perfeitamente na fala de A., a mãe, nesse caso, não toma tal fala como mentirosa, nem tampouco se surpreende, à criança é permitida tal “divagação”.

No mesmo sentido, no episódio (c), a mãe não se surpreende nem questiona a criança, quando esta estabelece uma relação de parentesco, própria de pessoas, para os automóveis e ônibus. O raciocínio de V. baseia-se no que ela entende da hierarquia familiar, na qual no topo estão os maiores, ou aqueles a quem se deve maior respeito. E mesmo a natureza totalmente “insólita” e inesperada de marcação de gênero (FIGUEIRA, 2001) não é tematizada pela mãe. Isso confirma que o imprevisível pode ser a atitude do adulto frente a essas construções, que mesmo diante do inesperado, do singular, não parece demonstrar estranhamento. O que já responde em parte o questionamento feito anteriormente quando comparamos os erros previsíveis àqueles inesperados e “enigmáticos”.

3.1 Quando a forma divergente é objeto de correção pelo adulto

Logo num primeiro momento de análise dos dados, observamos que algumas correções faziam-se de uma forma mais objetiva e direta que outras, que eram mais sutis. Assim, nomeamos aquele tipo como “correção direta”, as quais definimos como aquelas intervenções do interlocutor que obedeciam a uma estrutura do tipo: “Não é x, é y”. Mais tarde, verificamos que justamente essa estrutura foi definida por Figueira (2001a, 2001b) como sendo o que constitui uma **réplica**. Essa autora, em artigos como “Marcas insólitas na aquisição do gênero – evidência do fato autonímico na língua e no discurso” (2001a); “La propriété réflexive du langage dans le parler de l’enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs” (2001b) e, ainda, “Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: Jogos, réplicas, reformulações” (2008), ocupa-se das manifestações da propriedade reflexiva na fala da criança. Em tais estudos, um conceito mostra-se fundamental, a saber: a noção de **autonímia** (definida por Rey-Debove, 1978 e por Authier-Revuz, 1995).

Sabemos que um signo pode comparecer na produção do falante sob dois aspectos: como signo ordinário ou como signo autônomo. O primeiro diz respeito ao signo em “uso”, para se referir às coisas do mundo. Enquanto o segundo é o signo sendo “mencionado”, ou seja, tomado em si mesmo, para se referir ao próprio signo, à própria palavra (LYONS, 1980). Assim Figueira (2001a) define o signo autônomo:

O signo autônomo é marcado por um estatuto morfossintático particular. Quando tomada em si mesma e não em uso, um signo/uma palavra pode ser destacado por uma pausa na entonação (quando se trata de produção oral) ou colocada entre aspas (quando se trata de produção escrita). Pode ainda – mas isto não é obrigatório – ser precedida por apresentadores metalingüísticos do tipo *o termo, a palavra, a expressão X*. Além disso, uma outra marca em português permite reconhecê-lo: a supressão do determinante. (FIGUEIRA, 2001a, p. 101 – grifo da autora).

Além desses traços morfossintáticos elencados por Figueira (2001a), uma outra particularidade do signo autônomo é o gênero e o número. O signo ao ser mencionado é sempre feito no gênero não marcado e no singular; ainda que a palavra esteja no plural, o verbo será conjugado no singular, por exemplo: “Com a reforma, ‘lingüistas’ não mais terá trema”. Nesse caso, o uso de aspas, a ausência de determinante precedendo o termo e o verbo na terceira pessoa do singular deixa claro a menção à palavra “lingüistas” (cf. Rey-Debove, 1997).

Nesses trabalhos, com base no conceito de autonímia, então, a autora estabelece um instrumental descritivo – com a definição de duas classes de retomadas, denominadas **réplica** e **retificação** – para analisar a fala da criança quando ela se volta para a própria fala ou para a fala do outro. O que se pretendia era mostrar uma nova posição na qual a criança poderia se colocar: a posição enunciativa que lhe permitia falar sobre a própria língua e não apenas comunicar sobre coisas do mundo. Nesta pesquisa, no entanto, nosso olhar volta-se para o fenômeno na fala do adulto dirigida à criança.

As réplicas constituem-se por retomadas da fala do outro que carregam em si um tom de oposição ao que foi dito anteriormente, com o intuito de substituir a fala do interlocutor por outra que o falante julgue mais adequada, a modelo de “Não é x, é y”, em que x configura-se como um signo autonímico que deve ser substituído por y, também um signo autonímico, em um dado enunciado (FIGUEIRA, 2001a, 2001b, 2008). Como pontua Figueira (2008), essa estrutura põe em evidência a não coincidência entre a fala do adulto e a fala da criança, é ela que nos permite afirmar, sem sombra de dúvidas, que uma determinada fala da criança fez-se alvo de correção para o adulto, objeto de análise desta seção.

O episódio seguinte é um exemplo bastante claro da réplica na fala do adulto:

Episódio 1

A- Canta musiquinha pa mim?

M- Que musiquinha cê quer que eu canto?

A- É... é um [S.I] mau.

M- Hein? Um mau? Não. Não é assim que fala.

A- Lobo mau.

M- Lobo mau

(A. - 2;8.20)

No episódio 1 a fala da criança, que não é compreendida pela mãe, faz com que esta “recuse” o que foi dito pela primeira de forma bastante categórica até – “Não. Não é assim que fala.” –, ao que se segue uma reformulação por parte de A.: “Lobo Mau.”. A fala da mãe, que se dá após a não escuta do que A. disse, poderia assim ser glosada: “Não, não é ‘um mau’ que fala, é ‘Lobo Mau’”. O que caracteriza essa fala como uma réplica, portanto.

Os episódios considerados abaixo revelam uma relação particular da mãe com as formas divergentes da fala da criança. A maior parte dessas intervenções aparece quando a criança produz uma expressão ou palavra muito diferente da correta (ou esperada pelo adulto) e o contexto não contribui para o entendimento.

Episódio 2

A – Ah, liga o fedadô.

M – Liga o quê?

A – Liga o fedadô.

M – O que é “fedadô”?

A – Liga o ‘ádio.

M – Ah, tá ligado já, olha, tá vermelhinho aqui, ó, tá ligado. É “gravador”.

A – Gravador. Ah, vamo fazê comidinha?

M – Cê qué fazê a comidinha? Fica esperando sentadinha aí, viu, mamãe?

A – É, e o miro né?! O miro.

M – Hem?

A – O miro.

M – O miro?

A – É.

M – Miro?

A – Miro pa fazê comidinha.

M – Milho!

A – Milho pa fazê comidinha.

(A. - 03;02.13)

O episódio acima traz duas ocorrências que causam estranhamento à mãe. Quanto à primeira, “fedadô”, observamos que há uma diferença formal entre a mesma e a palavra “correta” – gravador –, de modo que a mãe não consegue relacionar tal palavra ao objeto a que a criança refere-se. Quando a mãe enuncia “É ‘gravador’”, tal fala, ainda que não assuma explicitamente a estrutura de uma réplica, é uma recusa, um descarte ao que foi dito, no caso, “fedadô”. “Gravador” na fala da mãe tem o estatuto de um signo autônomo, uma vez que ela não o está usando e sim mencionando-o para, de uma forma implícita, pontuar (como uma réplica): “Não é ‘fedadô’, é ‘gravador’”. Esse dado comprova a suposição feita por Pinto (2004) de que sempre que o adulto não compreende o sentido ou referência de um termo usado pela criança, ele produz um signo autonímico. Interessante, também, a fala de **A.**, que ao ser interrogada pela mãe, percebe o questionamento que sua fala gerou no outro, e recorre a outro nome que também é dado ao objeto, fazendo uma **reformulação** de sua própria fala, a qual “C’est la désignation sous laquelle nous avons reuni toutes les modifications de la structure grammaticale des énoncés de l’enfant, lorsque celui-ci se sent poussé à le faire, pour éliminer une interprétation erronée, involontairement produite para ses paroles.” (FIGUEIRA, 2001, p. 214).

As reformulações põem em evidência uma nova posição da criança em relação à língua, ela se encontra na posição de “escuta” de sua própria fala e, como tal, percebe os efeitos desta no outro, o que marca a **terceira posição** do falante (De LEMOS, 1997).

Observamos no episódio 2, ainda, que a correção feita pela mãe, nesse caso, produz um efeito, ao menos momentâneo, na fala da criança. Após corrigida ela diz a palavra corretamente, não se pode garantir, contudo, que esse efeito permaneça e que ela não venha a produzir o erro mais tarde.

Com relação à segunda ocorrência – “miro” – é possível que o fator determinante para a não compreensão seja o fato de **A.** ter dito a frase depois de a mãe ter indicado uma mudança de direção, ou uma pausa, no assunto “comida” (Cê qué fazê comidinha? Fica esperando sentadinha aí, viu, mamãe?), dessa forma, “miro” em um contexto que não o da cozinha causou um certo estranhamento. As últimas falas podem comprovar tal interpretação, pois somente quando **A.** diz “miro pa fazê comidinha”, é que a mãe dá sentido à fala. Aqui também não há uma marcação explícita de réplica, mas a própria forma como a fala foi transcrita

não nos deixa dúvida de se tratar de uma correção: “Milho!”. E também essa correção leva a criança à reformulação de sua fala.

Em 3, **A.** lança mão de um papel que antes se resumia ao adulto – a instauração de um jogo de adivinhação – jogo este que, ao se realizar, possui uma fala pré-determinada (Adivinha em que mão está?). Isso nos remete à Saussure em *Curso de Lingüística Geral* que, em 1916, ao tratar das relações sintagmáticas, diz: “Há, primeiramente, um grande número de expressões que pertencem à língua; são as frases feitas, nas quais o uso **proíbe** qualquer modificação, mesmo quando seja possível distinguir, pela reflexão [...]” (SAUSSURE, 2000, p.144 – grifo nosso.). Pois bem, a expressão usada no referido jogo trata-se também de uma expressão que pertence à língua, e a mãe, sujeito que está na língua, corrige a criança, solicitando “fidelidade” ao jogo. A fala de **A.**, num primeiro momento, causa estranhamento à mãe, em seguida, a criança modifica um pouco a fala para se fazer entender e ainda que venha acompanhada do gesto que se faz com as mãos na brincadeira – o que torna possível o entendimento –, não é aceita, uma vez que não corresponde ao bloco de palavras pré-determinado que caracteriza o jogo. Dessa forma, a correção da mãe tem a estrutura explícita da réplica – “Não é ‘que divinha’ que fala, ‘em que mão que está?’, ‘Adivinha em que mão’...”. Nesse caso, não se trata de palavras usadas como signos autônomos, mas toda uma expressão que compõe um bloco que deve ser dito ao se realizar tal jogo.

Episódio 3

(Mãe e **A.** falando de uma viagem a Aparecida do Norte)

A – Cê veio comigo?

A – Eu vô dá... eu vô dá... eeu vô.. eu vo... que divinho?

A – Qui divinha? Qui divinha?

A – Que mão que tá?

M – Lá em Aparecida do Norte? Eu lembro!
Lá é a cidade onde o/

M – Eu fui. Eu, o papai e você. Eu lembro sim. Vem cá.

M – O quê?

M – Não é “que divinha” que fala, “em que mão que está?” “adivinha em que mão”...

M – Adivinha em que mão que está? Fala

assim pra mamãe. Isso.

A – Um presente.

(A. - 3; 03.13)

O episódio 4 é um outro exemplo em que a correção se faz por uma réplica. A mãe descarta a palavra utilizada por A. para, em seguida, introduzir a palavra que ela considera adequada – “Não é com ‘fabre’, é febre, viu?!”.

Episódio 4

(Pai, mãe e A.)

A – Sabe quem tá doente?

M – Que que é isso? (mostrando um termômetro)

A – Que vê com fabe.

M – Hein?

A – (--)

M – Que vê com febre? Não é com “fabre”, é febre, viu?! Que que é isso? Que que é isso que cê tirou de dentro da ... desse tubinho?

(A. - 3; 03. 20)

Os episódios que apresentamos em seguida são ocorrências de falas que, de algum modo, comprometem a função referencial da língua, porque a palavra utilizada pela criança serve, na verdade, para nomear uma outra coisa que não aquela que ela pretendia nomear. Podemos dizer que esses erros colocam o adulto na posição daquele que ensina, pois observamos que o que ele faz, nesses casos, é mesmo “fornecer” à criança a palavra mais “adequada” a ser usada.

Episódio 5

(Querendo contar historia de outro livro, A. sai e volta com outro livro)

A – Aqui ele.

M – Vem cá.

A – Aqui ele.

A – Esse é canteto.

A – Não sei falá direito.

M - Isso aqui é livro? Isso não é livro, A.

M – Que que é?

M – Isso é caderno, bem. Mas caderno não tem figura.

(A. - 3;03.20)

Episódio 6

(A. e a mãe estão conversando sobre o passeio à praia)

M- Anamaria, cê tinha muito biquíni pra ir na praia? Igual o da mamãe?

A- Tenho esse e o de banga assim ó.

M- De quê? De manga? (ri)

A- De manga assim.

M- Não, é colant. Isso é colant. Mamãe ta falano biquíni.

A- Ma... mas aquele é biquíni, né?! (grita)...
picisa.

M- Não é biquíni, bem. Isso é colant. Biquíni é aquela pecinha que vai aqui embaixo, só cobre isso aqui.

A- Qui botoa aqui?

M- Não. Que botoa aí é colant.

(A. - 03;01.09)

Os episódios 5 e 6 são exemplos em que a correção da mãe é feita baseada no valor referencial do que a criança diz, e o erro desta ocorre, especificamente, por uma “confusão” relativa à função que cada par de “coisas” tem no mundo.

Quando em 5, A. diz ter trazido um livro, quando o que havia trazido era um caderno, ela é questionada pela mãe e em seguida corrigida sobre o fato de ser mesmo um livro o que ela tinha em mãos. Pois bem, ao que parece, para A. um caderno pode perfeitamente ser um livro, visto que ambos têm a mesma forma. Ela ignora algumas particularidades que cada um deles possui, como o fato de o livro ter “figuras”, e a função que é atribuída aos dois – o livro para ser lido, o caderno para se escrever. Nesse caso a mãe faz uma espécie de definição, pautada em uma característica que **não** é a dele: “Isso é caderno, bem. Mas caderno não tem figura”.

Retornando à correção, se a criança tem em mãos um caderno e se refere a ele como um livro, a mãe vê a necessidade de intervenção, pois os vocábulos “livro” e “caderno” nomeiam objetos com funções distintas, a troca de um pelo outro afeta o valor referencial das palavras. Chama atenção, ainda nesse episódio, a “consciência” que **A.** tem de sua condição de falante: aquele que, ainda que não saiba em que lugar se encontra, sabe que não é o mesmo que o seu interlocutor adulto. Ao dizer “Não sei falá direito”, a criança assume a sua posição **na** língua, posição essa tão distinta da do adulto e que, ainda que não se configure como um obstáculo ao diálogo, marca inegavelmente uma diferença entre ambos ²¹.

Em 6, trata-se também das particularidades de cada peça. Assim como no dado comentado anteriormente, as duas coisas têm semelhanças entre si – biquíni e colant são peças que podem ser vestidas por baixo de outras peças, por exemplo – contudo, possuem também certas singularidades que definem que um biquíni seja um biquíni e que não se possa referir-se a ele como “colant” e nem o contrário. Tanto a mãe quanto a criança esforçam-se por elaborar uma definição para as peças. Esse mesmo episódio foi também analisado por Pinto (2004), ao tratar das ocorrências com traços de definições. Como se observa, tanto na fala de **A.** quanto na de **M.**, a “definição” é feita com base em um atributo do objeto do qual se fala. Ao dizer “de manga assim”, **A.** recorre a um dos atributos do que ela está considerando como biquíni, no entanto essa seria uma definição para um “colant”, como corrige a mãe em forma de réplica: “Não é biquíni, bem. Isso é colant.”. Correção essa a que se segue uma definição do que seria um biquíni, baseada na sua função, que é a característica principal e distintiva entre esta peça e o colant: “Biquíni é aquela pecinha que vai aqui em baixo, só cobre isso aqui”. Notamos, ainda, que **A.** está bem confusa quanto às características das duas peças de roupa, pois no quarto turno ela ensaia uma outra definição que não se refere ao objeto novamente: “Que botoa aqui”. Ao que a mãe intervém novamente: “Não. Que botoa aí é colant.”.

Os episódios 7 e 8 mostram “preocupações” diferentes da mãe, quanto àquilo que ela observa de divergente na fala de **A.** No episódio 7, o reparo que a mãe faz da fala da criança recai sobre a forma da palavra. Primeiro por **A.** dizer “fogo”, paralelamente à fala da mãe – já que essa palavra aparece no enunciado desta última –, quando na verdade deveria usar o nome do “instrumento” que o produz e, depois, pela forma “fóco”. Já em 8, a mãe não chega a

²¹ Figueira tratou de dados em que a criança fala sobre seu próprio ato de fala em artigo de 2001, intitulado “La propriété réflexive du langage dans le parler de l’enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs”.

realizar uma correção direta, pois a sua fala surpresa – “Na farmácia? Na farmácia que eu sei a gente compra remédio.” – já é suficiente para a própria criança observar a inadequação de seu enunciado, revelando a “escuta” de sua própria fala (De LEMOS, 2002).

Episódio 7

(Mãe e filha brincando de “casinha”)

A- Ah, intão mi dá o fogo.

A- Num tem.

A- fóco.

M- Eh! Tá cozinhando sem ligá o fogo.

M- O fósforo, tá?! Faiz de conta que aqui tem.

M- O quê que num tem?

M - fósforo, péra aí que eu vô pegá um pra você. Faz de conta...

A. - 03;02.07

Episódio 8

(A. dizia que precisava ir à cidade para comprar chiclete)

A – Lááá na famata.

A – Aí eu compro na padaria.

M – Aonde cê compra o chiclete e a banda?

M – na farmácia? Na farmácia que eu sei a gente compra remédio.

M – Na padaria?! É na padaria já tá melhor.

A. - 3; 03. 03

O que todos esses episódios, em que a criança substitui um termo por outro, apresentam em comum é o fato de a criança trocar uma palavra pela outra baseada em características comuns entre o que foi dito e o que é esperado, ou o que seria o correto. Como já foi dito, aquilo que é singular à determinada coisa é que faz com que ela seja o que é, são essas distinções essenciais que definem que, como no dado abaixo, uma vaca seja uma vaca e um carneiro seja um carneiro. Portanto, existem certas singularidades que fazem com que um nome não possa ser trocado pelo outro, pois o nome “torna o objeto” – eu só posso dizer “vaca” para

um animal que realmente o seja; “carneiro” também para um animal que o seja; “joelho” para a parte do corpo que realmente o seja (episódios 9, 10 e 11).

Nos episódios 9, 10 e 11, observamos a presença explícita da réplica na fala da mãe, na qual ela descarta uma palavra – não é x – e marca a escolha que, a seu ver, a criança deveria ter feito – é y. Contudo, os episódios 9 e 10 apresentam uma particularidade que é a presença de um “apresentador metalingüístico”: “isso chama...”. Este antecipa que o termo seguinte trata-se de um signo autonímico e não ordinário (REY-DEBOVE, 1997).

Episódio 9

(Olhando fotos, mostrando as figuras)

A – Cama.

M – Hum

A – Gente

M – É uma porção de gente.

A - Vaca, o rio...

M – Essa aqui não é vaca, isso chama “carneiro”.

A – Rio...

(A. - 3;03.13)

Episódio 10

(A criança chama a atenção da mãe para algo que tem no tornozelo)

A – É no joelho mesmo.

M – Não é “Joelho”, não, bem. Esse chama “tornozelo”, viu, bem? Joelho é aqui, ó.

(A. - 3; 6.21)

Em 11, a estrutura de réplica não está expressa na fala do pai, mas poderíamos dizer que a estrutura está implícita, pois o advérbio de negação por si só “descarta” ou nega mesmo a possibilidade da fala da criança para, em seguida, ser dito o que se considera correto. Assim, a fala do pai “Não, é carnerinho.” poderia ser assim glosada aos moldes da réplica: Não é “cachorrinho”. É “carneirinho”.

Episódio 11

(Brincando R., a mãe, a irmã D e o pai)

R – [o cassorrinho]

M – [o cachorro]

P – Não, é carnerinho.

M – É carneirinho, filha.

(R. – 2;01.05)

Como dissemos, a intervenção do adulto nesse tipo de situação pauta-se naquela característica única de cada objeto, ação ou ser que os difere dos demais. No episódio abaixo, apesar das semelhanças que levam a criança a não estabelecer a diferença entre um galo e uma galinha, essa característica única existe e no caso, como considera a mãe, é o modo como o animal “canta”. “Cocorocó” é uma onomatopéia conhecida como sendo o som emitido pelo galo e não pela sua fêmea, por isso, a mãe conclui que o animal a que **R.** refere-se não se trata de uma galinha e sim de um galo.

Episódio 12

R – Também, echa, echa galinha aqui, echa galinha aqui (SI) colocococóóó!

R – Galo.

M – Então não é galinha, é galo.

(R. – 2;04.02)

Episódio 13

A – Sim, sim, igual meu pai, né?

A – Tem... não! Ele (o gato) tem só aqui, né. O pai tem aqui. (mostrando o lábio superior)

A – Meu pai vai por bigode aqui, igual o tio Celino. (aponta o queixo)

M – Você viu se o gato tem bigode? Ó os fios do bigode dele.

M – Seu pai tem bigode e tem o que mais, além de bigode?

M – Tem aqui debaixo do nariz, e onde mais?

M – Bigode aqui é “barba”, bem. Ele já tá de barba. É barba. Quando cresce aqui pra

baixo, aqui, olha, no rosto, chama “barba”.
Aqui debaixo do nariz chama “bigode”.
Então papai deixa crescer bigode e... barba.

(A. - 3;8.21)

No episódio 13, ao ser questionada sobre o bigode do gato, **A.** pontua a semelhança com o pai (assim como o gato também tem bigode), em seguida constata a diferença entre o gato e o pai – o pai, ao contrário do gato, tem barba (“meu pai vai por bigode aqui...”). Aqui, a característica comum, e que justifica a troca, é o fato de ambos – barba e bigode – serem pelos que nascem na face; portanto, se a criança já tem conhecimento de que bigode é o nome dado aos pelos existentes sob o nariz, ela deduz, então, que a pelos em todo o rosto dá-se o nome também de bigode. No entanto, como vimos, a particularidade, no caso o lugar da face onde esses pelos nascem, é distintiva de ambos. Por isso, a mãe intervém para corrigir, de modo que fornece a **A.** uma espécie de definição baseada justamente nessas particularidades. Até o terceiro turno de fala da mãe, todas as ocorrências de “barba” e “bigode” foram para se referir a “coisas do mundo”. A partir de então, no quarto turno, essas duas palavras passam a aparecer na fala da mãe como signos autonímicos, uma vez que o que ela pretende pontuar é o nome que se dá a porções de pelos que nascem em um determinado lugar da face ou em outro.

No episódio abaixo, apesar de ser o termo “pelada” que está em questão para a correção, a mãe repõe toda a frase de **R.** O que não desqualifica a réplica:

Episódio 14

(Vestindo a R, depois do banho)

R – Aqui manga. Eu tô ficando pelada.

M – Tá ficando pelada não. Ce tá ficando é vestida.

(R. – 2;02.19)

No episódio 15 **R.** troca “tocar” por “contar”. Essa troca poderia ser motivada pela semelhança entre as palavras, que apresentam uma similaridade em relação a suas sequências fônicas, tratam-se praticamente dos mesmos fonemas nas duas palavras. Uma segunda explicação seria a de que **R.** relaciona a brincadeira com outra que é bastante recorrente na

interação com a família – contar histórias. Como se tratam de ações bastante distintas, a mãe questiona a criança pelo estranhamento que a palavra causou e, por isso, a corrige tal qual o modelo da réplica. Interessante que de início a mãe ignora o fato de a criança referir-se ao instrumento, que na verdade é um xilofone, como piano, ela parece centrar sua atenção no verbo usado por **R.** Somente na fala posterior de **R.**, em que torna a dizer “piano”, é que aquela mesma correção categórica, em que se descarta a possibilidade de uso de uma palavra para marcar o uso de outra, irá aparecer: “Não é ‘piano’, é ‘xilofone’.”, em que ambos os termos destacados são signos autônomos. Vale notar, também, que **R.**, mesmo corrigida, insiste em se referir ao instrumento musical como “piano”, mostrando a impermeabilidade à correção, característica da **segunda posição** em relação à língua (De LEMOS, 1997).

Episódio 15

R – Agola vamo contá piano.

M – Vamo o quê?

R – Agola com/ hã, hã, hã agola cê vai contá piano.

M – Contar não, tocar.

R – Eu vou tocá piano.

M – Xilofone.

R – Vamo tilá o piano.

M – Vamo. Cuidado, senão quebra o xilofone. Não é piano, é xilofone.

(**R.** -2;03.28)

No episódio 16, observamos novamente que a forma do que a criança diz não é o que leva a mãe à correção, tanto que ela se apropria do vocábulo da mesma forma como aparece na fala da criança. A correção recai, também aqui, sobre o conteúdo do que foi dito. “Agulha” e “alfinete” são objetos de aparência e função distintas, portanto quando a mãe solicita à criança que nomeie o objeto, a troca de um pelo outro desqualifica a resposta.

Episódio 16

(A mãe segura uma agulha de costura)

A – Mim dá esse aí.

M – Esse aí o quê? Como é que chama isso?
Fala pra mamãe.

A – Finete, mas mim dá.

M – Não é “finete”, não, bem, é “agulha”.

(A. - 3;6.6)

Até aqui, observamos episódios em que as réplicas se fizeram presentes na fala da mãe porque na fala da criança verificaram-se substituições de uma palavra por outra que comprometiam o valor referencial do enunciado. A isso se soma outro fator determinante para a correção, a saber: quando se trata de diálogos em que o adulto pede para que a criança nomeie objetos ou ações e esta dá um outro nome que não o esperado (como em 16). Nesses casos, a correção explícita, a modelo de réplicas, é o tipo mais recorrente de intervenção. Ao que parece, a forma fonológica da palavra é o que menos chama a atenção do adulto. Nesses episódios, notamos que tais produções da criança, ainda que gramaticalmente possíveis, mostram-se semanticamente impossíveis, o que leva o adulto a corrigir.

O “jogo” de nomear animais é bastante recorrente nas interações de **R.** com os pais. De fato, todas as vezes que o adulto pede à criança que nomeie coisas, ele não hesita em intervir corretivamente se a resposta não for a esperada. E, como foi dito, essa intervenção se fará por meio de uma réplica, ainda que entrecortada por outras falas, como em 18: “Num é marreco isso. Sabe o quê que é isso? Pavão”.

Episódio 17

R – Han?

P – Como é que chama esse aí?

R – Poico tamem.

P – Esse?

P – Esse? Não, esse é carnerinho.

(R. – 2;01.05)

Episódio 18

R – Marreco.

M – Que é isso?... Que que é isso?

R – [Não.]

M – Marreco (ri). Num é marreco isso. Sabe o quê [que é isso?]

M – Pavão.

(R. 2;02.02)

Episódio 19

(R. está contando historinha)

R – Que é isso?

M – O quê que é isso?

R – Tá comento.

M – O quê que é isso?

R – Os boiss.

M – Que, quem tá comendo?

R – Bééé!

M – Não é boi. O quê que é esse? É aquilo que faz assim: bééé!

R – -la.

M – E o quê que é isso? Car-ne-...

R – Cainelinho.

M – Carnerinho.

(R. - 2;04.02)

Episódio 20

R – Segula aqui... é muito dulo sim. (SI)
Vamo bincá aqui é (alegre e rindo). Vamo pulá e subi aqui.

R – Dá um pulão aqui.

M – Aqui onde?... aqui aonde?

R – Aqui no cossão.

M – Aqui aonde? (insistindo)

R – Aqui.

M – Sobe onde?

R – Aqui.

M – Aqui aonde?

R – Guaida-voice.

M – Como é que chama isso?

R – Guaida-voipe.

M – Hã?

R – Guarda-voi.

M – Guarda o quê?

M – Não, chama escrivaninha.

R – Esquivaninha.

M – Hunrum!

(R. - 2;03.19)

O episódio acima deixa bem clara a posição da criança em relação à língua, a cada interrogação da mãe, ela reformula sua fala, passando por três formas – “guaida-voice”; “guaida-voipe” e “guarda-voi” – até que a mãe lhe “forneça” a palavra correta para nomear aquele objeto: *esquivaninha*. Ainda que não chegue à palavra esperada pela mãe, ela mostra-se sensível ao efeito de sua fala no outro, a reformulação põe em evidência a “escuta” da criança.

Saindo do universo das nomeações, chama a atenção no episódio 21, o sufixo que aparece na fala de A.. Em português, o sufixo *-eiro* serve tanto para formar palavras que digam respeito a lugares ou recipientes em que se colocam as coisas (por exemplo: *bagageiro*, lugar onde se põe a bagagem) quanto para palavras que nomeiam profissões (*pedreiro*; *engenheiro*; *leiteiro*). Isso mostra que a palavra usada por A. poderia perfeitamente nomear o objeto em questão, não fosse o fato de já haver uma outra palavra para nomeá-lo. Nesse ponto cabe retomar Figueira (1995) quando, ao citar Pêcheux, diz sobre a “simetrização” e a “equivocidade”, os dois polos paradoxais da língua; o erro da criança revela-se da ordem do simétrico, pois aponta para a direção do previsível, e revela a ‘sensibilidade’ da criança no que concerne ao significado do sufixo na língua. O acréscimo do sufixo *-eiro* ao radical *leit-*, de acordo com a regra da língua, poderia perfeitamente formar uma palavra que designasse o recipiente onde se coloca o leite, contudo, nesse caso especificamente, esse acréscimo dá origem a uma profissão – a pessoa que entrega leite. Como a palavra dita possui um significado diferente do que ela pretendia dizer, a mãe intervém com uma réplica, aqui invertida, pois o termo a substituir aparece antes do que é considerado errado, seguido de uma reiteração da palavra tal como se esperava que a criança tivesse dito: “Leitera. Não é ‘leiteiro’. ‘Leitera’”.

Episódio 21

A- Isso aqui é... é... leiteiro

M- Leitera, num é leiteiro. Leitera.

A- Isso aqui é de leite.

M- É di por leite, né?! E esse aqui, Anamaria?

(A. - 3;2.27)

No episódio seguinte, a intervenção da mãe mostra-se de uma natureza muito particular. “Remar” de fato é puxar água, como diz A., portanto, esse tipo de intervenção não se dá por uma não aceitação do que foi dito pela criança como possível, pois esse enunciado é tanto gramatical como semanticamente possível, mas sim para levar ao conhecimento da criança que existe uma determinada palavra para nomear aquela ação. A confirmação da mãe, antes da correção (É, ele tá remando na água), evidencia o tom pedagógico que a sua fala adquire nesse contexto. Ainda que não se possa entender a aquisição de linguagem como um processo em que um adulto, detentor do conhecimento, ensina uma língua à criança, algumas vezes ele é posto na posição daquele que tem um saber que a criança não tem. Como afirma Pinto (2004, p. 63), é uma “atitude comum dos adultos, no período em que a criança está adquirindo a maior parte do léxico de sua língua, fornecer palavras ou fazer a criança sentir necessidade de tais palavras [...]”. O adulto, estando sob os efeitos da fala da criança (PEREIRA DE CASTRO, 1997), é levado por essa fala a diferentes lugares – ora aproximando sua fala à da criança, como no *baby talk*, e ora ensinando, corrigindo, como no episódio 22.

Episódio 22

(Mãe e filha estão vendo o álbum de fotografias)

A- Esse aqui é o meu. O meu esse aqui.

M- O meu o quê?

A- O meu... ele tá puxando água assim ó.

M- É, ele tá remando na água.

A- É remando. Eu gosto remando. Vamo vê... Vamo vê uma... vamo vê o papai onde ele tá. Vamo vê onde tá. Vamo vê.

(A. - 2;10.20)

Episódio 23

(Ouve-se um cacarejar)

A – Cocó. Vamo dormir?

M – Ué, que que isso lá fora?

M – Cocó não, isso aí tem outro nome.

A – Vamo dormir?

M – Dormir? Por quê? Cê tem medo de cocó?
Galinha!

A – Lá... lá na minha vó tem cocó também.

M – Cocó, não! Isso chama galinha!

A – Vamo, vamo ligar o dico.

A. - 3; 02.20

Nesse episódio, como em alguns outros, a pergunta inicial da mãe é lançada à criança como um pedido de nomeação, e a resposta, apesar de correta do ponto de vista referencial, não é aceita pela mãe (“Cocó não, isso aí tem outro nome.”). Note-se que a forma utilizada pela criança é uma forma de reduplicação que, certamente, era usada pelo adulto ao conversar com a criança. Essa forma de se referir à galinha remete a uma ocorrência comum do *manhês*, que é a de nomear onomatopaicamente o animal, baseado numa semelhança com a vocalização emitida por ele (por exemplo, “auau” para “cachorro”, “miau” para “gato”, em português). Interessante observar que logo após a recusa da mãe à resposta de A., ela própria utiliza a palavra que havia recusado (“Cê tem medo de cocó? Galinha!”), como num lapso, aqui provavelmente guiada pela situação em que a criança mostra-se amedrontada pelo canto do animal, pois em seguida reformula a própria fala – “Galinha!”. E, por fim, na última fala a mãe é categórica ao recusar a forma “cocó”, enunciada novamente por A., e o faz por meio de uma réplica completa: o termo a ser substituído aparece em uma negativa – “Cocó, não!” – para, em seguida, apresentar o termo considerado mais adequado e, nesse caso, precedido de um “apresentador metalingüístico” (REY-DEBOVE, 1997) – “Isso chama galinha!”.

Seguimos agora com dois episódios, nos quais o tema da interação é “cores”. Esse é um tema que desde muito cedo transita pelo diálogo entre adulto e criança. Optamos por colocar apenas dois, mas outros episódios similares foram encontrados. Como sabemos, a “brincadeira” de ensinar as cores é comum, assim como esperar que, a partir de determinada idade, a criança saiba identificar algumas delas. E nesse “jogo”, em que parece haver uma intenção clara do adulto em ensinar, sempre que a criança utiliza um nome de cor inadequado ao que se vê, ela é corrigida. A forma da palavra, no entanto, não é considerada pelo adulto, como se observa nas duas ocorrências em que a criança diz “banco”, essas ocorrências não chegam mesmo a adquirir estatuto de erro para o adulto interlocutor, pelo contrário, como vemos no

episódio 24, a mãe retoma a palavra tal qual dita pela criança, mas a correção incide sobre a não convergência entre a cor do objeto e o nome da cor que **A.** diz.

Episódio 24

A – E/essa aí é azul.

A – A banca.

A – Ééé... éééé... azul!

A – Co de osa.

M – Que cor é essa?

M – Isso! Hoje cê acertô. Essa que cor que é?

M – Num é banca, não!

M – Cor de rosa

(**A.** - 3;03.03)

Episódio 25

A – É essa aqui que mordeu.

A – Mais é de banco.

M – Nossa! Mas ficou... ficou vermelhinho, né?! Esse lugar que ela mordeu.

M – Não é branco, não, é vermelhinho que ficou.

(**A.** - 3;03.20)

Ainda no campo das nomeações, podemos dizer que o episódio 26 revela claramente a posição de **R.** enquanto ouvinte de sua própria fala. Ao ser questionada pela mãe sobre o que ela diz, a criança pergunta à mãe como se chama o objeto a que ela quer se referir, o que mostra que ela percebe que precisa reformular sua fala para se fazer entender e, uma vez que não dá conta de o fazer por si só, recorre à mãe. Interessante notar, também, que a criança solicita ao adulto que nomeie o objeto, como que atribuindo ao adulto um saber que para aquela situação ela não tem.

Episódio 26

R – [O tatovão]

M – [(SI)]

R – O tatovão

R – O tatovão, como é que, como ele chama?

R – Eche.

R – Fogão.

R – Fogão.

M – O quê que é?

M – Que chama, o quê? Quê que chama?

M – Fogão?

M – Ah! Fogão. (ri)

(R. – 2;00.12)

Episódio 27

(Mexendo com os brinquedos)

R – Óia ati (rindo) (SI) eu (SI), o cisno esse.

R – O cisne, o cisne é esse.

M – O “cisno”?

M – É, cisne é esse.

(R. -2;03.28)

O episódio 27 apresenta uma ocorrência bastante interessante em relação ao gênero da palavra. Em português, como sabemos, grande parte das palavras masculinas são marcadas pela desinência -o, assim como as femininas são marcadas pela desinência -a, grande parte mas não todas. Assim, “cisne” é uma dessas palavras que não leva a desinência -o, mas é masculina, classificada como substantivo epiceno, ao qual se acrescenta “macho” ou “fêmea” se se quiser diferenciar o sexo, ou seja, o gênero é sempre masculino. O que aparece nesse dado é o que Figueira (2001) chamou de **marca insólita de gênero**, pois na fala de R. o substantivo é marcado com a terminação comum na maioria dos nomes masculinos – “cisno”. Como já dissemos, a brincadeira de mostrar e nomear animais é bastante recorrente durante as sessões de gravação de R., que provavelmente já teria ouvido referirem-se àquele animal como “o cisne”, portanto, nossa interpretação é de que o que motivaria essa troca seria justamente o artigo *o*, ou seja, a criança teria estendido a relação do artigo masculino a substantivos masculinos, que em sua maioria terminam em “o”, logo “cisne” sendo precedido por este artigo também deve terminar com esta vogal²². A mãe, por sua vez, repete a palavra como que surpresa, pelo estranhamento que a natureza “insólita” da palavra instaura. Isso “obriga” que R. coloque-se na

²² Não há nenhuma evidência de R., aqui, tenha relacionado o gênero ao sexo do animal.

posição de ouvinte de sua própria fala e, como tal, reformule-a para que possa se fazer entender, ou como no dado em questão, adequar a sua fala ao que o interlocutor espera.

Passamos agora a exibir alguns episódios em que há uma outra relação do adulto com a fala da criança, pois observamos que esta última retorna, da forma correta, na fala do adulto. Ainda que não haja nesses casos uma correção direta, com retomadas autonímicas, há uma intervenção na fala da criança. A posição do adulto, nesses casos, assemelha-se à posição do terapeuta, para quem, em sua prática, a retomada da palavra dita “errada” pela criança é, também, uma forma de correção, é uma maneira sutil de apontar o erro. E há casos em que mesmo essa correção mais sutil tem um efeito sobre a criança, como observamos no episódio abaixo.

Episódio 28

	M- Anamaria, onde o papai foi? Hoje o papai não vai brincá mais com você?
A- Vai!	
	M- Que horas? Ele já foi embora!
A- Campita! Campita.	
	M- Eu sei que ele foi em Campinas. Ele não vai brincar com você hoje?
A- Fala! Fala!	
	M- Campinas.
A- Campita.	

(A. – 2;11.28)

No episódio 28, M. faz uma primeira pergunta a A.: “Anamaria, onde o papai foi?”. E logo após enunciar essa pergunta, M. lança uma outra: “Hoje o papai não vai brincá mais com você?”. A fala imediatamente seguinte de A. responde a esta pergunta – “Vai.” –, no entanto, apesar de a mãe manter o foco do diálogo no segundo questionamento (“Que horas? Ele já foi embora.”), A. torna à primeira pergunta de M. (“Anamaria, onde o papai foi?”), com a resposta: “Campita! Campita.”. A mãe, por sua vez, preocupada em manter o fio do diálogo na questão posta por ela sobre o fato de o pai brincar ou não com a criança, enuncia: “Eu sei que ele foi em Campinas.”. Com isso explica-se a nossa interpretação de que tal enunciado não se põe, pela mãe, como uma preocupação relativa à forma como a criança referiu-se à cidade – “Campita”. Pelo contrário, a fala da mãe é uma forma de aceitar a resposta da criança, sem, no

entanto, sair de um ponto do diálogo eleito por ela (a mãe) que, reiteramos, era a questão de o pai brincar ou não com a criança naquele dia. Após a retomada da mãe – “Eu sei que ele foi em Campinas.” – a criança enuncia: “Fala! Fala!”, que a mãe interpreta como um pedido para que ela diga o nome da cidade. Nesse ponto, cabe-nos assinalar o aspecto enigmático desse dado, pois nada há no interior do diálogo, nas cadeias de enunciados, que garanta a nós, como investigadores, que de fato a criança esperava que a mãe dissesse o nome da cidade. Vale lembrar, ainda, que isso faz questão apenas ao investigador; a mãe, conduzida pelo diálogo, prontamente dá a sua resposta baseada em sua interpretação da fala da criança. Se, realmente, era essa a resposta que a criança esperava da mãe (fato do qual nunca poderemos ter certeza), poderíamos dizer que tal pedido da criança dá mostras de uma terceira posição em relação à língua, na qual ela percebe que a sua produção é diferente da do adulto (De LEMOS, 1997), mas, ao mesmo tempo, a fala repõe a sua maneira de falar “Campinas”, ou seja, “Campita”. A insistência no erro, contudo, não exclui a “escuta” de sua própria fala, como afirma Pereira de Castro:

[...] os fenômenos em questão [as pausas, reformulações e correções] não impedem o hiato que se observa muitas vezes entre “uma fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro”. **Este é o caso, por exemplo, das tentativas de correção sem sucesso, mas que não deixam de revelar a escuta da criança.** (PEREIRA DE CASTRO, [200-?] – grifo nosso.)

Há de se reconhecer, no entanto, que, ao contrário das correções diretas, não se pode afirmar que haja, de fato, uma “disposição” do adulto em corrigir determinada fala. Algumas ocorrências parecem mostrar que a retomada da fala da criança pelo adulto é uma fala natural que se faz unicamente para dar sequência ao diálogo, na direção de confirmar o que foi dito anteriormente, tal como se observa em 29 e 30.

Episódio 29

A- É/ as/ sabi que ela chama? Uma casa qui vira o cao aqui. Aqui na casa tem tatô gandão po cê.

M – Ah... é a casa onde vira o carro?

(A. - 3;3.27)

Episódio 30

R – Ota casinha não tá aqui fola... veza come

é que tá ela, masuca.

M – O quê que machuca, a casinha?

(**R.** - 2;03.19)

Em 29 nossa atenção volta-se para a palavra “carro”, dita “cao” por **A.**. Acreditamos que a fala da mãe, que vem logo em seguida a essa produção da criança, se dá naturalmente como que para confirmar o que a criança diz e não para corrigir a forma da palavra. Mesmo porque é comum que até certa idade a criança não produza o fonema /h/ – como em “cão” – ou substitua-o por uma lateral (“cajo”, por exemplo). E acreditamos que, aqui, a mãe não esperava outra coisa da criança.

Quanto ao episódio 30, parece-nos muito claro que a reposição do verbo *machuca* coloca-se naturalmente em uma fala em que a mãe preocupa-se com o conteúdo do que foi dito por **R.**. Nesse caso, M. deseja confirmar o que foi dito pela criança e, para isso, a palavra retorna à sua fala, mas sem apontar para um reparo da forma utilizada pela criança. Aqui, está em questão o fonema /ʃ/ que é comumente substituído por /s/ na fala de crianças pequenas.

Episódio 31

(Mãe e filha entretinham-se a brincar)

A – Então é. E vamo lá na casa qui to ‘tasada pa i nessa casa.

A – É.

M – Agora são quinze pras quatro.

M – Cê tá atrasada (ri).

(**A.** - 3;3.27)

No episódio 31 consideramos que a retomada da fala da criança, pela mãe, não adquire um tom de correção, justamente pelo fato de vir acompanhada de risos. Tudo indica que a causa do riso é o conteúdo da frase – “to ‘tasada” –, que surpreende ao fazer pensar como uma criança de 3 anos de idade poderia ter compromissos aos quais estaria atrasada. Essa fala de **A.** é, provavelmente, um recorte de outras falas de adultos com os quais ela convive, ou melhor, a fala da mãe “Agora são quinze pras quatro.” convoca metonimicamente, de outros diálogos, expressão “to ‘tasada”, que comparece na fala da criança através do “faz-de-conta”. Outros

dados, semelhantes a esse, mostram que a omissão do r (/r/ - tepe alveolar vozeado) em combinações como “tr + vogal” e “pr + vogal” (como em 32), ou omissão de sílaba inicial em “vogal + s”, (como em 33) muitas vezes não chega a ser considerado erro pelo adulto, talvez por se tratarem de ocorrências previsíveis na fala de crianças pequenas. Como se pode observar abaixo:

Episódio 32

A – Ah, olha aqui. Eu vô/ eu v cumpá um pesenti po cê. Tem pesenti aqui, eu vô cumpá um pesenti.

A – Eu vo, eu vo cumpá chiqueti po cê.

M – É? Que que cê vai comprá pra mim?

M – Chicleti? Ih, logo chicleti? Não gosto di chiclete, não!

(A. - 3;3.27)

Episódio 33

(Conversando sobre escovar os dentes)

A- Pa...pa... e o que cê
Queía ‘cová assim?

M- Eu queria que escovasse assim, ó. Os de traz bem escovadinho.

(A. - 03; 1.14)

Episódio 34

(Mãe e filha brincam de desenhar com giz em um quadro negro.)

A – Codado pa, pa ‘cabá minininha.

A – Pa ‘cabá minininha.

M – Hum? Cuidado com o quê?

M – Não, eu num... eu tenho cuidado, eu num apago a minininha, não.

(A. - 3;3.27)

Em 34, **A.** mostra-se preocupada com que a mãe apague o seu desenho. Em um primeiro momento, a mãe parece não escutar o que a criança diz, ao que enuncia: “Hum? Cuidado com o quê?”. Acreditamos tratar-se, de fato, de uma não escuta pelo fato de a mãe aceitar o termo escolhido por **A.** como possível. Observe-se que ela usa o termo “cabá” (acabar) e, apesar de não ser esta a palavra mais adequada para descrever a ação, não é uma “escolha” descabida, uma vez que se pode afirmar que “acabar” e “apagar” estão inseridos no mesmo campo semântico, o estado final consequente de ambas as ações expressas pelos verbos é o de inexistência. Ainda que o verbo acabar, no contexto em que foi usado, não permita a atribuição de um agente causador da ação²³, como faz **A.** (o agente responsável por “acabar a menininha” seria a mãe), sua fala é semanticamente possível, embora não seja gramaticalmente possível. A mãe, contudo, reinterpreta a fala de **A.** como “apagar”, firmando-se na gramaticalidade da frase.

Episódio 35

(Lavando a mão no banheiro)

Hum, molheu

A aga abiu

E (ri) molhou.

M- E cocô, não fez?

Molhou, né?!

Como é que cê molhou?

Hã.

(**R.** – 2;00.12)

Episódio 36

A – Lá na Vera eu comei... lá na Vera.

A - Lá na Vera eu comei.

A – “O... cê... cê não tem nada” lá na Vera.

A – É io...

M – O quê?

M – Comeu o quê?

M – Ah! Você comeu iogurte?

M- Aquele iogurte que o menino faz propaganda na televisão.

A. - 3; 02.20

²³ Em alguns contextos o verbo “acabar” admite um agente, como por exemplo em: “Você acabou com meu ânimo.”

Em 35, como em outros casos, a um verbo de primeira classe é aplicada uma desinência formadora de pretérito perfeito indicativo para verbos de segunda conjugação. A mãe, como que em reprovação retoma a palavra usada pela criança, porém corretamente conjugada, o que tem um efeito na fala da criança, pois em seguida o verbo torna à sua fala na conjugação correta. Mas tornamos a dizer que é impossível prever quando ou se a correção terá algum efeito na fala da criança. Assim como a simples “reposição” da fala da criança (“molhou”) de forma correta na fala da mãe levou à retificação, uma correção direta, em forma de réplica, pode não ter o mesmo efeito, uma vez que, como vimos sobre a segunda posição, a criança pode mostrar-se impermeável a qualquer correção, porque não há ainda um sujeito dividido entre a instância que fala e a que escuta a própria fala (De LEMOS, 1999).

Semelhante ao episódio 35, em 36 também está em jogo a classe de conjugação do verbo. O verbo “comer”, pertencente à segunda classe de conjugação, aparece com uma desinência da primeira classe, para o pretérito perfeito – “comei” em lugar de “comi”. Relembremos um dos estudos realizado por Figueira (1998, 2003), citado anteriormente, em que ela analisa ocorrências de morfemas flexionais incompatíveis com a classe de conjugação do verbo na fala de **A.**²⁴.

Como dissemos, de acordo com tal estudo, esses erros ocorrem em direção que não é única, mas múltipla, relativamente aos morfemas que afetam os verbos regulares, por classe de conjugação. Ao contrário do que se podia pensar, a autora mostra que não há uma tendência única da criança em flexionar o verbo como sendo da primeira conjugação, erros relativos às desinências das três conjugações concorrem em sua fala, com uma predominância relativa da primeira conjugação em idade precoce; mas entre os 4 e 5;6 anos de idade começaram a aparecer as ocorrências de verbos com marcas morfológicas de segunda e terceira conjugações. Tanto as três conjugações convivem na produção da criança em produções destoantes, que na fala de **R.**, sujeito distinto dos estudados por Figueira (1998, 2003), observamos numa faixa etária ainda precoce que ela já faz uso da flexão de verbos de segunda conjugação sobre verbo de primeira, como em (35). Aqui, também, a mãe não parece preocupar-se com a forma divergente e sim com o que **A.** tem a dizer.

²⁴ A. é um dos sujeitos da autora, também a fala de J. é estudada.

Deixando o campo dos verbos para o dos nomes, apresentamos mais um episódio de **R.** Neste, o substantivo “gravação” é produzido por ela como “goverção”.

Episódio 37

M – Quem tá aí será? Toninha? Ah, não, é o papai.

R – De/ de/ deixa eu perguntá papai hã pa To/ a Toninha pois a estora. (Ra saindo)

R – Zá acabou a a goverção?

M – Já acabou a gravação? (Ri) Não acabou, não.

(**R.** – 2;03. 6)

Nesse episódio, a fala da criança tem um efeito “cômico” na mãe, como nos esclarece a descrição do episódio, e parece ser isso o que leva a retomada do termo por ela. Esse efeito parece se dar por conta da naturalidade com que **R.** produz o “erro”.

Assim, finalizamos a apresentação dos episódios em que a fala da criança leva à correção, tanto direta quanto indireta, por parte do adulto. Esse efeito que a fala da criança produz no adulto o coloca também na posição daquele que tem um saber que a criança não tem e, por isso, corrige, ao fazê-lo, o adulto busca trazer a fala da criança mais próxima à sua fala. E a correção marca a **assimetria** entre a fala da criança e a fala do adulto, ou seja, se corrige é porque há a “escuta” de uma diferença. Com isso, conclui-se pela natureza ambivalente da correção, há ao mesmo tempo uma negação e uma aproximação, pois se nega para aproximar.

Passamos agora à observação de uma classe distinta de dados.

3.2 Quando a forma divergente não é objeto de correção pelo adulto

Apesar de termos observado, até aqui, um número recorrente de dados em que o adulto corrige a fala da criança, há uma série de episódios em que o adulto mostra-se indiferente à forma do que a criança diz e o diálogo segue normalmente.

Na maioria das vezes, os tipos de erros que colocam o adulto nessa posição são aqueles mais previsíveis, como os de natureza fonético-fonológica e morfológica (pretérito de verbos irregulares, por exemplo). Previsíveis porque é de conhecimento comum que em determinada idade a criança não seja capaz de pronunciar determinadas combinações de sons, ou que ainda não domine determinadas “regras” da morfologia de sua língua. Como se observa nos episódios abaixo, em que a criança nomeia objetos do contexto imediato através de uma palavra que “lembra” aquela que o adulto usa para tais objetos. E é assim que tais palavras permanecem não suscitando nenhum comentário reparador da parte da mãe.

Episódio 38

M – Vamo lá pra sala?
R – Vamo.
M – Brincá com seu brinquedo?
R – Vamo levá o davadoi?
M – Vamo.
(R. – 2;00.5)

No episódio acima, acreditamos que a mãe não intervém na forma como a criança diz a palavra “gravador” por ser natural que nessa idade (2 anos) ela ainda não seja capaz de produzir sequências como /gf + vogal/, assim como o “r” em final de sílaba.

Episódio 39

(Cortando papéis)
R – Mãe, hã, vamo tocá essa tejolinha.
M – Por que você quer trocar?
R – Eu quero.
(R. – 2;00.20)

Ninguém estranha o fato de a criança, aos dois anos, ter na sua produção formas em que fonemas como /z/ e grupos consonantais como /gl/ (em 38) estejam ausentes ou sejam substituídos por outros, como acontece com a palavra “tejolinha” (para “tesourinha”), no episódio 39. Nesse caso, a mãe reconhece na palavra usada pela criança um termo da sua língua, além de a forma, aqui, ser irrelevante para entender o que está sendo dito (e dar, com isso, prosseguimento

ao diálogo). É natural e previsível que a criança produza sequências como /ʒ + vogal/ no lugar de /z + vogal/. Esse episódio nos leva ao questionamento acerca da “construção” do adulto do que seja a criança, ou melhor, que construção é essa que faz com que o adulto ora reconheça a fala divergente como possível e ora negue tal fala com a correção? E mais: o que é a criança? Sabemos que, entre outras coisas, ela é um “vir a ser”, é um ser em constituição, em todos os sentidos. Como diz Lier-De Vitto e Arantes (1998), “[...] trata-[se] de alguém que não pode ser reconhecido ainda e propriamente como falante de uma língua”. Em ocorrências como as dos episódios 38 e 39, o que parece estar em jogo, por parte do adulto, é o reconhecimento da natureza particular da fala da criança.

Mudando o foco para as formas verbais, como já dissemos anteriormente, a literatura da área de aquisição da linguagem é pródiga em trabalhos a respeito dos erros referentes a regras de uso das desinências marcadoras de tempo-modo-pessoa. Os dados analisados mostram que, maioria das vezes, a mãe não se volta para essas formas para corrigi-las, mostrando-se mais preocupada com o assunto em questão, as diferenças da produção da criança em relação à sua fala são, então, “apagadas”. Como vemos no episódio abaixo:

Episódio 40

A – Cadê a Quiqui? Quiqui? (nome da cachorra)

M – Tá lá fora.

A – Mas aquela Quiqui que nós trazeu ontí.

M – Qual Quiqui? Aaah.

(A. - 3; 02. 27)

Menos comum é o que segue abaixo:

Episódio 41

(Falando sobre a festa de aniversário a que A. havia ido)

M – Cê lembra daquela menininha da bola?

A – Amanhã eu vou trazá aquela bola lá, num vô dá bola pra ela, não.

M – Por que cê não gostou daquela menininha?

A – Porque o vestidinho ela feia.

M – O vestidinho dela era feio?

A – É.

(A. - 3; 03. 20)

No episódio 41 podemos ver como o adulto é levado no diálogo pelo conteúdo do que **A.** está falando. O verbo “trazer”, que aparece com desinência marcadora de primeira conjugação, não é motivo de correção pelo adulto, o foco de interesse da conversa é justamente afirmação da criança sobre não dar o brinquedo a uma coleguinha, o que conduz a mãe a interrogar **A.** sobre o motivo de tal “hostilidade”. Nesse ponto, chama-nos a atenção a forma como aparece a resposta de **A.**: “Porque o vestidinho ela feia.”, e nesse momento sim o adulto busca “modelar” a fala da criança: “O vestidinho dela era feio?”. Interessante notar o papel da fala da mãe, que dá sustentação e sentido à fala de **A.**. O estranhamento²⁵ que causa o enunciado é gerado pela sintaxe um tanto inusitada do enunciado, e que pode levar a pelo menos duas interpretações: uma seria a de que o vestidinho deixava a criança feia, pois como vemos o adjetivo concorda em gênero com o pronome “ela”; a segunda interpretação é essa que faz a mãe, ao moldar a fala de **A.**, de que tratar-se-ia de um erro de flexão do adjetivo ou, ainda uma condensação de estruturas sintáticas, que a mãe desmembra na correção. Mas o que garante que o sentido atribuído pela mãe seja de fato aquele dado, de início, pela fala da criança? Na verdade nunca poderemos saber. Nesse sentido, somos levados a pensar nos “efeitos do equívoco”, do “não-idêntico”, presente na língua, como diz Milner (1987, p. 13):

[...] é sempre possível também – sem falar-se da experiência imediata – fazer valer em toda locução uma dimensão do não-idêntico: é o equívoco e tudo que o promove, homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas conversações.

Interessante notar, também, como a interpretação da mãe pode advir justamente do equívoco ou, em outras palavras, dar-se sob os efeitos do equívoco, como acontece no episódio acima.

Nos episódios 42 e 43, do sujeito **R.**, observamos também como a mãe “ignora” as ocorrências dos verbos na fala da criança e podemos dizer que isso se dá ao sabor do acaso. Especialmente nesses dois casos, é impossível dizer o que leva a mãe a “aceitar” tais ocorrências,

²⁵ E cabe dizer que causa estranhamento ao investigador, pois a mãe, ainda que “modele” a frase, não parece surpresa.

o fato é que, aqui, o “erro” se promove algum efeito no adulto é o de reconhecer naquela fala a sua língua.

Episódio 42

(Tentando sentar na cômoda)

R – Num tonségo. Põe eu aqui.

M – Consegue subir sozinha?

M – (Ri) Que menina pesada!

(R. – 2;01.16)

Episódio 43

(R. contando história para a mãe)

R – Deixa eu batê nela.

R – Ponto.

R – Eu, eu batei nela.

R – É.

M – É uma abelhinha, uma abelhinha.

M – O quê que aconteceu com ela?

M – Ô Quel? Onde cê foi agora?

M – É?

(R. – 2;03.12)

Com relação às ocorrências divergentes, o episódio 42 mostra um exemplo de verbo com alternância vocálica e o 43, um verbo regular submetido a uma flexão destoante da desinência característica de sua classe de conjugação. O verbo “conseguir” foi um dos estudados por Maldonade (1995), já citada neste trabalho.

Como observamos na fala de **R.**, a flexão do verbo é feita de modo especular à fala da mãe, que diz “conséguê”. A desinência verbal é “ajustada” à flexão de primeira pessoa do presente indicativo, no entanto com o *e* aberto – “tonségo” – ao invés de *i* – “consigo”.

O episódio 43 apresenta o mesmo fenômeno estudado por Figueira (1996, 1998 e 2003): a troca das desinências relativas à classe de conjugação dos verbos. Na fala de **R.** observamos que o verbo “bater” aparece com uma desinência que se aplica ao pretérito perfeito de verbos de primeira e não de segunda conjugação, como é o caso desse verbo.

Agora vejamos alguns exemplos que mostram particularidades da fala de A.. Como se pode notar nos episódios a seguir, “gogocinho” e “gogócio” (para “negócio”) são palavras que atravessaram vários meses a fala de A., sem que a mãe, nos diálogos com a criança, a interrompesse para uma correção. Pelo contrário, muitas vezes a atitude da mãe era de “apropriação” do vocábulo, tal como dito pela criança. Esse dado parece ser um daqueles exemplos conhecidos, inclusive por leigos nos assuntos de linguagem, em que uma dada produção da criança é incorporada ao contexto familiar, por ser considerada “bonitinha”, ou uma marca pessoal daquela criança, e passa a ser usada por toda família na interação com ela. Tais produções tendem a permanecer durante algum tempo na fala da criança, marcando os primeiros anos de vida da criança e tornando-se parte do “anedotário familiar”²⁶:

Episódio 44

A- ‘xo vê um gogocinho.
Ah!

M- Gogocinho!

(A. - 3;2.7)

Episódio 45

A – Eu gosto mas lembra que nosí nosi
b/ ah tá ragado.

M – Ah, cê viu o gibi? Mas de que cê quer
brincar agora, de almoçar ou de livrinho?
Deixa esse pra depois cê ler.

A – Tirá, tirá esse gogocinho, né?!

M – Num rasga, não.

(A. - 03;02.07)

Episódio 46

A – Ah, é! Is/ xo... dexo fazê um gogócio.
Cê já fezi muito

M – Tinha alguém lá embaxo, Anamaria?
Hum?

A – Fazi um burarinho (?) dí ca/ dí cabelu.
Hum... agora, ó/ olha pá mim qui é bunito...

M – Hum.

²⁶ Termo utilizado por Albano (1990).

(A. - 3; 3. 27)

Episódio 47

A – Tira esse gogócio?

M – Que que é isso? Esse gogócio? Ih... tá acabando o disco.

A – Cabou!

(A. - 3;2.20)

Episódio 48

A – Dexo fazê um gogocinho aqui...
senão, piciso i na/ ne/ nessa casa daqui
do minino, viu?

M – Hum, como chama o minino que mora
aí?

(A. - 3; 3. 27)

Episódio 49

A – Chega mais pra lá.

M – hum... hum... esse negocio é bom de
sentar né A? (estante)

A – O caiu!

M – Cê gosta de sentar aí?

A – Tira esse gogócio?

M – Que que é isso? Esse gogócio? Ih... tá
acabando o disco.

A – Cabou!

A. - 3; 02.20

Mas o que faz com que algumas formas divergentes sejam incorporadas pelo adulto, na interação com a criança? É impossível prever o que da fala da criança entrará para o chamado “anedotário familiar”, mas o fato é que algumas produções da criança produzem um efeito sobre o adulto, ou pelo que revelam de exótico, de imprevisível e – por que não? – de poético. Neste ponto retornamos ao que Pereira de Castro (1998) nos diz sobre o possível e o impossível da língua. Especificamente no caso de “gogócio”, o termo adquire uma materialidade possível, pela semelhança com a palavra de origem – negócio – que faz com que a mãe reconheça

nessa fala a sua língua. Nesse sentido, podemos afirmar que essas incorporações que o adulto faz de determinadas produções da criança, e que são características do *baby talk*, tratam-se também de **interpretação**, que nesse caso se dá pela identificação, no sentido dado por Pereira de Castro (1998). Ao fazê-lo, a mãe está aproximando a sua fala à da criança na sua singularidade, ao contrário da correção, pela qual a mãe busca aproximar a fala da criança à sua fala.

Ainda sobre o mesmo termo, mas para uma explicação que se atém ao processo de formação da palavra, trazemos um estudo feito por Domenica (2000)²⁷ das chamadas “reduplicações” na fala de **A.**, no qual trata dos vocábulos *gogócio* e *gogocinho*, entre outros.

São consideradas reduplicações ocorrências em que uma sílaba ou sequência fônica é reduplicada. Como observa a autora, outros tipos de reduplicações são recorrentes na fala de **A.**, tais como “lológiu”, “Nanilu”, “cadudinho”²⁸ etc. Como sabemos, esse fenômeno é bastante comum também na fala do adulto dirigida à criança, como uma característica do *manhês*, em que o adulto busca assemelhar, muitas vezes, a sua fala à da criança.

Depois de uma visita crítica a alguns linguistas como Matoso Câmara Jr., Macambira, Monteiro etc., que se ocuparam do fenômeno da reduplicação, Domenica propõe uma definição sistemática desse fenômeno, a fim de se chegar a uma “descrição que seja o mais coerente e precisa possível”, uma vez que, segundo sua análise, essa coerência e precisão estão ausentes nas descrições empreendidas pelos autores por ela estudados.

Assim, a autora faz uma distinção de cada caso em que ocorre a reduplicação, bem como de sua função morfológica. O primeiro caso definido é o de línguas como o latim ou grego, em que, segundo a autora, a reduplicação se dá unicamente como um “processo flexional” da palavra de origem e não da criação de uma nova palavra. Já em português, a reduplicação adquire outra função morfológica, pois a partir de uma palavra cria-se uma outra, um “novo item lexical”. A título de exemplificação, a autora apresenta:

1a) mãe > mamãe, tio > titio etc.

1b) José > Zezé, Eduardo > Dudu etc.

2) corre-corre, diz-que-diz, lufa-lufa etc.

²⁷ Trata-se de uma publicação interna do CEDAE/IEL, em que não consta o ano de publicação. Tal informação foi prestada por Rosa Attié Figueira.

²⁸ Relógio, Danilo, canudinho, respectivamente.

Em 1a), situam-se as palavras de “uso infantil”, isto é, palavras que são empregadas por crianças ou ainda por adultos, geralmente, em interlocução com elas. Em 1b), os hipocorísticos – recurso usual na linguagem coloquial e familiar. Nos dois casos, a partir de um lexema da língua, cria-se um outro sinônimo, mas marcado de afetividade – um acréscimo semântico, portanto.

O segundo grupo, constituído por palavras onomatopaicas, pouco difere do primeiro quanto às características da reduplicação, isto porque também, a partir de um lexema, cria-se outro. Entretanto, nestes casos, duas alterações podem ocorrer:

a) mudança de classe gramatical (com conseqüente mudança de significado)

ex.: correr (verbo) – corre-corre (substantivo);

b) acréscimo semântico: reiteração, intensificação da ação. (DOMENICA, 2000, p. 18-19)

Mais especificamente sobre o fenômeno na linguagem infantil, Domenica diz que algumas reduplicações são “cristalizações da língua”, pois são usadas por qualquer falante da mesma maneira, é o caso dos exemplos citados em 1a. No entanto, há formas que possuem um caráter muito próprio, não fazendo parte da língua e sim do uso de um sujeito falante específico. Exemplo disso são as palavras “gogocinho” e “gogócio”, citadas neste trabalho, ou ainda, “lológio”, “Nanilu”, citadas por Domenica. Vamos nos deter, no entanto, às formas gogócio e gogocinho, por serem as que recolhemos nesta pesquisa. Segundo a autora, a explicação para a reduplicação em gogócio, é de que a sílaba tônica “contamina” a sílaba precedente, fazendo com que ela seja substituída por outra idêntica à tônica. Já em gogocinho, não é a sílaba tônica da palavra de origem (negocinho) que induz a duplicação da sílaba, o que ocorre é unicamente a sufixação (-inho) da palavra gogócio, isso “evidencia a sensibilidade que a criança apresenta à proeminência semântica, afinal é a unidade da raiz que ganha saliência (duplicação) e não a fronteira entre ela e o sufixo diminutivo” (DOMENICA, 2000, p. 21).

Nos casos em que o adulto dá prosseguimento a sua fala sem se referir à forma do que foi dito pela criança podemos até dizer que aquela fala não tenha surtido nenhum efeito especial ou, por algum motivo, não se fez o principal foco de atenção. Contudo, quando o adulto repete a palavra tal como dita pela criança, pode-se afirmar que a forma divergente toca sim o adulto, ou seja, um vocábulo ou expressão ganha destaque dentre os demais no interior do enunciado, algumas vezes pela sua singularidade, outras pela falta de entendimento da mãe, contudo sem despertar a “necessidade” de uma correção. O que se observa é que essa produção reflete-se na fala do adulto, em um processo de espelhamento e, de algum modo, aproxima essas

duas falas de dois sujeitos que estão em “lugares” tão distintos em relação à língua. Nos episódios que se seguem, veremos outras ocorrências dessa natureza:

Episódio 50

A- Fazi pra mim?

M- “Fazi” o quê?

A- Um tataúga. Figueira pazi.

M- Pazi o quê?

A- Anamaria Figueira.

M- Então eu vô escrever: A-na-ma-ri-a.

(A. - 2;8.29)

Episódio 51

A- Num começa.

M- Começa o quê?

A- Num começa muica?

M- A muica? Não, bem, porque... esse aqui não é de ouvir música. A mamãe... só pra fazer...vai ficar ali viu? Não pode mexer, viu, Anamaria?

(A. - 2;11.28)

No episódio 51, a mãe repete a palavra que **A.** havia dito, como que para se certificar daquilo a que ela estava se referindo, para em seguida explicar para a criança que não é possível ouvir música no gravador, pois este tem uma outra função. E note-se como o mesmo “erro” da criança coloca a mãe em duas posições distintas, primeiro a apropriação e, em seguida, a recolocação do termo na forma correta.

Continuemos com outros episódios da mesma natureza:

Episódio 52

A – Cadê memédio?

M – Memédio é esse?

(A. - 3;1.9)

Episódio 53

R – Abi lá ele vai faze fi, fazer sisi!

M – Abre lá, onde? A privada?

R – A tivada.

M – Tá bom, então vamo lá na tivada.

R – Ele, ele ele vai na tivadinha.

(R. – 2;00.12)

Episódio 54

R – pega a... a... isto daqui e não, eu não, eu não rasgo mais a todafia²⁹.

M – Não, agora não é hora de ver a todafia.

(R. – 2;03.28)

Episódio 55

A – Eu vô vê que tem, que tem lá na padaria.

M – Na padaria. Tá bom. Dex’u vê se seu dinheiro dá pra comprá leite.

(A. - 3;3.03)

Episódio 56

A – Tem dosi.

M – Tem um só patinho?

M – “Dosi”/... vamo apagá intão, apaga u que você não gosta. O que qui você não gosta aí?

(A. - 3;3.27)

Dos episódios apresentados acima, alguns nos dão a impressão de que a retomada que o adulto faz do termo tal como dito pela criança se dá como um destaque que

²⁹ No corpus de A, para “fotografia” tem-se “tegrafia”. Essa informação foi prestada por Rosa Attié Figueira, a quem agradeço.

aquele termo, por ser uma ocorrência divergente, ganha na fala da criança e que a mãe pontua, como que surpresa até, como se achasse interessante tal produção (episódios 55 e 56); outros mostram uma cumplicidade da mãe com essa fala divergente, a apropriação do termo utilizado pela criança, que é introduzida naturalmente ao enunciado, mostra que há, por parte do adulto, o reconhecimento daquela fala como possível (episódios 52, 53 e 54). Ainda que alguns episódios pareçam mostrar alguma surpresa do adulto diante da produção divergente da criança e outros, por outro lado, mostrem bastante naturalidade, em todos eles tais formas são tomadas como possíveis e não chegam a ganhar o estatuto de erro propriamente, pois não há, por parte do adulto, nenhuma correção, talvez por serem tão singulares, por se mostrarem tão idiossincráticas, como é o caso de “gogocinho”, dito por **A.**, ou ‘todafia”, de **R.**. Mais uma vez, o que está em jogo, aqui, é o efeito que a fala da criança promove no adulto. Como nos diz Pereira de Castro (1998), “[...] nada garante o que na fala da criança vai fazer efeito sobre o adulto [...]”, como já dissemos, a imprevisibilidade que acompanha a fala da criança também acompanha o adulto na sua relação com a fala da criança. Mas ele está sempre à mercê desses efeitos. A fala da criança lança o adulto a lugares que ele não escolhe, ele é posto em diferentes posições – que pode ser, como nos episódios acima, daquele que assemelha a sua fala à da criança, naquilo que esta apresenta de divergente, ou daquele que tem consciência de possuir um saber que a criança não possui e que, por isso, corrige.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos dedicarmos a observar a fala do adulto dirigida à criança, quando da produção de formas divergentes, a ideia inicial era centrarmo-nos, especificamente, em falas que mostrassem da parte do adulto alguma preocupação com a forma do que a criança havia dito e que, por isso, se dessem como correção direta sobre essa forma. No entanto, durante a busca do *corpus* observamos que, muitas vezes, essas correções não se davam e que o adulto prosseguia normalmente com o diálogo sem se preocupar com a forma do que a criança havia dito e outras vezes, ainda, o adulto até mesmo incorporava na sua fala o “erro” da criança. Ora, poder-se-ia pensar, então, que o erro da criança promovia diferentes efeitos no adulto. Sendo assim, a pergunta que guiou esta pesquisa foi: Que efeitos o “erro” da criança promove no adulto? Ou, dito de outra forma, quais as posições a que o adulto é levado pela fala da criança?

Essa primeira observação, de que havia diferentes posicionamentos do adulto frente ao erro, levou-nos à necessidade de dividir os dados coletados em duas classes. Na primeira parte dos dados, que reunimos no capítulo intitulado “Quando a forma divergente é objeto de correção pelo adulto”, fez-se notar uma espécie de subdivisão dos dados, de um lado com episódios que mostravam, de fato, uma correção direta por parte do adulto, sob a forma de um signo autonímico e, de outro lado, uma correção mais sutil, que se fazia pela retomada do termo dito errado pela criança, porém na forma eleita correta.

Da análise dessa primeira parte, cabe-nos perguntar se haveria alguma regularidade em relação àquilo que levava a uma correção, por parte do adulto, das produções da criança. Isso se deu em parte. Pudemos constatar que correções categóricas, em forma de réplica, sempre eram dirigidas às crianças, **A.** e **R.**, quando uma determinada palavra utilizada comprometia o valor referencial, ou seja, quando a criança referia-se a algo do mundo com um nome que servia para nomear uma outra coisa, especialmente quando se tratava de algum “jogo” de nomeações instaurado pelo adulto. Não diríamos apenas que os pais preocupam-se pouco com a forma em detrimento do conteúdo, como afirma Slobin (1980) ao citar Brown, Cazden e Bellugi (1969), mas que se preocupam com a forma, quando esta afeta o conteúdo, melhor

dizendo, quando afeta a compreensão do conteúdo. Mas ainda assim, há algo nessa relação adulto-criança, e entre sujeito e língua, que escapa à categorização, há algo que não pode ser medido nem previsto, isso nos leva a concluir que, mesmo tendo observado essas regularidades descritas acima, o imprevisível pode se fazer presente a qualquer instante. Tornamos a afirmar, a imprevisibilidade a que está submetida a fala da criança também está presente no adulto e da mesma forma que é impossível prever que efeitos a correção terá na fala da criança, é impossível prever o que da fala tão singular da criança fará efeito no adulto.

Por isso falamos em “posições” a que o adulto é levado, pois não se pode falar em “atitudes”, como o fazem Ochs e Schieffelin (1997), como se fossem premeditadas ou objeto de deliberação prévia. O adulto está sob os efeitos da fala da criança e essa fala pode colocá-lo na posição daquele que tem um saber que a criança, “corpo prematuro” (Pereira de Castro), ainda não tem e, estando nessa posição, ele corrige. A correção é, portanto, uma das diferentes posições que a fala da criança impõe ao adulto, é uma forma de aproximar essa fala à sua própria fala. É do estranhamento que determinada produção causa no adulto, da “escuta” de uma diferença, que emerge a correção. Dito isso, concluímos que está em jogo, na correção, tanto uma negação – que pode ser formulada como um distanciamento – quanto uma aproximação, pois, ao corrigir, o adulto nega a produção da criança, distanciando-se dela (no sentido de que marca a diferença), mas, ao fazê-lo, busca a aproximação da mesma.

No que concerne à segunda classe de dados, que reunimos no capítulo nomeado “Quando a forma divergente não é objeto de correção”, pudemos notar pelo menos dois posicionamentos do adulto em relação ao erro, a saber: a “aceitação” do erro, ou não-referência ao mesmo, com o prosseguimento normal do diálogo e, em outros momentos, a reposição da palavra tal qual dita pela criança.

Quanto àquilo que leva o adulto a não corrigir não se pode fazer nenhuma afirmação categórica. O que pudemos observar é que há, da parte do adulto, um entendimento de que em determinada idade alguns erros são previsíveis, como acontece com algumas sequências fônicas, como *tr*, *gr*, *pr*, as quais crianças muito pequenas não são ainda capazes de produzir.

Em relação à apropriação do “erro” da criança pelo adulto, chamou-nos a atenção, especialmente, a inclusão de certos vocábulos ao que chamamos (por empréstimo de Albano, 1990) “anedotário familiar”. O que faz com que determinadas palavras não cheguem a

adquirir estatuto de erro e, muito pelo contrário, sejam incorporadas à fala adulta? Talvez o tom “exótico” que elas possam ter (como no caso de “gogocinho”, de A.) ou a relação que se possa fazer com outras palavras... É impossível dizer. Trata-se, aqui também, dos efeitos da fala da criança sobre o adulto. Nesses casos, ao contrário da correção, o que notamos é uma total identificação do adulto com a fala da criança, a ponto de aproximar a sua fala à da criança. A posição na qual o adulto é posto, aqui, é a de assemelhamento, de reconhecimento dessa fala como possível.

No início do texto, ao tratarmos dos estudos sobre o “erro” na área de Aquisição da Linguagem, perguntamo-nos se seriam os erros previsíveis os mais “aceitáveis” pelo adulto interlocutor da criança, enquanto as ocorrências “enigmáticas” as que mais dariam origem a algum reparo da fala da criança pelo adulto. É possível afirmar que os erros como os de natureza fonético-fonológica, que são marcados pela sua previsibilidade, de fato, não sejam os mais tomados como alvo para um reparo, para a correção. Aquilo que é previsível, na fala de uma criança, o é justamente porque é comum à criança, de modo geral, em processo de aquisição. E o adulto, qualquer que seja, parece estar sensível a esse fato, de que determinados “desvios” fazem parte do percurso da criança até vir a ser falante. Contudo, não podemos afirmar que o imprevisível, o enigmático, faça-se sempre como alvo de atenção na fala da criança, ainda que não para uma correção propriamente. Dizer que aquilo que não é esperado, que é incomum, ganhe destaque, ou adquira, para o adulto interlocutor, o *status* de enigma a se decifrar não se sustenta. Ao investigador sim, para quem o enigma questiona sobre a própria língua, como diz Maria Tereza de Lemos (2002). Isso nos retorna à conclusão, que já havíamos adiantado no início, de que é impossível prever o que da fala da criança alçará à categoria de erro para o adulto, e aqui usamos “erro” no sentido negativo mesmo da palavra, daquilo que não cabe, que não convém, que não é aceito em determinado enunciado. Podemos, sim, dizer que há uma **tendência**, em determinadas situações e contextos, mas nunca se pode ser categórico.

Ao final da análise dessa segunda classe, concluímos que não nos interessa responder ao porquê de o adulto não corrigir, uma vez que isso pode ser bastante subjetivo, interessa-nos, mais precisamente, as questões que podem advir dessa observação. Assim nos perguntamos: Que construção é essa que o adulto faz da criança? Uma construção que faz com que ora corrija sua fala e ora aceite a fala divergente da criança como possível. O fato é que corrigindo ou aproximando-se da fala da criança, pelo *baby talk*, a criança adquire linguagem,

como já ficou claro em outros estudos. O que nos parece claro é que o adulto não tem mesmo esse objetivo (de influenciar no processo de aquisição), ainda que por vezes ele seja lançado à posição de quem ensina. E isso nos leva novamente aos efeitos que a fala da criança promove no adulto, diríamos que [quase] nada é premeditado, a fala da criança leva o adulto a diferentes posições, que, reiteramos, ora é a daquele que marca a assimetria entre uma fala e outra, pela correção, ora é a de quem aceita e até apropria-se da forma divergente, o que até leva a ilusão momentânea da simetria.

Chegamos ao fim com um questionamento: Se não é o adulto quem ensina, corrigindo, “moldando”, como então a criança aprende a falar? Não entraremos nesse domínio que divide, até hoje, empiristas e inatistas, mas esperamos, com este trabalho, ter podido contribuir para um enfoque teórico que não ignore o papel do adulto interlocutor na constituição da criança como sujeito falante.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem**: tocando de ouvido. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOWERMAN, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: GLEITMAN, L. R.; WANNER, E. (ed). **Language acquisition**: the state of the art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 319-346.

CARVALHO, G. M. M. de. Levantamento de questões sobre o erro em Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v 30, n° 4, p. 137-143, 1995.

_____. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DE VITTO & ARANTES (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 63-78.

CAVALCANTE, M. C. B. Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 240 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

De LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim Abralin**, [S.I.], v. 3, p. 97-136, 1982.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n° 1, p. 121-135, 1992.

_____. Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado na **The Trento Lectures Workshop on Metaphor and Analogy**, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo, 1997a.

_____. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas. n° 33, p. 05-14, 1997b.

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. In: **Linguagem – Cultura e Transformação**, 2001. Disponível em:
<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>. Acesso em: 04 set. 2009.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas. n° 42, p. 41-69, 2002.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3., 2002b, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 02 Fev. 2009.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO & ARANTES (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 21-32.

DOMENICA, J. S. Que gogócio é esse?. **Monografias do Cedae**. Campinas: Ed. Da Unicamp, p. 11-26, [200-].

FIGUEIRA, R. A. A eficácia interna da forma *fazer* + *V* na aquisição dos causativos lexicalizados. **D.E.L.T.A.**. São Paulo, v. 3, n°1, p. 35-55, 1987.

_____. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: PEREIRA DE CASTRO, M. F. **O método e o dado nos estudos da linguagem**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1996, p. 55-86.

_____. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança. Multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v 33, n° 2, p. 73-80, 1998.

_____. Marcas insólitas na aquisição do gênero – evidência do fato autonímico na língua e no discurso. **Lingüística**, São Paulo: USP, v. 13, p. 97-144, 2001a.

_____. La propriété réflexive du langage dans lê parler de l'enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs. **Pragmatics in 2000 selected papers from the 7th International Pragmatics Conference**. [S.I.], v 2, p. 207-221, 2001b.

_____. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E. *et al.* **Saudades da língua: a Lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 479-503.

_____. As adivinhas das crianças: o que revelam sobre a mudança na aquisição da linguagem? In: LIER-DE VITTO e ARANTES (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 109-133.

_____. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: Jogos, réplicas, reformulações. In: XV Congresso Internacional de La ALFAL, 2008, Montevideo. Mesa-redonda. CD-ROM.

_____. Três notas breves sobre a linguagem na infância (Inédito).

ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEMOS, M. T. G. de. **A língua que me falta** – Uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F. **Os monólogos da criança**: delírios da língua. São Paulo: EDUC, 1998.

LIER – DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. de. Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, v.1, p. 115-146.

LYONS, J. **Semântica**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, v. 1, 1980.

MALDONADE, I. Aquisição dos verbos com alternância vocálica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v 30, n° 4, p. 163-179, 1995.

_____. Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista. 2003. 167 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MILNER, J. **O amor da língua**. Tradução Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OCHS, E. E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 69-84.

PEREIRA DE CASTRO, M. F.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição de linguagem. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (orgs.). **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006, p. 73-102.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)**, n. 14, p. 125-138, 1997.

_____. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L. C. U. (org.). **Silêncios e Luzes**: Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 33, n. 2, p.81-87, 1998.

_____. Língua materna e os destinos da fala infantil. **DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. (PUCSP), São Paulo, p. 60-71, [200-?].

PINTO, V. A. Uma análise de enunciados definicionais na interação adulto-criança: primeiras definições de uma criança (2 a 4 anos). 2004. 175 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

REY-DEBOVE, J. **Le metalangage**. [S.I.]: Armand Colin, 1997.

SAUSSURE, F.(1916). **Curso de lingüística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 2, p. 203-232.

SLOBIN, D. I. **Psicolingüística**. Tradução Rossine S. Fernandes. São Paulo: Ed. Nacional; Ed da Universidade de São Paulo, 1980.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRUDEAU, G. Prefácio. In: WATTERSON, B. **Calvin e Haroldo: E foi assim que tudo começou**. Tradução Luciano Machado e Adriana Schwartz. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007, p. 3-4.