UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DOUTORADO**

**ERROS NA AQUISIÇÃO DA FLEXÃO VERBAL: UMA
ANÁLISE INTERACIONISTA**

**IRANI RODRIGUES MALDONADE
ORIENTADORA: PROFA. Dra. ROSA ATTÍE FIGUEIRA**

**TESE APRESENTADA AO DEPARTAMENTO DE
LINGÜÍSTICA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DE
LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LINGÜÍSTICA**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães De Lemos

Profa. Dra. Maria Fausta C. Pereira de Castro

Profa. Dra. Maria Teresa Guimarães De Lemos

Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

**Campinas
2003**

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por IRANI RODRIGUES

IRANI MALDONADE.

e aprovada pela Comissão Julgadora em

27/05/2003.

R. Attíe Figueira

200326332

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TUNICAMP M293e
V	EX
TOMBO BC/	55000
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/08/03
Nº CPD	

CM00187133-1

BIB ID 295915

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M293e Maldonade, Irani Rodrigues
Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista /
Irani Rodrigues Maldonade. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Rosa Attié Figueira
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da linguagem. 2. Gramática – Flexão. 3. Erro. I.
Figueira, Rosa Attié. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Estudos da Linguagem. III. Título.

RESUMO

O presente trabalho buscou interpretar os erros de flexão verbal na fala de M de 1;07.23 a 3;04.30 à luz da teorização desenvolvida por De Lemos (1982 a 2002). Foram enfocados tanto os verbos regulares quanto os irregulares.

Algumas descrições sobre os verbos irregulares e os paradigmas verbais do português foram apresentadas no Capítulo 2. As explicações oferecidas para a irregularidade verbal são variadas. Alguns autores recorrem ao latim para recuperar a evolução de um item verbal na língua. Muitas das irregularidades do radical do verbo relacionam-se de fato às transformações fonéticas sofridas pelo item. Observou-se que a divisão entre as conjugações, no pretérito perfeito, se dá entre a primeira conjugação e outra, formada pela junção da segunda e terceira conjugações. A realidade é que as descrições existentes concebem a língua como um produto e não como um processo, que é o que se busca contemplar em aquisição da linguagem.

No terceiro Capítulo foram resenhados trabalhos importantes sobre a aquisição da flexão verbal na literatura. Em primeiro lugar, abordou-se o conexionismo, modelo teórico que centra suas discussões na aquisição dos verbos irregulares do inglês. Em seguida, o modelo de Annette Karmiloff-Smith (1986, 1992) foi focado, pois propõe um tratamento para a aquisição da morfologia. Em seguida, dois trabalhos sobre o português foram trazidos: o de Figueira (1998,2003) e Perroni-Simões (1976). Com isso, pode-se traçar um paralelo entre os erros de flexão apresentados por M, sujeito desta pesquisa, com os outros por elas investigados. Perroni-Simões observa a predominância da primeira conjugação nos erros de flexão verbal, sendo que a explicação oferecida por ela concentra-se, no fato de ser esta, a conjugação mais regular do português, ou seja, propõe uma ordenação na aquisição verbal pela criança. Diferentemente, Figueira (1998) para seus sujeitos encontra a dominância da segunda e/ou terceira conjugação, nos erros verbais flexionalmente destoantes para um de seus sujeitos e, para o segundo sujeito, encontra um verdadeiro mosaico de formas, o que conduziu-a a pronunciar-se sobre o caráter imprevisível e contingente do erro.

No Capítulo 4, o quadro teórico e a análise dos dados são apresentados. Os erros flexionais encontrados na fala de M indicam uma dominância da segunda e terceira conjugações. Mas apenas responder sobre a prevalência de uma das classes de conjugação representa abordar a questão parcialmente, pois o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que o sujeito e a linguagem formam uma unidade. As mudanças (lingüísticas e subjetivas) que se dão ao longo do processo de aquisição da linguagem são mudanças de posição em uma estrutura, em que compõem: o outro, a língua e o próprio sujeito. O recorte para a análise dos dados foi oferecida pelo modelo teórico. Verificou-se, na fala de M, formas verbais destoantes que retornam da fala do outro para a dela, o que se interpretou como sendo a primeira posição da criança na estrutura, marcada pela dominância pela alienação da fala da criança à fala do outro. Na segunda posição, caracterizada pela dominância do movimento da língua na fala da criança, foram também identificados erros na fala

de M. Observou-se a movimentação das cadeias lingüísticas, que num jogo paralelístico, dão suporte às mudanças da fala de M. A colisão entre fragmentos na fala da criança permitem seu deslocamento na estrutura, da primeira para a segunda posição. Alguns episódios apontaram a impermeabilidade de M à correção do erro pelo adulto. Verificou-se, como era do interesse do trabalho, que os verbos regulares e irregulares estão submetidos aos mesmos fenômenos, tanto na primeira quanto na segunda posição. De várias maneiras os erros de flexão verbal concederam ao investigador o privilégio de flagrar, na fala da criança, o ponto de “conversão do discurso do outro em discurso próprio” ao longo do processo de aquisição da linguagem, processo de subjetivação, conforme apontado pela teorização desenvolvida por De Lemos (1982 a 2002).

ABSTRACT

KEY WORDS : Language acquisition, Grammar, Verbal inflection, Error

The present work interpreted the verbal inflection error's in the M's speech from 1;0.23 to 3 ;04.30 by the theorization developed by De Lemos (1982 to 2002). Both, regular and irregular verbs were focussed.

Many irregular verbs descriptions and the portuguese verbal paradigms were presented in Chapter 2. The explanations founded about the verbal irregularity were varied. Many authors run over Latin to recuperate the evolution of a verbal item in the language. In fact, many of the verbal radical irregularities are related to the phonetic transformations ocured to that item. It was verified the division among the conjugations, in the past existed between the first conjugation and the other – formed by joining the second and third conjugations. The fact is that the descriptions treated language as a product and not as process, what is in question in language acquisiton.

In Chapter 3, important works in verbal inflection acquisiton in the literature were related. First, the conexionism was focussed. It is a theoretical model which concentrates its discussions in the irregular verbal inflections acquisiton's of english. In the sequence, Annette Karmiloff-smith model (1986, 1992) was brought because it proposed a treatment to morfological acquisiton and presented the U shape's discussions. Then, two works about portuguese verbal inflection were presented: Figueira (1998, 2003) and Perroni-Simões (1976). So, it's possible to trace a parallel from inflections errors founded in M's speech, subject of this thesis, and the others founded by the investigators. Perroni-Simões observed the predominance of the first conjugation errors in the verbal inflection. The explanation offered was that it was the most regular conjugation in portuguese, which concentrated a large number of regular verbs. The author proposed an acquisition order in the verbal inflection by the children. Differently, Figueira (1998)

founded the dominance of second and/or third conjugation in the verbal inflections errors to one of her subject, and to the second subject, she founded a real mosaic of forms, that led her to pronounce about the unexpected character and contingent of the error.

In Chapter 4, the theoretical frame and the data analysis were presented. The errors in the M's speech indicated the dominance of second and/or third conjugations.

However, responding just about the prevalence of one of the conjugation classes was to treat the question partially, because the language acquisition process is a subjectivity process, where subject and language forms an unity.

The changes (linguistics and subjectives) that occur in the language acquisition process are changes of position in a structure, where appears : the other, the language, and the proper subject. The outline analysis is offered by theoretical model. It was verified in the M's speech that divergent verbal forms came from the other's speech to her ; what was interpreted as being the first position of the child in the structure, marked by the dominance of the child's speech alienation to the other's speech. In the second position, characterized by the dominance of language's movement in the child's speech, errors were also founded in M's speech. It was observed the movement of linguistics chains, that in a parallelistic game, has given support to changes in the child's speech.

The collision against fragments in the child's speech permitted her displacement in the structure, from the first to the second position. Some episodes showed the child's impermeability to the error's correction by the adult. It was verified, as it was the work's interest, that both regular and irregular verbs were submitted to the same phenomenon in the first position as in the second one. In several ways, verbal inflection error's conceded to the investigator the privilege of seeing in the child's speech the exact point of conversation of the other's speech in the proper speech (or in the subject's speech), as indicated by the theorization developed by De Lemos (1982 to 2002).

Meus agradecimentos

- em especial e primeiramente a MARCELA;
- a Profa. Dra. ROSA ATTÍE FIGUEIRA, pela orientação e paciência;
- a Profa. Dra. CLÁUDIA LEMOS, pelas observações feitas ao longo do trabalho;
- a Profa. Dra. MARIA FAUSTA CASTRO, pelas observações feitas no exame de qualificação;
- a Profa. MARIA ISOLETE PACHECO MENEZES ALVES, amiga querida, pela leitura atenta e crítica que fez do trabalho na fase quase final;
- a Profa. Vandersí Sant'ana Castro, pelas indicações bibliográficas e orientação nas leituras;
- às fonoaudiólogas MARITA H. GRIGOL e EDIANA LOURES, pelo apoio amigo;
- aos meus familiares;
- ao CNPQ, pela concessão de bolsa de estudo que financiou a pesquisa.

Para Alice

Índice

Capítulo 1	Introdução.....	01
Capítulo 2	Descrição das formas verbais irregulares	10
	2.1. Introdução	10
	2.2. Algumas descrições	12
	2.2.1. Abordagem diacrônica.....	14
	2.2.2. Abordagem sincrônica.....	18
	2.3 Repensando a teoria	25
	2.4 Conclusão	30
Capítulo 3	Aquisição da flexão verbal: diferentes abordagens	37
	3.1. O conexionismo	37
	3.2. A Curva em U	42
	3.3. O modelo de Karmiloff-Smith	45
	3.4. O estudo de Figueira (1998)	51
	3.5. O estudo de Perroni-Simões (1976)	55
Capítulo 4	O interacionismo e a análise dos dados	58
	4.1. Quadro Teórico	58
	4.1.1 A primeira posição	65
	4.1.2. A segunda posição	65
	4.1.3. A terceira posição	68
	4.2. Da coleta à organização dos dados.....	71
	4.3. Análise de dados	72
	4.3.1. A primeira posição.....	73
	4.3.2. A segunda posição	84
Capítulo 5	Considerações Finais	124
Bibliografia		131
Apêndice.....		136

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O erro, na fala da criança – muitas vezes motivo de riso –, foi e é visto com curiosidade entre leigos, como uma falha, imperfeição na realização da língua, a ser corrigido pelo adulto, visando um melhor desempenho lingüístico futuro da criança.

Ultrapassando as fronteiras da simples curiosidade, o erro despertou e, cada vez, mais e mais, vem despertando o interesse de parcela significativa de pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem. Várias contribuições foram dadas sobre esse tema.

Se hoje o erro é tido como constitutivo do processo de aquisição da linguagem, ou se para outros indica um movimento em direção ao desenvolvimento da lingüístico, nem sempre foi assim.

Nos primórdios da história da área de Aquisição da Linguagem era comum observar-se uma certa “higienização dos corpora,” como que, abusivamente falando, uma “pasteurização”, que acabava por eliminar da análise os elementos “indesejáveis”: – os erros –, como dados incapazes de revelar o conhecimento da criança sobre a língua.

Um exemplo emblemático de tal fato é o trabalho de Brown, de 1973, que se propôs ao estudo da ordem de aquisição, pela criança, dos 14 morfemas gramaticais do inglês. Apenas os acertos foram considerados pelo autor como dados para análise. Descartou os erros, desembaraçou-se até mesmo das imitações da fala do outro, feitas pela criança, rejeitando-as. Imitações que, em futuro não muito distante, viriam a mostrar-se cruciais, na medida em que revelam a dependência na fala da criança da fala do outro, a dimensão interacional que intervém em todo o tipo de discurso.

A ordenação da aquisição dos morfemas pela criança, proposta por Brown, baseou-se nos graus de complexidade da língua apontados pela descrição lingüística, o que era comum aos trabalhos da época.

Observe-se no entanto, que, não obstante o erro, em muitas investigações, deixasse de fazer parte do material de análise, sua importância foi percebida, de algum modo, como evidência de que a criança era capaz até mesmo de criar palavras que nunca ouvira antes, fato que “atestaria” sua competência lingüística.

Tal argumento foi amplamente explorado na década de 70 contra as posturas behavioristas em aquisição da linguagem, posturas estas, reducionistas, na medida em que viam a comunicação como mero jogo de estímulo-resposta, insuficiente, pois, para dar conta não apenas da criatividade do falante, mas também da aquisição da linguagem pela criança. Constituía uma espécie de prova (irrefutável) de que a criança não adquiria a língua por “imitação”, ao mesmo tempo que salientava sua natureza lingüística criativa. Exemplos disso eram os erros de flexão verbal. Em torno deles, surgiam as diferentes explicações ativando o grande debate da área entre o empirismo e o inatismo.

Muitos pesquisadores, inspirados nas idéias da gramática gerativa transformacional de Chomsky, realizaram suas análises partindo do pressuposto que a criança aprendia por meio de regras, das mais simples às mais complexas, como se a criança fosse um pequeno lingüista. A passagem a seguir é ilustrativa desta afirmação:

« Investigações sobre a linguagem da criança, recentemente levadas a efeito por Ervin, Bellugi, Klima, McNeill e outros, demonstram que a evolução da gramática infantil de um para outro estágio pode ser explicada através da atuação de um mecanismo semelhante, de adição de regras e de reestruturação. Poder-se-ia pensar que a criança teria, inicialmente, grandes dificuldades para manejar as formas irregulares e os verbos « fortes »; mas isso não se dá. As primeiras enunciações infantis reproduzem corretamente muitas formas irregulares, como go/went e há,

na realidade, em tais enunciações, uma predominância dos verbos fortes, porque eles são mais freqüentes na fala e, também, porque eles possuem sentidos mais gerais. »

É, conforme o autor, exatamente no momento em que a criança começa a aprender as regras que começa a errar :

*« Parece que ela memoriza cada forma flexionada como um elemento separado, e as vai eliminando da mente à medida que vai aprendendo as regras gerais de sua derivação. Assim, ao deparar-se com a regra principal para a formação das formas pretéritas do Inglês, a criança não só se capacita para a livre produção de formas como walked, floated, etc., mas ela adquire, também, uma predisposição para esquecer-se das formas irregulares corretas, já anteriormente aprendidas, e passa a « regularizá-las », construindo goed [N.T. : em lugar da forma correta went], hitted [N.T. : em lugar de hit], dranked [N.T. : por drank. Coisa análoga ocorre em português, onde fiz, dei, soube, por exemplo, « regularizam-se » indevidamente, na linguagem infantil, em **fazi, di, sabi**]. Tais formas devem ser reaprendidas como exceções à nova regra. Quando, posteriormente, são assimiladas, as sub-regularidades dos verbos fortes podem eliminar as formas corretas. Assim, quando se aprende sang, « cantou », drank, « bebeu », etc., a forma mais antiga, brought, « trouxe », pode ser convertida, durante certo tempo, em brang, « **trazeu** ». »*

*(Paul Kiparsky, traduzido por Edward Lopes in Lyons (1976 :300-301))
(ênfase minha)*

O trecho, ora citado, aqui figura não para corroborar minha adesão às posições do autor. Bem ao contrário! Valho-me delas, principalmente, por ter salientado dois aspectos capitais do tema a que este trabalho diz respeito : a aquisição das formas verbais irregulares. O primeiro deles relaciona-se à concepção de que tal aquisição dar-se-ia pelo aprendizado de regras gramaticais

pela criança, idéia esta bastante difundida, embasada na gramática transformacional chomyskiana ; o segundo, refere-se ao fato de já deixar assinalado que formas verbais irregulares corretas apareciam na fala da criança antes dos erros com tais verbos, o que, na década de 80, deu lugar à discussão sobre os processos reorganizacionais: processos que focalizavam não só o erro, mas ele como integrante de um processo de mudança no desenvolvimento lingüístico da criança (Bowermann, 1982 e Karmiloff-Smith, 1986).

Sabe-se, que erros com verbos são, até certo ponto, esperados na fala, não apenas de crianças em processo de aquisição do português mas, também no processo de aquisição de outras línguas. É certo que o tema da aquisição verbal sempre provocou divisões entre os pesquisadores da área, decorrentes dos diferentes olhares sobre o problema quando da abordagem deste tipo de dado. Na tentativa de explicação da aquisição da linguagem, alguns assumem posições racionalistas, enquanto outros, empiricistas.

Entre as diferentes abordagens, observa-se que a polaridade está instaurada. Trata-se de posturas extremadas, das quais tomo distância ao assumir como posição teórica neste trabalho a interacionista. Tal proposta privilegia não apenas a fala da criança, mas, também, a fala do outro, enfim, o diálogo como unidade de análise.

No arcabouço da proposta interacionista observa-se que, no início do processo de aquisição da linguagem, tem-se a criança « falada » pelo outro. Tal fenômeno foi descrito como ligado à noção de dependência dialógica. Dos processos dialógicos descritos por De Lemos (1985), a especularidade ocupou lugar central na abordagem interacionista, conforme apontado por M. T. De Lemos (1994), uma vez que não deixa de fora nem o **sujeito**, nem a **língua**. O desafio atual está voltado para demonstrar de que modo as propriedades estruturais da linguagem da criança podem derivar-se dos processos dialógicos. Processos que, em alguns momentos, chegaram mesmo a ser chamados "discursivos" por De Lemos, já que o interacionismo sempre rejeitou a análise da fala da criança como instanciações de categorias da descrição lingüística,

opondo-se, assim, tanto à concepção inatista sobre a aquisição da linguagem, quanto à noção de desenvolvimento.

Confrontada com o impasse de ter que descrever a fala da criança, que apresenta algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança, De Lemos (1992) propõe uma alternativa. Para tanto, apoiando-se no estruturalismo, enquanto programa teórico, e valendo-se da leitura que Lacan faz de Saussure e Jakobson, a autora elabora uma proposta, na qual considera serem os processos metafóricos e metonímicos aqueles que autorizam considerar a relação de solidariedade entre as entidades, na categorização que leva à construção dos subsistemas na fala da criança.

O fato é que muito já se afirmou sobre o erro e seu papel na fala da criança, terreno explorado também pelo interacionismo. Houve a tendência de se especificar melhor alguns tipos de erro como sendo reorganizacionais, conforme apontado por Figueira (1992, 1995), quando se tratava de uma ocorrência a indicar, para o investigador, "uma sistematização ou alinhamento de formas e estruturas" (op. cit, p.1).

O erro em aquisição da linguagem também já foi interpretado como sendo o lugar no qual a relação da criança com a língua/linguagem se tornava transparente. Não apenas para Figueira, mas também para Abaurre (1991), são estes os dados, que oferecem ao investigador ocasião privilegiada – às vezes única –, de surpreender a relação da criança com a linguagem, proporcionando uma instância de maior visibilidade ou transparência nesta relação. Muitos dos erros, como diz Abaurre, são "singulares", e é exatamente sobre eles que o pesquisador terá maiores chances de elaborar suas reflexões.

Neste contexto, a palavra erro poderá até mesmo parecer inapropriada, por tratar-se de "um processo original de constituição de significação, muitas vezes sem paralelo com a fala adulta" (Figueira 1995). Ou ainda como aponta M. T. De Lemos (1994), o erro poderá vir a assumir o caráter de enigma, dado convocar a uma interpretação. Na maioria das vezes, o erro causa um estranhamento no ouvinte, provocando uma interrogação. São exemplos em que há um cruzamento imprevisível, inesperado entre o estável e

não-estável na língua. Neste caso, o erro é produto do movimento da língua na fala da criança. E a partir dele pode-se observar como as relações lingüísticas são estabelecidas na fala da criança. Por outro lado, como no início do processo da aquisição da linguagem tem-se a criança falada pelo outro, a dependência dialógica, a alienação, o tratamento do erro acaba por, teoricamente, vincular-se à noção de dependência dialógica, ou à alienação a fala do outro.

Figueira (1992) aponta para alguns tipos de erros, mais claramente percebidos pelo investigador como sendo produto de um movimento em direção a uma sistematização. Tratam-se daqueles erros tidos pela autora como previsíveis e interpretáveis. Assim, não causam tanta estranheza ao interlocutor da criança, a não ser pelo fato de serem « barrados » nas ocorrências da língua adulta. Entre eles estão : **sabo**, **fazi**, **tomeu** e **machuqui**, justamente os erros por mim enfocados.

Neste trabalho, o erro será concebido como produto do movimento da língua na fala da criança, ou, ainda, como o resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala desta, num dado momento de seu percurso na aquisição da linguagem. Tratando-se de um *momento*; logicamente tem um duração temporal limitada, sendo o resultado final desse processo o desaparecimento das diferenças caracterizadas como erros. Isto significa a perda da visibilidade das relações estabelecidas na fala da criança, conquanto ainda continuem fazendo parte do funcionamento da língua. Assim, o que se observará adiante na fala da criança será o aparecimento de ocorrências vistas como corretas. O que há, então, para ser descrito na fala da criança é justamente a mudança lingüística que nela se produz.

Para o interacionismo (V. De Lemos, 1992), o erro é sempre produto do movimento da língua na fala da criança, de relações constituídas na fala da mesma através dos processos de ressignificação. Logo, na fala da criança, os significados ou categorias, não existem a priori, e, sim, são estabelecidos como efeito da linguagem sobre a própria linguagem. Foi principalmente a reflexão sobre os erros que levou De Lemos estruturar a

proposta das três posições que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante, como mudanças de posição relativamente : à fala do outro, à língua e à sua própria fala, e apresentá-la como uma alternativa à noção de desenvolvimento. Com isso, o erro passa a indicar também uma mudança significativa no modo da criança estar na língua.

A oportunidade de analisar uma classe de dados sob este prisma teórico me fôra dada em 1995 pelo trabalho desenvolvido no mestrado. Neste, analisei na fala do sujeito, M, uma classe de erros que envolve os verbos de alternância vocálica. Os processos metafóricos e metonímicos, processos de ressignificação, permitiram descrever a fala de M através do uso da noção de relação. Nos erros com verbos que apresentam alternância vocálica, como **dómo**, por exemplo, observou-se haver ainda uma relação de semelhança entre as falas de M e as de seu interlocutor, indicando, assim, uma relação de dependência entre elas, ao mesmo tempo, em que era marcada uma diferença através do /o/ desinencial.

Nesta classe de erros, o processo de ressignificação da fala do outro na fala da criança pôde ser interpretado como metafórico, na medida em que se observou que, o lugar antes ocupado por estes verbos em terceira pessoa (anterior ao momento da emergência em larga escala dos erros), passou a ser ocupado por erros, tais como **dómo**, **tóssso**, **escrevo**, entre outros. O processo de substituição entre formas que ocupavam virtualmente a mesma posição na cadeia lingüística, autorizou a que se pensasse na constituição inicial de um paradigma.

Os resultados obtidos na análise desta classe de erros à luz dos processos metafóricos e metonímicos, animaram-me a prosseguir com a pesquisa. Detenho-me agora sobre duas outras classes de erros envolvendo verbos, já delimitadas no *corpus* de M: a das **regularizações** e a das **alterações de classe de conjugação**. A primeira delas está baseada na tendência das formas verbais irregulares aparecerem regularizadas na fala das crianças, fenômeno reconhecido entre os pesquisadores como « overregularization », assinalada por diversos pesquisadores da área : Brown (1973), Bybee & Slobin (1982), Rumelhart & McClelland (1997[1986]), Pinker & Prince (1997[1988]),

Plunkett & Marchmann (1997[1991]), entre outros, relativamente à aquisição da língua inglesa. No português, tais regularizações correspondem a ocorrências tais como **sabo** e **fazí**, presentes na fala de M, que continua como sujeito da investigação em questão. A segunda classe é composta por erros que envolvem cruzamento de flexões das diferentes classes de conjugação, exemplificadas por erros como: **tomeu** e **tomi** (para tomou e tomei) e **tossê** (para tossir). Nesta tese, tenho por objetivo interpretar tais erros considerando os processos metafóricos e metonímicos, processos de ressignificação, no interior do arcabouço teórico desenvolvido por De Lemos.

A proposta inicial sobre os processos metafóricos e metonímicos enfocados como processos de ressignificação, formulada por De Lemos (1992), apresentava algumas dificuldades, apontadas pela própria autora, não só quanto a seu poder descritivo, mas também, relativamente a seu poder explicativo. Tal fato deu origem a alguns desdobramentos no interior desta teorização sobre o processo de aquisição da linguagem (v. adiante, Cap. 4).

Em síntese, os processos metafóricos e metonímicos apresentavam-se genéricos em demasia, amplos demais para a descrição de subsistemas da língua. Havia certa premência de se colocar o tratamento dos dados distante de uma visão construtivista, de opor-se, portanto, a uma visão de desenvolvimento, dado que a substituição em si, operada pelo processo metafórico, vista isoladamente não conseguira fazer. Contudo, era impossível negar que os processos metafóricos e metonímicos constituíam um grande alcance para uma teoria que não podia deixar de fora nem o sujeito nem a língua. Daí ter sido preciso, no momento seguinte, integrar à proposta também o efeito dos processos metafóricos e metonímicos.

O esforço para não perder de vista a língua, presente na fala da criança, nem a criança em sua relação com a linguagem sempre foi, e permanece sendo enorme. Significou, inclusive, repensar a relação da Aquisição da Linguagem com a Lingüística, dado que, ao se definir a língua como objeto da Lingüística, o falante é deixado de lado. Não obstante, esta teorização, não opera com tal exclusão. A questão da dicotomia entre língua e fala, que se impõe à

discussão a intervalos regulares, desde quando estabelecida em Saussure (1921) é recolocada e compreendida por De Lemos apenas como uma necessidade metodológica. Língua e sujeito não podem ser concebidos como duas entidades independentes. Assim, a criança é, desde o início, capturada pelo funcionamento lingüístico, que tem como efeito colocá-la numa estrutura, na qual comparecem : o outro, a língua e o próprio sujeito. Desta forma, a inclusão deste sujeito na teorização faz por distinguí-lo de um outro tipo de sujeito, aquele concebido pelas teorias desenvolvimentalistas, em que é visto como um aprendiz frente a um objeto, adquirindo um conhecimento gradativo do mesmo. No interior do quadro teórico no qual este trabalho se apresenta, o processo de aquisição da linguagem é concebido como um processo de subjetivação.

Objetivo, neste trabalho, tentar obter respostas a algumas indagações: processos semelhantes aos que foram encontrados na classe de erros com verbos de alternância vocálica poderão também ser observados nas duas classes ora em questão: a de regularização e a de alteração de classe de conjugação verbal? O que há de comum entre elas ? O que tem a ver a fala do outro com os erros verbais nas regularizações e nos cruzamentos de flexão entre as classe de conjugação? E, ainda, como poderiam os processos metafóricos e metonímicos iluminar tais questões?

Para tanto, estabeleci o seguinte percurso : após o Capítulo 1, esta Introdução, apresento o Capítulo 2, com algumas descrições das formas verbais irregulares do português. No Capítulo 3, são apresentados trabalhos da área de Aquisição da Linguagem que tocam no tema da aquisição verbal, como o modelo conexionista e o de Karmiloff-Smith (1986, 1992), os estudos de Figueira (1998) e o de Perroni-Simões (1976) sobre o português. No Capítulo 4 exibio o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa, faço a análise de dados e, finalizando, apresento as considerações finais no Capítulo 5. Na seqüência, a Bibliografia e o Apêndice de dados são apresentados.

Capítulo 2

Formas verbais irregulares do português: algumas descrições

2.1. Introdução

No interior do paradigma teórico – interacionista –, no qual se situa este trabalho, interessa-me responder sobre a relação da criança com sua língua :que posição ocupa ela na relação que estabelece com sua língua materna, na aquisição das formas verbais irregulares ? De Lemos (a sair) afirma haver uma mudança da criança em relação à sua língua e, ainda, ressalta que tal mudança é estrutural. Desta forma, é possível se perguntar como se dá a construção dos paradigmas verbais, que incluem os verbos regulares e irregulares na fala da criança. É imprescindível, para tanto, que se recorra a uma descrição de tais verbos no português, a fim de se saber um pouco mais sobre seu funcionamento. É justamente o que se objetiva na estruturação deste capítulo.

Além do necessário suporte descritivo para enfrentar a análise dos dados, minha preocupação está também, em solucionar um problema que emergiu pela classificação de dados feita no interior do trabalho. Com base nos tipos de ocorrências verbais encontrados na fala de M, observou-se a constituição de três classes de erros: a classe das regularizações, exemplificadas por ocorrências como **sabo** e **fazí** (para *sei* e *fiz*); a classe dos erros que envolvem cruzamentos de flexões de diferentes classes de conjugação, exemplificadas por erros como **tomeu** e **tomí** (para *tomou* e *tomei*) e **tossê** (para *tossir*) e a classe das alternâncias vocálicas, da qual **escrevo**, **dómo** e **tóssso** (para *escrevo*, *durmo* e *tusso*) são exemplos, classe

esta já analisada em minha dissertação de mestrado, à luz dos processos metafóricos e metonímicos propostos por De Lemos (1992).

Antiga no interior de meu trabalho, esta classificação está inspirada nos estudos de aquisição da linguagem que focalizam o fenômeno conhecido como *overregularization*, ou seja: tendência apresentada pelas crianças de regularizarem as formas verbais irregulares. No entanto, recentemente, na tentativa de analisar as duas primeiras classes, ocorreu-me que a classificação poderia não estar correta. A hipótese levantada é a de que a classe das regularizações pode (ou deve) estar inserida naquela dos erros que envolvem cruzamentos de flexões das classes de conjugação, porque, no limite o que está em questão é a conformidade ou não com o padrão das três classes de conjugação verbal do português. A forma **fazí**, por exemplo indica um erro de regularização de uma forma irregular, *fiz*, de acordo com as regras do português padrão. Todavia, a desinência /i/ está relacionada à organização dos paradigmas verbais. É a desinência da primeira pessoa do singular do pretérito perfeito, tanto para verbos de segunda quanto de terceira conjugação, ao mesmo tempo, além da regularização há alteração de classe de conjugação.

Um outro exemplo de regularização de forma irregular é **sabo**, forma que comparece na fala de M. Ou seja, a questão da regularização passaria pela organização das classes de conjugação. Daí a regularização não poder ser tratada como um problema desvinculado das classes de conjugação no português. Não haveria razão para que se proponha duas classes diferentes que recubra o mesmo fenômeno. E mais: a classificação inicial estaria equivocada, não servindo, portanto, para abordar o tema no português.

Outra questão, sempre presente na análise de dados, diz respeito à primeira pessoa do presente do indicativo. Seria este, nas formas verbais, um lugar mais suscetível à irregularidade do que outras pessoas? A irregularidade na primeira pessoa se manifestaria com maior frequência? Acredito que o estudo das formas verbais irregulares poderia trazer elementos para iluminar também esta questão.

2.2. Algumas descrições

Aqui, serão apresentadas diferentes descrições lingüísticas constantes da literatura sobre os verbos irregulares ou formas verbais irregulares do português. Embora tais descrições digam respeito ao **produto** – o sistema da língua já constituído –, integrarão o corpo deste trabalho que investiga o **processo** – a língua em constituição na fala da criança. Trata-se de uma tentativa de ilustrar como gramáticos e lingüistas tentam registrar e acomodar um conjunto de fatos muito heterogêneos que envolve a questão da irregularidade verbal.

No interior de estudos sobre o verbo, esta classe de palavras que é a que exhibe maior riqueza em termos de possibilidades flexivas¹, existe grande variedade de classificações. Os verbos podem ser classificados como: transitivos (direto, indireto e bitransitivo) e intransitivos, do ponto de vista do complemento; durativos e pontuais, do ponto de vista do aspecto, entre outras formas mais. No entanto, respeitando-se o objetivo do trabalho: análise dos erros de flexão verbal na fala de M, aqui serão enfocadas apenas as descrições que dizem respeito ao aspecto morfossintático do verbo.

Tomando-se como ponto de partida as descrições existentes nas gramáticas normativas (que embora pretendam registrar o que a língua é, ao mesmo tempo privilegiam certos usos, acabando por se concentrar no que a língua deveria ser), observa-se que os verbos são classificados como regulares ou irregulares, segundo seu padrão flexional. Regulares aqueles verbos que conservam seu radical idêntico à forma verbal infinitiva e sua terminação de acordo com a classe de conjugação a que pertencem. A definição dos verbos irregulares é quase consensual, podendo, no entanto, variar a terminologia. O consenso consiste na afirmação geral de que são tidos como irregulares os verbos que apresentam desvios do padrão morfológico geral, padrão que as gramáticas normativas se dedicam em estabelecer (ou fixar) e/ou explicitar. O fato é que, num verbo chamado

¹ Há uma única observação que afirma o contrário: Silva (1996:30) aponta que « uma propriedade já bem conhecida do português brasileiro é a pobreza de sua morfologia verbal: um verbo regular da primeira conjugação, como **cantar**, no presente do indicativo, possui três, no máximo quatro desinências diferentes para as seis distinções possíveis. No português europeu, encontram-se seis desinências diferentes para a expressão da combinação entre os traços número-pessoa. » De acordo com a consideração feita pela autora, para o português do Brasil, as pessoas verbais são: eu, você, ele, a gente/nós, vocês e eles.

de irregular, nem todas as formas verbais são irregulares. Há, portanto, uma questão de grau de irregularidade que pode afetar os verbos, ou melhor, as formas verbais irregulares, de tal sorte que, um verbo como o *estar*, da primeira conjugação, é tido como irregular, embora apresente regularidade em diversas formas: *estava*, é um exemplo.

A irregularidade verbal pode ser referida de maneira mais global, quando se considera o conjunto desses verbos como um paradigma de verbos de padrão especial, ou pode-se subdividi-los de forma mais específica como: verbos irregulares simplesmente ; verbos defectivos e anômalos, como fazem Sacconi, Rocha Lima e Cunha (1972). Para Sacconi (1979), verbo anômalo é aquele que apresenta radicais totalmente diferentes da forma infinitiva. Só existem dois na língua : *ser* (sou, és, fui)² e *ir* (vou, ia, fui). De modo bastante simplificado, num plano pouco teórico, a conjugação verbal é por eles definida como sendo um conjunto de acidentes gramaticais do verbo. Cunha (1972) a define como o « agrupamento de todas as flexões (modo, tempo, pessoas, número e vozes), segundo uma ordem determinada ». Os verbos no português se distribuem em três classes de conjugações, sendo que a distinção entre as mesmas é feita por meio da vogal temática : -a-, para a primeira, -e- para a segunda ; -i- para a terceira: *estudar*, *aprender*, *partir*. O verbo *pôr*, considerado uma anomalia da segunda conjugação, constitui uma exceção. A explicação dada, considerando-se o eixo sincrônico, é que se trata de um verbo muito irregular, não apresentando vogal temática -e- na terminação do infinitivo, contudo esta se manifesta em outras formas deste verbo, das quais *pusera* é um exemplo. Por esta razão, o verbo se encontra incluído na segunda conjugação. No entanto, a evolução histórica da língua portuguesa, o eixo

² Mattos (1972) traz uma observação interessante sobre o verbo *ser*, que apresenta muitas variantes nas raízes e sufixos. Os alomorfes da raiz são seis, só no imperativo, além de uma variante vocabular : *ser*, *seja*, *é*, *são*, *somos* e *sou*. Segundo o autor, é de se perguntar como é que um verbo pode apresentar tantas formas irregulares. Trata-se de um verbo extremamente freqüente em nossa língua, quer em nossos ouvidos, quer em nossa boca, como diz o autor. Para ele, esta extraordinária freqüência fixaria as formas irregulares, pois a tendência da língua, segundo o autor, é eliminar formas irregulares pouco freqüentes e enquadrar o vocábulo nos padrões gerais.

da diacronia, aponta a ocorrência de transformações fonéticas além da extinção de uma classe de conjugação em -e-, no latim, como responsáveis pelo o fato³.

O verbo é um vocábulo eminentemente flexional e, assim como outro vocábulo da língua, é suscetível a mudanças lingüísticas. Muitas das irregularidades dos verbos do português podem nos remeter à evolução da língua, à diacronia. Até o começo do século XX, ainda dominava o ponto de vista histórico-comparativo, embora alguns lingüistas já começassem a se preocupar com a idéia de que, ao lado de um estudo evolutivo da língua, deveria haver também um estudo sincrônico, no que se verifica a influência de Saussure (1921) ao definir a língua como objeto da Lingüística. Para o autor, a língua é um sistema de valores, depositada como produto social na mente de cada falante/ouvinte de uma comunidade, o qual não pode nem criá-la, nem modificá-la. A língua deve ser considerada como um conjunto de fatos estáveis, num dado momento, ou estado de língua.

Antes de se ater à descrição sincrônica das formas verbais irregulares, uma pequena passagem por alguns aspectos diacrônicos pode ser útil para entender um pouco melhor como as mudanças incidiram nas conjugações do português, afetando a organização paradigmática.

2.2.1. Abordagem diacrônica

Os verbos latinos agrupavam-se em quatro conjugações, identificadas respectivamente pelas vogais temáticas -a-, -e-, -e- e -i-. Já no período arcaico, e persistindo no atual, conta-se apenas com três conjugações, as quais as vogais temáticas -a-, -e- e -i- permitem identificar. Tornou-se hábito identificar a conjugação do verbo pelo infinitivo porque nele a vogal temática é tônica, bem determinada, conforme apontado por Silva e Koch (2000[1983]). Contudo, observam as autoras que outras formas verbais também serviriam ao mesmo propósito.

³ Kedhi (1990) mostra que o verbo *ponere*, em latim, evoluiu para o *pôr*, em português, conforme se pode observar pela seguinte cadeia evolutiva: *ponere* > *ponére* > *poner* > *põer* > *poer* > *pôr*, resultado de transformações fonéticas bem caracterizadas através dos séculos. Indica que há vestígios da antiga forma *poer* em adjetivos como *poente* e *poedeira*.

Segundo Silva (1993), quando o português aparece documentado já é possível afirmar que os verbos originários da terceira conjugação latina, em sua maioria, mas não exclusivamente, encontravam-se fundidos com os do padrão da segunda latina, fato facilmente observável uma vez que apenas os verbos da terceira, em -e-, não tinham a vogal temática acentuada, sendo, portanto, proparoxítonos: *véndere* > *vender*, *bíbere* > *beber*, *fácere* > *fazer*, etc. Outros verbos da terceira do latim, menos numerosos, foram para o paradigma em -i- do português: *fúgere* > *fugir*, *pétere* > *pedir*, etc. Outros, também da terceira latina, integraram-se na primeira conjugação do português, como *minúere* > *minguar*, *tórrere* > *torrar*. Em suma: os verbos da terceira conjugação latina distribuíram-se pelos três paradigmas, embora a maioria tenha se integrado ao paradigma em -e-.

Silva (1993) afirma ainda que também foram documentados deslocamentos de verbos, principalmente do paradigma em -e- para o paradigma em -i-, ou seja, da segunda para a terceira conjugação, desde o período arcaico até o moderno. De todos os paradigmas verbais, o mais produtivo, o mais numeroso – do latim aos dias hoje –, é o da primeira conjugação. Novos itens verbais que surgem, quase que totalmente integram-se a ela. O verbo *deletar*, por exemplo. Depois dela, em termos de “fertilidade”, tem-se a terceira, enquanto que a segunda é apontada como a mais “pobre”, formada pela maioria dos verbos latinos de segunda conjugação e alguns de terceira.

A autora em questão prefere a denominação “verbos de padrão especial”, a “verbos irregulares”. Fundamenta sua preferência, observando que, entre tais verbos, são depreendidos subgrupos com características mórficas comuns, fato já apontado por Câmara (1982). A situação de tais verbos, no período arcaico, se apresentava mais complexa do que é hoje, isto devido à ausência de normatização geral para o português escrito do período medieval, o que permitia o surgimento de variantes na língua escrita, provavelmente dialetais. Ainda seguindo a mesma autora, as variações na morfologia verbal decorreram da história fonética do item, ou de possíveis variações dialetais ou de variações meramente gráficas.

Huber (1993) afirma que o português conservou algumas formas verbais latinas na sua antiga função⁴. Acrescenta que, na maior parte dos verbos, o radical que aparece nas várias formas verbais é exatamente igual ao do infinitivo. Contudo, um grande número de verbos apresentam alterações: na vogal do radical ou na consoante final. O autor observa que a evolução da vogal do radical é muitas vezes diversa, conforme sua tonicidade e também quantos os fonemas que se seguem ao radical. Neste último caso, depende principalmente da natureza da consoante final. Em formas diferentes do mesmo verbo, o radical pode, portanto, ser diferente. Tal distinção incide justamente na vogal do radical ou na consoante final deste, de modo que se tem, para o primeiro caso, “sequo” > “sigo”, mas “sequit̃” > “segue”, e o infinitivo “seguir” e, para o segundo caso, “petio” > “peço”, mas “pedes”, “facio” > “faço”, mas “facis” > “fazes”, “video” > “vejo”, mas “vides” > vees, etc. Mostra o autor que todas as alterações do radical explicam-se pela atuação natural de leis fonéticas.

“(...) a ação das leis fonéticas separou por vezes aquilo que, quanto ao significado, constituía uma unidade. A língua muitas vezes reagiu contra tal separação, na medida em que procurou aplanar estas diferenças, compensando-as; todavia não o fez em todos os casos e nem sempre de modo uniforme.” (Huber 1993:204)

Afirma ainda Huber (1993) que o processo de compensação não se deu da mesma forma em todos os verbos, ou nem se realizou por completo num mesmo verbo. Tal fato se deve a que, em primeiro lugar, nem todos os verbos eram usados com a mesma frequência e, em segundo, mesmo que usados mais frequentemente, eram memorizadas umas formas de um verbo e, outras, de outro. Deste modo, existiam pontos de partida diferentes para as formações analógicas, segundo o autor.

Acredito que as informações trazidas pelos estudos diacrônicos são importantes para entender que as mudanças vieram de algum lugar, embora às

⁴Seriam as seguintes formas : o infinitivo, o gerúndio e o particípio presente voz ativa e particípio passado voz passiva, além do indicativo (o presente, o imperfeito, o perfeito e o mais-que-perfeito) e do conjuntivo (o presente, a segunda pessoa do singular e do plural do imperativo presente).

vezes, sem muita explicação. Mais do que isso, elas mostram que a língua é algo em movimento, sendo a heterogeneidade um traço constitutivo dela. Convém observar, desde já que, aquilo que hoje se apresenta como um “estado de língua” é, também – e deve-se ter isto presente –, produto de alterações sofridas ao longo dos tempos. Sandmann (1992) torna claro que, embora os enfoques diacrônico e sincrônico não devam ser mesclados, certo é que os subsídios fornecidos pela análise diacrônica podem ser úteis para o levantamento de hipóteses sobre a realidade sincrônica. E disto não se pode discordar!

Entretanto, esta não é a posição dos autores de gramáticas normativas do português, preocupados com a norma culta, e nem a de alguns que trabalham seguindo o eixo da sincrônico. Entre estes, Câmara (1982), que afirma que o estudioso da língua, preocupado com sua descrição, deve se colocar na sincronia da língua atual, fixando-se no que Saussure chamou de “eixo das simultaneidades”. Acrescenta que nenhuma razão histórica pode servir de base para a descrição sincrônica, uma vez que, ao longo da história, os elementos lingüísticos se deslocam, unificam e desintegram. De tal forma que se estabelece para cada momento um “estado de língua”, ou seja, um quadro estrutural específico.

Para Câmara (1982), o descritivista não deve se embaraçar com as possíveis contradições entre suas conclusões e o que diz a gramática histórica tradicional, porque esta não tem compromisso com o funcionamento da língua de hoje. Apesar disso, a história de um item em estudo, pode muito bem ajudar a entender aquilo que, na língua de hoje, é tido como irregular. Um exemplo disso são as irregularidades do radical, manifestas em formas verbais atuais como *sigo*, *peço*, *faço* e *vejo* (todas de primeira pessoa do singular), que se explicam somente pelas mudanças fonéticas que atuaram, ao longo dos tempos, nos itens em questão.

2.2.2. Abordagem sincrônica

Tomando-se como ponto de partida os estudos sobre os verbos irregulares realizados pelos que escrevem as gramáticas normativas, preocupados com a norma da língua, observa-se que os verbos são classificados, segundo seu padrão flexional como : regulares ou irregulares. Consensualmente mostram eles que a irregularidade pode se dar por duas razões:

- a) quando a flexão de uma forma verbal não corresponde à do seu paradigma. “*Estou*” é irregular porque a forma não segue o paradigma de primeira conjugação nesta pessoa. Não existe eu “*esto*” ;
- b) quando o radical da forma verbal é diferente do radical do infinitivo impessoal. Assim, “*peç*” é considerado uma forma irregular porque o radical “*peç*” é diferente daquele do infinitivo impessoal “*ped*”. É corrente, entre os gramáticos normativos, que o radical dos verbos regulares é invariável.

Cunha (1970), Rocha Lima (1972) e outros tantos admitem que a irregularidade pode, ainda, ser identificada tanto no radical como na flexão do verbo, como é o caso de *trouxe*. Nas gramáticas normativas é comum os autores listarem os verbos irregulares ou suas formas irregulares. Entretanto, o que deve ser enfatizado é que a irregularidade não atinge um verbo por completo, em todas as pessoas e tempos. Um verbo irregular pode apresentar determinadas formas perfeitamente regulares.

Há maneiras de se reconhecer um verbo irregular. Cunha (1972) afirma que basta que se observe três tempos verbais : presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo, para que se saiba se um verbo é ou não regular.

A posição de Câmara (1982) é de quem critica a descrição das gramáticas normativas, pois acredita que, apesar da irregularidade, tais verbos obedecem a uma padronização. Insiste em que a estrutura flexional do verbo deva ser analisada, para que as realidades estruturais sejam explicitadas e, com isso, o verbos possam ser agrupados segundo suas semelhanças. Conforme o autor, a exposição tradicional feita pelas gramáticas normativas se limita a elencar os verbos, de maneira nem sempre nítida e coerente. Assim, propõe uma análise de base morfológica, abordando os constituintes das formas verbais. Do mesmo modo,

Mattos (1972) e Monteiro (1987) acrescentam que as irregularidades são apenas aparentes, podendo ser explicadas por regras morfofonêmicas. Para o primeiro, apesar de as irregularidades constituírem uma minoria na língua, isso não pode ser, de forma alguma, desprezado por uma descrição adequada do português. São alomorfias condicionadas pelo ambiente e obedecem a uma certa sistematização. Descobrir as relações e coincidências entre as formas irregulares é, para Câmara, a melhor forma de aprendê-las, ao invés de, simplesmente, memorizá-las. Porém, no geral, isso não é possível para as formas verbais irregulares, porque nem todas elas chegam a formar um subconjunto que obedeça a uma padronização específica como, por exemplo, o verbo *ir*. Logo, a afirmação de Câmara acaba por se restringir a algumas formas verbais irregulares: as dos verbos de alternância vocálica que, por exemplo, apresentam um padrão morfológico específico e, certamente, formam um subgrupo. Na realidade, o que de fato pode-se depreender disto é que, não sendo a língua um sistema homogêneo, é grande a dificuldade de se construir uma explicação que dê conta, ao mesmo tempo, de todos os fatos relacionados com a irregularidade.

Alguns pontos da abordagem de Câmara (1982) merecem destaque, pois a distingue das descrições quase que, atóricas, dos gramáticos normativos. Afirma o autor com muita precisão, que a divisão dos verbos em três conjugações é uma simplificação um pouco arbitrária da realidade formal. A verdadeira oposição está entre a primeira conjugação e uma outra, subdividida em duas subconjunções: a segunda e a terceira conjugações. Não só fonologicamente, pela neutralização da oposição /e/ e /i/ nas formas rizotônicas (*temes, partes*), a segunda e terceira conjugações se confundem. São reconhecidas coincidências morfológicas no presente do subjuntivo (*tema, parta* em oposição a *cante*), e em algumas formas da segunda conjugação a vogal temática passa a ser /i/, como por exemplo, no particípio (*temido, partido* enquanto se tem *cantado*). No pretérito imperfeito, a terminação para a segunda e a terceira conjugações é /ia/, enquanto que para a primeira conjugação, /va/. Semelhantemente, há a terminação em /i/ como vogal temática, para *temi* e *parti* no pretérito perfeito. No entanto, a vogal temática /a/, para a primeira conjugação, não é totalmente estável: muda para /e/ em *cantei*, e para /o/,

em *cantou*⁵. Ainda com relação à vogal temática, o autor observa que, nas formas rizotônicas monossilábicas, a vogal temática ou flexional, que deveria ser átona, torna-se tônica. Razão pela qual se tem *dás* e *dá*, enquanto se tem: *cantas*, *canta*, ou ainda: *dês*, *dê* enquanto se tem *cantes*, *cante*.

A abordagem proposta por Câmara (1982) pode ser valorizada, por apresentar base teórica mais consistente do que as descrições arroladas pelas gramáticas normativas meramente constatativas e prescritivas. De fato, está-se à frente de um outro tipo de descrição, elaborada com base nos moldes estruturais da época, que podem ser úteis até hoje, mas que não deixa de apresentar também suas limitações. Assim como os gramáticos normativos, Câmara chega a elencar os verbos com padrões especiais no português. As irregularidades compreendidas vão desde uma simples mudança de tema, a profundas mudanças na estrutura fonológica do radical. Logo, defini-los como sendo um grupo de verbos que se desviam do padrão morfológico geral não basta, não esgota a questão, não explica a irregularidade e não deixa de ser a mesma definição dada pelos gramáticos normativos.

De acordo com o autor, embora a primeira conjugação seja a mais rica em número de verbos, é também a mais pobre em se tratando de verbos irregulares. São irregulares os verbos *estar*, *dar* e o subgrupo dos verbos sufixados em – ear e – iar. As irregularidades do verbo *dar* se apresentam nos tempos: presente, pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo; presente, pretérito-imperfeito e futuro do subjuntivo e nos imperativos, afirmativo e negativo. Porém, o verbo *circundar*, derivado de *dar*, não apresenta nenhuma destas irregularidades, seguindo o paradigma geral para os verbos de primeira conjugação. Já os verbos terminados em – ear recebem /i/ depois do – e, nas formas rizotônicas, como em *passeio*, por exemplo, enquanto que os terminados em – iar, em geral, são regulares. Uma ressalva, no entanto, é feita ao verbo *mobilizar*, que recebe o acento na sílaba *bí*, ou seja: *mobilio*, *mobilias*, *mobilía*, *mobiliam*, e para o presente do subjuntivo, *mobilie*. Existe também, a variante gráfica admitida na norma culta,

⁵ Segundo Câmara (1972), a vogal temática /o/ pode ser aí deduzida observando-se o paralelismo estrutural com *temeu* e *partiu*, assim como pode ser observado o paralelismo entre *temi*, *parti* e *cantei*.

mobilha, que melhor reproduz a pronúncia vigente. Sabe-se que, em Portugal, a forma preferida é *mobilier*, conjugada regularmente.

Por analogia com os verbos em – ear, os verbos *ansiar*, *incendiar*, *mediar*, *odiar* e *remediar*, mudam o – i em – e nas formas rizotônicas, como em *anseio*, por exemplo. Os outros verbos em – iar são regulares. Mas, sabe-se que há verbos como: *agenciar*, *comerciar*, *licenciar*, *negociar*, *premiar*, *providenciar*, *sentenciar*, *silenciar* e outros que, no português de Portugal, e também em alguns dialetos brasileiros, conjugam-se pelo modelo de *incendiar*, produzindo formas como *negoceio*, por exemplo.

A segunda conjugação conta com muitos verbos irregulares: *haver*, *ser*, *ter*, *caber* (apresentam irregularidade nas formas do presente e no pretérito perfeito do indicativo, que se transmitem às formas deles derivadas), *crer* e *ler* (apresentam irregularidade na forma do presente do indicativo e seus derivados), *dizer* e *fazer* (só são regulares no pretérito imperfeito e gerúndio), *perder* (apresenta irregularidades no presente do indicativo e seus derivados) e *poder* (apresenta irregularidades no presente do indicativo e no pretérito perfeito e seus derivados). O verbo *pôr*, é por muitos considerado como um verbo anômalo da segunda conjugação, pois teria perdido sua vogal /e/, na forma do infinitivo pessoal e em outros tempos, vogal esta que se conservou em várias formas do verbo, como em *puseste*, *pusera*, *pusesse*, etc. É o único verbo da língua portuguesa que tem o seu infinitivo irregular, razão pela qual chegou a ser incluído por alguns gramáticos numa quarta conjugação, antes da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). A segunda conjugação conta, ainda, com verbos irregulares como *prazer*, só empregado na terceira pessoa do singular. Há também irregularidades em *querer*, *saber* (irregular no presente, pretérito perfeito e mais que perfeito do indicativo, nos imperativos e no presente, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo), *trazer* (somente regular nas formas nominais e no pretérito imperfeito), *valer*⁶ (apresenta irregularidade na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e, conseqüentemente, nas

⁶ Said Ali (1964) observa que em liguagem literária antiga empregava-se a forma *val*, em vez de *vale*, que é ainda hoje a forma preferida na linguagem popular de Portugal.

formas dela derivadas) e *ver*⁷ (apresenta irregularidade no presente e pretérito perfeito do indicativo e em seus derivados, assim como no particípio: *visto*).

A terceira conjugação também concentra verbos irregulares como: *ir*⁸ (também considerado verbo anômalo, regular somente no pretérito imperfeito, nos futuros do presente e pretérito do indicativo e nas formas nominais do verbo), *pedir* e *medir* (que além da alternância vocálica, modificam o radical na primeira pessoa do presente do indicativo para *meç* e *peç*, respectivamente, atingindo seus derivados), *ouvir* (altera o radical para *ouç* na primeira pessoa do presente do indicativo e, conseqüentemente, em seus derivados), *rir* (irregular no presente do indicativo e derivados).

Mais interessante do que determinar a irregularidade do verbo, do que apontar o que não segue o paradigma regular, talvez seja entender a mudança nele ocorrida. No caso de *ir*, definido como um verbo anômalo, as poucas formas em *ire*, que subsistiram do latim, são todas regulares, conforme aponta Said Ali (1964). As que desapareceram foram substituídas por formas do latim *vadere* e por outras, que eram do verbo *ser*. A irregularidade, segundo o autor, advém da junção de dois verbos diferentes oriundos do latim que, na confluência de suas formas, deram num outro verbo: *ir*. Trata-se, então, de uma conjugação mista. Explicações interessantes são trazidas pela lingüística histórica como, por exemplo, a forma antiga de terceira pessoa do singular, do verbo *requerer*, *requere*. Tal forma verbal ocorria porque o verbo assumia formas regulares e nada tinha a ver com o verbo *querer*. *Requere* criou-se por analogia a *refere*, *transfere*. A forma que finalmente predominou foi *requer*, que se modelou pelo verbo *querer*. Já a proposta de Monteiro (1987) é interessante. Afirma que o verbo *dar* pertence a duas conjugações, de tal modo que, os tempos formados a partir do tema do infinitivo, como o futuro do presente (*darei*), o futuro do pretérito (*daria*), o imperfeito do indicativo (*dava*) são da primeira conjugação, enquanto aqueles relacionados ao tema do pretérito perfeito (o

⁷ Para Monteiro (1987) o verbo *ver* pertence a duas conjugações. Nos tempos derivados do infinitivo tem o radical *ve*, enquanto que nos que vem do pretérito perfeito, tem *vi*. Ainda observa que o radical é ampliado para *vej* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e em todo o presente do subjuntivo, conseqüentemente.

imperfeito do subjuntivo, o futuro do subjuntivo e o mais-que-perfeito) são da segunda. Ainda assim, resta a primeira pessoa do presente do indicativo, na qual se registra a ausência da vogal temática e o acréscimo de /ou/, ao invés de /o/. Assim como o verbo *dar*, o autor considera que *estar* também pertence a duas conjugações: primeira e segunda.

Também interessado na questão da irregularidade verbal Said Ali (1964) elencou os verbos irregulares (ou as formas verbais irregulares), fundamentando sua análise pela evolução na língua.

De maneira muito precisa, calcado em uma descrição de base fonológica, Zanotto (1986) indica a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, como ambiente que traz irregularidades no radical. Por ser este um tempo primitivo, as irregularidades se estendem às formas derivadas dela. São elas:

- a) ditongação pelo acréscimo de uma semivogal (*caibo*);
- b) acréscimo de consoante (*vejo*);
- c) troca da consoante do radical (*digo*);
- d) troca da vogal do radical (*durmo*) e,
- e) travamento nasal do radical (*ponho*).

Deixa registrado o autor que o número de verbos que apresenta radical alomórfico em primeira pessoa do singular no presente do indicativo é bastante grande: *caibo, requeiro, vejo, faço, posso, trago, adiro, compito, confiro, consigo, minto, prefiro, reflito, sigo, visto, cubro, durmo, tusso, acudo, ponho, tenho, venho, etc.* Existem, porém, verbos nos quais o presente do subjuntivo não segue a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, entre eles: *saiba, haja, queira, esteja, seja, vá, dê.*

Além de Zanotto (1986), Monteiro (1987) também aponta o ambiente de primeira pessoa do singular, do presente do indicativo, como o lugar privilegiado para ocorrência de alomorfia no radical para alguns verbos, que se desviam do padrão geral: *valho, meço, peço* e *perco* são alguns deles. Além disso, foi o único que se manifestou no sentido de que fossem afastados da descrição os

⁸ Monteiro (1987) observa que o radical *fo* serve tanto para o verbo *ser* como para o verbo *ir*. Por isso, a forma do pretérito perfeito, do imperfeito do subjuntivo, do futuro do subjuntivo e do mais-que-perfeito é igual para ambos os verbos.

casos de alografia (variações na grafia), como a existente em *fica* e *fique*, porque compreende que a norma na escrita da língua é preocupação dos gramáticos normativos, que trabalham com um conceito de língua ideal.

As irregularidades devem ser entendidas como fazendo parte de um “estado de língua”, do funcionamento da língua, que é heterogênea. Elas indicam o movimento da língua, a dinâmica do sistema. No entanto, as descrições dos gramáticos normativos trabalham com um conceito de língua ideal, tentando aplainar diferenças, chamando de “irregular” aquilo que foge à padronização por eles desejada.

Já Câmara (1982) trata a questão de forma um pouco diferente, ao afirmar que a irregularidade verbal deve ser entendida como uma variação morfológica imprevisível em face aos padrões gerais, ou regulares, da conjugação, demonstrando, assim, examinar a questão por um prisma mais teórico do que os gramáticos normativos, preocupados exclusivamente com a norma da língua. Mas, ainda assim, mesmo neste autor, a língua não é concebida segundo o dinamismo que lhe é intrínseco.

Finalmente, a posição de Bechara (1976) parece sintetizar a problemática que envolve a irregularidade verbal, na medida em que observa que “a irregularidade de certos verbos não se assenta em bases lógicas, ao contrário, aponta para certa arbitrariedade”. Um bom exemplo disso, que coloca em destaque também o movimento da língua, é relatado por Kedhi (1990), a respeito do verbo *comer*.

“Em latim, o verbo correspondente a comer é edere, com radical ed-. No presente do indicativo, algumas formas desse verbo se confundiam com o verbo esse: ao lado de edo, edis, edit, havia edo, es, est.

Com o objetivo de diferenciar mais esses dois verbos, o latim vulgar da península Ibérica antecederá o primeiro de um prefixo, cum- (que exprime companhia), e o resultado, cum edere / cumedere, em virtude de uma série de transformações fonéticas, produzirá a forma comer. “ (Kedhi, 1990: 8-9)

A conclusão a que se chega é que a descrição do português realizada pelos gramáticos normativos não é fruto de uma reflexão teórica sobre a língua/linguagem. A língua é um sistema **heterogêneo**, o que equivale dizer que a diversidade dela é constitutiva, e é **dinâmica**, portanto, está em constante movimento. O exemplo acima, com o verbo *comer*, aponta, de maneira cabal, que o rumo que as formas verbais podem tomar pode ser imprevisível, e que as explicações parecem fugir a uma lógica, pondo à mostra justamente a arbitrariedade envolvida na mudança lingüística. A motivação histórica também é não-governada.

Não caberia, aqui, relacionar as vantagens de se considerar a irregularidade verbal como sendo melhor descrita como um fenômeno fonológico ou morfológico. Porém, apenas pelo fato de as irregularidades figurarem sempre descritas levando-se em consideração a distinção entre as três classes de conjugações verbais, há indícios de que o fenômeno seja interpretado, em grande parte, como morfológico⁹. Particularmente, não há razão para que se privilegie nenhuma das análises anteriores, uma vez que todas tomam a língua como um sistema, descrevendo-a como um **produto**, no qual algumas possibilidades de tecer relações já se fixaram. Refletindo-se sobre a criança, que começa a falar o português, capturada por um funcionamento lingüístico, pode-se perguntar como é que ela lida com isto. Deve-se deixar claro, que a irregularidade das formas verbais está também relacionada com a marcação de pessoa. Basta olhar para as alomorfas do radical de alguns verbos em primeira pessoa do singular.

2.3- Repensando a teoria

A irregularidade verbal é tratada pelas gramáticas normativas, por conta de um procedimento comparativo, quase que como uma infração a uma lei. Eis aí o engano. De um ponto de vista estruturalista, distante da preocupação normativa, é possível se conceber, como em Saussure, que na língua só há diferenças. É o

⁹ Na visão de Saussure (1921), a divisão entre Morfologia e Sintaxe é apenas ilusória, pois forma e função são dois aspectos solidários. Já Matheus (1965) refere-se à Morfologia como um nível intermediário entre os níveis fonológico e sintático. Para Hockett (1961), o morfema pode ser caracterizado como uma pseudo-unidade, inventada para facilitar a passagem do nível fonológico para o sintático. Logo, o que se observa é que o lugar ocupado pela Morfologia varia conforme o modelo teórico lingüístico ao qual se faz adesão.

lugar em que as relações entre os signos são estabelecidas. Irregularidade é um termo que circula nas gramáticas normativas, que concebem a língua como um objeto constituído, acabado, de contornos bem definidos, considerado somente a partir do seu lado supostamente estável; o que não deixa de corresponder a uma idealização sobre o objeto (língua).

O fato é que, ao delimitar as unidades mínimas, o que se verifica nas descrições dos gramáticos normativos, e até mesmo nas descrições fonológicas ou morfológicas apresentadas por Câmara (1982), Zanotto (1986), é que passam a abordar o signo lingüístico a partir do significante deixando de lado o significado. Afirma Jakobson (1974:219) que tratar o signo em seu dualismo irredutível é o ponto de partida da Lingüística moderna. Com isso, acrescenta que os mínimos lingüísticos (tendência em segmentar unidades) devem ser sempre investigados em termos de grupo de ordem e grupo de substituição, ou seja, em termos de relações sintagmáticas e paradigmáticas. Desta forma, um verbo deve ser definido como tal, com base num quadro de oposições no interior do sistema que confere a ele um valor, associado a uma noção posicional. Para o autor, uma análise puramente formal dos paradigmas não significa nada mais do que a explicitação de semelhanças e diferenças entre eles, seus membros e componentes. Exatamente como foram tratados os paradigmas verbais do português pelos gramáticos normativos. Porém, na visão de Jakobson, eles representam, antes de mais nada, uma distinção de valor. Assim, a descrição lingüística deveria, em primeiro lugar, estar inserida numa teoria de linguagem, o que não é feito pela maior parte dos autores referidos neste capítulo. Desta maneira, as descrições desprovidas de uma fundamentação teórica assumem caráter semelhante ao de um sistema do tipo meramente notacional. Uma saída para a questão pode ser observar como Jakobson (1974) aborda as categorias gramaticais.

O autor inicia sua discussão a respeito da gramática, do ponto em que os fatores fundamentais da comunicação lingüística se apresentam. Qualquer ato de fala envolve uma mensagem, o código utilizado, o emissor e o receptor. A relação entre esses quatro elementos é variável. Acrescenta o autor que existem interações e permutações possíveis entre esses fatores, como, por exemplo, os

papéis do emissor e do receptor que podem confundir-se ou alternar-se, o emissor e o receptor podem tornar-se o tema da mensagem, etc. Mas o problema essencial para a análise do discurso é o do código comum ao emissor e ao receptor, subjacente à troca de mensagens. Afirma Jakobson que qualquer comunicação seria impossível na ausência de um certo repertório, de possibilidades preconcebidas, ou seja, de um código comum. Exemplifica dizendo que, quando leu o que os engenheiros de comunicação escreveram sobre código e mensagem (nos Estados Unidos e Inglaterra), deu-se conta de que esses dois aspectos são familiares às teorias lingüísticas, em termos da dicotomia estabelecida entre língua e fala, por exemplo. Acredita ele que os conceitos de código e mensagem, introduzidos pela teoria da comunicação, são mais operacionais, menos ambíguos e mais claros para a expressão dessa dicotomia. Na realidade, o autor oferece oportunidade de se tratar a dicotomia entre língua e fala, de forma mais ampla, ou seja: em termos dos conceitos de código e mensagem. Prossegue afirmando que a interlocução deve ser o problema básico para qualquer lingüista que, segundo ele, tem muito a aprender com a teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, assevera que toda significação lingüística é diferencial. Estas duas afirmações trazidas por Jakobson são básicas para a reflexão sobre o verbo.

Do ponto de vista da teoria da comunicação, uma mensagem é transmitida por um destinador a um destinatário, que tem que decodificá-la. Entram em cena, então, o *código* empregado pelo destinador e a *mensagem*. Esta pode referir-se ao próprio *código* ou a outra *mensagem*, do mesmo modo que, por outro lado, o significado geral de uma unidade do *código* implicará numa referência ao *código* ou à *mensagem*. Com isso, são obtidas quatro combinações possíveis: a mensagem que remete à própria mensagem (M/M), o código que remete ao código (C/C), a mensagem que remete ao código (M/C) e o código que remete à mensagem (C/M). O discurso indireto (citado) – um discurso no interior de outro discurso –, é o exemplo dado pelo autor sobre a mensagem que se refere a outra mensagem (M/M). Os nomes próprios, que não podem ser definidos sem referência ao código, constituem o exemplo apresentado pelo autor para o código que remete ao código (C/C). Toda interpretação explicativa de palavras e orações, sejam elas

intralingüísticas ou interlingüísticas (traduções), constitui um tipo de mensagem que remete ao código (M/C). Todo código lingüístico tem uma classe especial de unidades gramaticais chamadas *comutadores* (“shifters”), cuja a significação não pode ser definida sem se referir ou remeter a mensagem (C/M), sendo que o exemplo apresentado são os pronomes pessoais¹⁰, pois não apresentam uma significação constante.

Na tentativa de classificar as categorias verbais, mais especificamente o verbo russo, Jakobson (1974) afirma que é necessário levar-se em conta duas distinções básicas: 1- o discurso em si¹¹ e seu objeto, a matéria relatada (enunciada) e 2- o ato ou processo em si¹² e qualquer um de seus protagonistas (participantes do discurso), agente ou paciente. A partir destas, passa a distinguir quatro elementos: um evento relatado, ou *procès de l'énoncé*; um ato de discurso, ou *procès de l'énonciation*, um participante do *procès de l'énoncé* e participante do *procès de l'énonciation*, destinador ou destinatário. Para o autor, todo verbo se refere a um *procès de l'énoncé*¹³, de forma que as categorias verbais podem ser subdivididas entre as que implicam os participantes do processo ou não. Emprega o termo *designadores* para as categorias que só caracterizam um elemento do processo, seja ele o próprio processo ou seus próprios participantes, e o termo *conectores*, para as categorias que caracterizam um elemento do processo, relativamente a outro elemento. Os designadores podem indicar tanto a qualidade quanto a quantidade do elemento relatado e, podem ser chamados de qualificadores ou quantificadores.

Assim, afirma o autor, tanto os designadores como os conectores podem caracterizar o *procès de l'énoncé* e/ou seus participantes, remetendo ou não ao *procès de l'énonciation* ou a seus participantes. As categorias

¹⁰ Jakobson cita Burks, que trata os pronomes pessoais como exemplos de comutadores, que funcionam tanto como símbolos quanto como índices. Desta forma, « eu » significa a pessoa que diz « eu ». Por um lado, o signo « eu » não pode representar seu objeto, sem que esteja associado ao mesmo por meio de uma regra convencional, a que permite « eu » ser um símbolo. Por outro lado, o signo « eu » não pode representar seu objeto sem que esteja em relação existencial com ele mesmo: a palavra « eu », designando o locutor, está existencialmente relacionada com a interlocução, funcionando, portanto, como índice (Cf. Benveniste). Os pronomes pessoais constituem um exemplo de símbolos-índices.

¹¹ A palavra discurso foi encontrada na tradução de Pujol y Cabanes para o espanhol (1974), enquanto que, na tradução de Ruwet para o francês (1963) figura « l'énonciation elle-même ».

¹² Na tradução para o espanhol encontra-se « hecho en sí » e, na francesa, « l'acte ou le procès lui même ».

que implicam tal referência são chamadas de comutadores, e as que não, de não-comutadores. Jakobson (1974) ressalta que, a partir destas dicotomias básicas, pode-se definir qualquer categoria verbal genérica. Desta forma, a pessoa verbal é definida por ele como a categoria que caracteriza os participantes do *procès de l'énoncé* com referência aos participantes do *procès de l'énonciation*. A **primeira pessoa** então marca a identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o agente¹⁴ do *procès de l'énonciation*, e a segunda pessoa, a identidade com o protagonista passivo, atualizado ou em potencial, do *procès de l'énonciation*¹⁵. O tempo caracteriza o *procès de l'énoncé* com referência ao *procès de l'énonciation*. Logo, o pretérito informa que o *procès de l'énoncé* é anterior ao *procès de l'énonciation* (discursivo).

Do quadro teórico delineado por Jakobson (1974), conclui-se que o verbo não é uma categoria a ser tratada **fora da instância discursiva**, como o fazem os gramáticos normativos e outros descritivistas, entre eles Câmara (1982), Zanotto (1986) e Monteiro (1987). O verbo é, sim, uma categoria na qual o código e a mensagem figuram relacionados, conforme apontado pelo autor, e portanto, uma categoria advinda do discurso.

Prossegue Jakobson salientando que a significação geral de uma categoria afirma a presença de uma determinada propriedade, caracterizando-a como uma categoria marcada, em oposição a outra correspondente, não-marcada, que não afirma nada a respeito da propriedade. Exemplificando, com relação à pessoa, pode-se distinguir o traço pessoal do impessoal. No pessoal, na segunda pessoa, pode-se ainda distingui-la como: inclusiva, quando assinala a participação do destinatário e, exclusiva, quando este não participa.

Ao invés disso, os gramáticos normativos se referem às categorias verbais como se estas existissem por si mesmas, fora da esfera da interlocução/enunciação. E, pior ainda, sem se vincularem a uma teoria de linguagem. Jakobson (1974) mostra justamente o contrário: as categorias verbais são derivadas da relação do *procès de l'énoncé* com relação ao *procès de*

¹³ Na tradução espanhola encontra-se que todo verbo refere-se a « un hecho relatado ».

¹⁴ Na tradução espanhola encontra-se o termo « executor », o qual parece-me aqui ser mais adequado.

¹⁵ Na tradução espanhola encontra-se o termo « discursivo ».

l'énonciation, num conjunto de traços distintivos, assim como qualquer outra categoria no interior do sistema. Assim, ele pôde concluir que, a forma infinitiva do verbo russo, dentre as formas verbais, é aquela que é portadora de informação gramatical mínima, uma vez que nada diz a respeito do participante do *procès de l'énoncé*, nem da relação deste com o *procès de l'énonciation*. Desta forma, o infinitivo exclui a pessoa, o gênero, o número e o tempo.

Somente após estabelecer um quadro nítido de oposições entre elementos é que o autor passa a analisar a forma (estrutura) do verbo russo, que compreende, assim como o português, tema e desinência. Existe um quadro teórico referencial sobre a linguagem, anterior à descrição, do qual as categorias gramaticais são extraídas, conceituadas. Tal quadro poderá ser útil, mais adiante, na análise dos erros de flexão verbal na fala de M, sujeito desta pesquisa.

É possível, com isso, entender a aproximação da teorização desenvolvida por De Lemos, com aquela proposta por Jakobson, da qual alguns aspectos foram acima realçados. A autora propõe o diálogo como unidade de análise para a fala da criança. Rejeita, assim, a análise recorrendo-se às categorias pre estabelecidas pela descrição lingüística, logo, fora da esfera do discurso, excluindo-se, pois, o falante. Em Jakobson, encontra um porto seguro para tornar viável sua proposta, posto serem as categorias (verbais, para deixar registrado meu interesse aqui) derivadas da relação do *procès de l'énoncé* com o *procès de l'énonciation*, tomadas num quadro de oposições, que se estabelecem no sistema, em que o falante está implicado.

2.4. Conclusão

O estudo das formas verbais irregulares torna evidente a face heterogênea da língua. Há imbricamentos entre as explicações no eixo da diacronia e da sincronia. Os gramáticos normativos, por não terem um compromisso assumido com a visão da língua em movimento, mas apenas com a sistematização de fenômenos da língua, numa visão estática, produzem descrições pouco explicativas sobre a irregularidade verbal. Tentam descrever as irregularidades como algo que foge ao padrão das conjugações verbais, daquilo que é previsível, regular,

justamente porque tentam fazer com que a língua apresente um aspecto homogêneo. Além disso, tomam o verbo como uma categoria que tem evidência em si mesma, existência própria, fora da instância discursiva, ou, pior ainda: excluindo o sujeito na sua relação com a língua.

Para o interacionismo -- que não deixa de lado nem o sujeito nem a língua --, a saída para o problema de descrever a fala da criança, tem sido encontrada no estruturalismo, enquanto programa teórico, freqüentemente evocado na teorização desenvolvida por De Lemos (1992 a 2002). Tanto em Saussure quanto em Jakobson (1974) o sujeito está implicado na descrição de um estado de língua. Logo,

“Attention should be paid to the fact that what could be called the paradox of change is formulated by Saussure from the point of view of the “sujet parlant” and/or of the speech community.” (De Lemos, 2000:6)

De Lemos (2000) afirma que constitui um reducionismo tratar as dicotomias (língua/fala e sincronia/diacronia) em Saussure, fora de suas fontes conceituais. Jakobson (1974) reafirma o pensamento estrutural moderno, dando ênfase ao fato de que a língua é um sistema de signos, sendo a propriedade essencial de todo signo assinalada por seu duplo caráter: toda unidade lingüística é bipartida e compreende o significante e o significado, de forma que uma análise de qualquer signo lingüístico só pode se completar na condição de que seus dois aspectos sejam sempre examinados. Para o autor, limitar-se a relatar um inventário de traços distintivos, sem especificação gramatical alguma de seu uso, equivale apenas a uma projeção artificial dos estratos da língua, cujos exemplos podem ser as descrições das formas verbais do português feitas por Câmara (1982), Monteiro (1987), Zanotto (1986), entre outros, já resenhados na seção 2.2.2.. Certamente, o que deve ser salientado é o ponto em que Saussure e Jakobson convergem: no tratamento do signo lingüístico de qualquer extensão como uma unidade em que significante e significado são dois componentes indissociáveis e estão necessária e intimamente ligados. Para Jakobson (1974), as unidades mínimas formais (ou os

morfemas verbais, aqui) devem ser sempre investigadas em termos de grupo de ordem e grupo de substituição (relações sintagmáticas e paradigmáticas, em Saussure). Desta maneira, as formas de uma palavra, em nosso caso o verbo, podem ser agrupadas em um paradigma, a partir da noção de valor, e em oposição a outros elementos no interior do sistema. As operações necessárias para a determinação de uma unidade, qualquer que seja sua extensão, pressupõe que seja relacionada com outras e possa ser substituída no âmbito de uma organização de um conjunto. Uma forma verbal só se reconhece acoplada a um paradigma de flexão, pela comparação de suas funções combinatórias; reciprocamente, tais funções só se justificam na morfologia, se cada uma delas corresponder a um elemento (valor) determinado. Logo, qualquer uma das conjugações do português não deve ser entendida como uma lista de formas, nem uma série de abstrações lógicas, mas, sim, como o produto de uma relação solidária entre forma e função. Em Saussure, somente a distinção entre as relações sintagmáticas e paradigmáticas pode sugerir uma classificação, que pode ser posta como base para o estudo do sistema gramatical da língua. Concluindo, Jakobson (1974) afirma que uma análise puramente formal dos paradigmas não significa nada mais do que a explicitação de semelhanças e diferenças dos diferentes paradigmas, seus membros e componentes, como é comum deparar-se nas descrições normativas do português.

De acordo com o que até aqui foi exposto, pode-se perceber que, se a descrição das formas verbais irregulares ficar limitada à sincronia do português atual, excluindo-se da língua o seu movimento, é possível que se chegue a uma explicação que pode assumir a forma expressa em Câmara (1982) ou Monteiro (1987). Nenhum dos autores que tratou das formas verbais irregulares, mencionados neste capítulo, discutiu explicitamente o conceito de “regular” na língua. Por outro lado, a própria organização dos verbos em paradigmas é indicativa de que há, em torno deste conceito, pelo menos um aspecto relevante: o de proporcionalidade, o grande número de verbos que se comportam de forma similar. Aqueles que não se enquadram no funcionamento padrão são considerados “irregulares”. Saussure é um teórico que se manifesta com relação à regularidade, afirmando que a regularização

toma aparência de lei, e falar de lei lingüística em geral, é querer abraçar um fantasma, diz ele no Curso (1921:107), ao referir-se às leis fonéticas.

A lei comprova um estado de coisas, um princípio de regularidade, uma certa constância, mas a ordem que ela define é apenas precária, se pensada em função da diacronia. Foi mostrado que no latim havia quatro classes de conjugação, acomodadas, depois, em apenas três. Mudanças aconteceram do latim para o português. Saussure (1921) afirma que não se pode prever onde as mudanças se deterão e, por outro lado, não há nada que preserve uma palavra contra mudanças. O caráter da mudança também tem a ver com a qualidade arbitrária do signo lingüístico.

Ao se conceber a língua no seu dinamismo, na sua heterogeneidade – características que lhe são próprias –, os termos “irregular” e “regular” passam a não fazer mais sentido, pois já se deixa claro que os contornos do objeto não são muito nítidos. Conforme afirma Saussure (1921:200): “A língua é um traje coberto de remendos feitos de seu próprio tecido.”

Retomando as questões levantadas no início deste capítulo, pode-se dizer que o estudo da descrição das formas verbais “irregulares” do português mostra que não seria possível tratar em separado a classe das “regularizações”, fora da organização paradigmática verbal que configura três classes de conjugações distintas para esta língua. O verbo “irregular”, ou as formas verbais “irregulares”, caem, obrigatoriamente, em uma das classes de conjugação. Percebe-se que a justificativa para se propor a classe das “regularizações” encontrava-se nos estudos da flexão verbal do inglês, em que os verbos se dividem em “regulares” e “irregulares”. No português, a diversidade flexional é maior do que no inglês. Além do mais, o termo “regular” não se harmoniza com a concepção de língua que aqui se advoga. Enfim, nem a classe das “regularizações” poderia ser tratada desvinculada das classes de conjugação verbal, nem o termo “regular” parece compatível com a concepção de língua existente no interacionismo. Conseqüentemente, os erros de flexão verbal na fala de M, os quais constituíam a classe das regularizações, juntar-se-ão aos outros que indicam alteração de classe

de conjugação¹⁶. Embora se reconheça que a descrição das três classes de conjugação verbal no português mereça um tratamento teórico mais adequado, o que não foi encontrado de maneira satisfatória em nenhum dos autores relacionados anteriormente, será mantida a distinção entre elas, na análise dos erros com a flexão verbal na fala de M. Contudo, será mantida apenas como um sistema notacional que torne viável a realização do trabalho.

Com relação à questão levantada na Introdução deste Capítulo, a respeito de ser a primeira pessoa um ambiente mais suscetível às irregularidades, pode-se dizer que cabe a resposta afirmativa. Dois autores explicitamente se posicionam quanto a isso: Monteiro (1987) e Zanotto (1986), sendo que o último oferece um quadro fonológico das principais irregularidades. Quanto à razão de a primeira pessoa ser um lugar mais suscetível às irregularidades, a indagação permanece até aqui sem resposta satisfatória. De Lemos (2002) reconhece a existência de zonas privilegiadas de erros na fala das crianças. Uma delas é a dos pronomes pessoais, outra, a das flexões verbais, tema deste trabalho. A autora lembra Jakobson, que chamara a atenção para o fato de que tais zonas se definem como: a parte do código que se refere à mensagem, ao ato de enunciação, onde o sujeito está implicado.

Encerro este capítulo com uma passagem de De Lemos que pode sintetizar a posição interacionista com relação a sua concepção de língua:

“O que se nega, portanto, é o próprio conceito de língua (ênfase minha) do qual parte a teoria lingüística, o qual não é da ordem do parcelável, nem permite a concepção de estágios e muito menos uma ordenação cronológica em termo de uma complexidade crescente.”

(De Lemos, 1999:14)

Obviamente, a autora se referia também à noção de desenvolvimento, existente em hipóteses construtivistas sobre a aquisição da

¹⁶ Este procedimento já é adotado por Figueira (1998), que na constituição de seu exemplário não exclui os verbos irregulares no tratamento das formas flexionalmente divergentes quanto à classe de conjugação.

linguagem, às quais o interacionismo se opõe. Na seqüência, conclui seu pensamento:

“Talvez ela (fala) não revele mas apenas aponte para uma instância subjetiva que está aquém ou além do que se pode saber sobre a língua.” (De Lemos, 1999:16). Por esta razão, busca *“em Lacan, para quem a língua é causa de haver sujeito (ênfase minha), uma possibilidade de fazer da fala da criança um campo legítimo de indagação”*. (De Lemos,1999:16)

Vale a pena insistir na consideração de que a língua, da forma como é descrita pelas gramáticas, se compara à geometria, pensamento expresso por Jakobson (1970):

“Outra comparação entre gramática e geometria foi esboçada por Stálin na polêmica que travou em 1950 contra a visão lingüística de Marr: a propriedade relevante da gramática assenta em seu poder de abstração; “abstraindo-se de tudo o que é particular e concreto nas palavras, nas frases, a gramática trata apenas do padrão geral, subjacente às mudanças e à combinação das palavras em frases, construindo desse modo leis e regras...Neste sentido, a gramática se assemelha à geometria que, com suas leis, abstrai-se a si própria dos objetos concretos, considera-se os objetos como corpos despojados de sua existência concreta e define suas mútuas relações não como relações concretas de determinados objetos concreto, mas como relações de corpos em geral, isto é, como relações destituídas de toda concretude.” (Jakobson, 1970:75)

Na seqüência o autor acrescenta que o papel dos pronomes na tessitura gramatical da poesia é fundamental, pois ao contrário de todos os outros vocábulos, são unidades relacionais. Pode-se, de maneira semelhante, concluir que, a língua, se tomada como um conjunto de relações destituída de toda concretude, descrita como se fosse um objeto, não permite tocar na questão que, para a

aquisição da linguagem, é fundamental: a relação da criança com sua língua, no que diz respeito à sua estruturação enquanto falante. Para tanto, é necessário conceber a língua, não unicamente como um conjunto de relações já consolidadas, uma geometria, mas como algo em movimento que oferece a possibilidade de compor essa realidade sob padrões formais diversos.

CAPÍTULO 3

Aquisição da flexão verbal : diferentes abordagens

Este capítulo reúne algumas abordagens sobre o tema da aquisição verbal em Aquisição da Linguagem. Todas tocam em questões relacionadas com erros de flexão verbal identificados no corpus de M. Em primeiro lugar, será exposto não um trabalho em particular sobre a aquisição da flexão verbal, mas um tipo de abordagem, considerada como um quadro teórico específico, o conexionismo. Em seguida, outro modelo é apresentado: o de Annete Karmiloff-Smith e, depois, dois estudos focalizam a aquisição verbal do português: o de Figueira (1998,2003) e Perroni-Simões (1976).

3.1. O conexionismo

O conexionismo é apresentado por seus seguidores como sendo o meio termo entre o inatismo e o empirismo. Na Aquisição da Linguagem, é bastante conhecido no contexto da aquisição da morfologia verbal. O ponto de partida para este quadro teórico foi o modelo de aprendizagem dos verbos, elaborado por Rumelhart e McClelland (1986), que oferecia uma alternativa para a aquisição verbal, até então baseada em regras. Reconhece-se também, nessa abordagem, a tentativa de esboçar uma resposta ao argumento sobre a pobreza de estímulos do input, pelo qual os inatistas alegam que os estímulos são pobres demais para explicar as estruturas específicas da língua/linguagem, entre eles, Wexler (1991). Para os inatistas, os processos inatos são responsáveis por guiar a criança até um estágio final de aquisição da linguagem. Entretanto, para os conexionistas são as arquiteturas de rede e os algoritmos de aprendizagem que permitem a sensibilidade aos parâmetros do input. Na realidade, os conexionistas não descartam a idéia do inatismo. Mas, acreditam eles, que as arquiteturas de rede

constituem uma fonte adicional de hipóteses quanto ao estado inicial do dispositivo de aprendizagem, antes de ser exposto a qualquer input. No modelo conexionista, toda a fonte de dados é construída na tentativa de reproduzir a fala da criança através de simulação em máquinas. As dinâmicas das redes são responsáveis pela produção de padrões de comportamentos observados. Acreditam os pesquisadores conexionistas ser possível fazer algumas previsões sobre o comportamento lingüístico infantil.

A aquisição da morfologia verbal, mais especificamente a aquisição do passado em inglês, ocupa o centro do debate conexionista e, não é difícil saber o porquê. Simplesmente, determinados tipos de erros das formas verbais existentes na fala da criança não podem ser derivados do input, segundo os investigadores.

Ao analisar os problemas do modelo proposto por Rumelhart e McClelland (1997[1986]), Pinker and Prince (1997[1988]) propuseram um mecanismo diferente para a explicação da aquisição das formas verbais, através do que tornar-se-ia conhecido como *mecanismo de rota dupla*. Havia dois dispositivos: um de armazenamento de memória e, outro, um sistema baseado em regras, que acrescentava /ed/ ao radical do verbo. O acerto inicial com as formas do passado era explicado pelo dispositivo de armazenamento de memória, enquanto que os erros indicavam a interferência entre os dois dispositivos. Em termos operacionais, o erro desaparecia na medida em que se reforçava as representações dos verbos irregulares no dispositivo de memória. Mesmo distante desta abordagem, é possível entender que a memória, embora não devidamente definida, tem papel bastante relevante logo de início. E, por alguma razão, falha logo em seguida, quando do aparecimento dos erros. É aqui que se encontra um ponto obscuro. A explicação para a criança sair do erro para o acerto é dada pelo reforço das representações dos verbos irregulares no dispositivo de armazenamento de memória, de forma que bloqueia a aplicação da regra regular para as formas irregulares.

Já o modelo de rota única – que mais tarde parece ter sido o preferido – preconiza que somente um mecanismo seria responsável pela aquisição tanto das formas verbais regulares quanto das irregulares. Assim funciona o modelo:

uma representação do radical de um verbo é apresentada às unidades do input, que acabam por ativar as unidades de output, podendo o erro aparecer. É dito que repetidas apresentações do erro à rede, acabam eliminando o erro do output. No início da operação, a rede não sabe nada sobre os radicais do verbo, não obstante, na medida em que é estimulada, poderão aparecer formas intermediárias, os erros.

Pinker e Prince (1997[1988]) fizeram uma crítica ao modelo inicial, apontando para a abrangência do mesmo: amplo demais, o que ocasionava a produção de erros que não eram de fato verificados na fala das crianças. Com isso, modificações no treinamento da rede foram introduzidas, a fim de refletir o fato que na língua alguns verbos são mais freqüentes do que outros. O modelo de Rumelhart e McClelland (1997[1986]) suscitou uma série de críticas, com a produção de inúmeros artigos sobre o tema, indicando a necessidade de reconsideração sobre um ou outro aspecto do modelo. Convém destacar aqui que, em uma das simulações Plunkett e Marchmann (1997[1991]) falharam em conseguir reproduzir um período de desempenho sem erros, que é a característica do período inicial da aquisição da morfologia verbal. Mais tarde, os autores acabam corrigindo a falha. Enfim, ao que tudo indica, parece que as atenções do conexionismo acabaram se concentrando em “como” reproduzir, em simulações, os resultados da observação empírica da fala da criança, ao invés de tentar explicar como se daria a aquisição das formas verbais. Perderam o alvo. O foco mudou com o decorrer do tempo. O caso se afigura como sendo um daqueles em que o meio acabou se transformando no fim.

Outra informação sobre a observação empírica da fala das crianças que foi introduzida nas simulações, diz respeito ao fato de erros não acontecerem em simulações com número restrito de verbos regulares no vocabulário. A composição do vocabulário foi apontada como uma condição necessária, mas não suficiente, para o aparecimento dos erros, uma vez que depende-se ainda de outros fatores, entre eles, a força das representações dos verbos no léxico mental da criança.

Ao que parece, os conexionistas pretendem simular a fala da criança. Para tanto, têm que, necessariamente partir de algumas observações empíricas feitas sobre a fala da criança, como por exemplo, a de que existe um

período inicial na fala dela, no qual os erros não aparecem. Na realidade, o que seria o resultado da observação da fala da criança é trazido como ponto de partida para a simulação. Todavia, pode-se perguntar: com qual propósito? Observa-se que, aquilo que deveria ser decorrência é assumido quase que como um pressuposto. Tal confusão, de certa forma, convida-nos a duvidar da reflexão empírica alimentada pela concepção conexionista.

Apesar de o conexionismo ter sido apontado como um modelo promissor por muitos autores, entre eles Scarpa (1997), por não ter que partir do pressuposto de tábula rasa na aprendizagem e, também, por incluir a interação com sistemas não-lingüísticos informados desde o início, como, por exemplo, a atenção e a percepção, não foi possível entender como o conexionismo explica a aquisição das formas verbais do passado.

A crítica de Wexler (1991) é bem mais forte. Para ele, o conexionismo não é capaz de explicar a aquisição de sistema tão sofisticado quanto a linguagem. Para Scarpa (1997) que, quanto a este aspecto, concorda com Wexler, até aquele momento não tinha sido possível simular um aprendizado do tipo hierárquico, assim como o sistema prosódico na fala da criança.

As críticas mais fortes que o conexionismo tem recebido não diz respeito a modelos de base cognitivista. Têm, sim, partido dos inatistas, entre eles Wexler (1991). Atualmente, o argumento quanto à pobreza de estímulos é uma reação a um outro tipo de behaviorismo, aquele relacionado às teorias de aprendizagem. Na opinião de Wexler, o conexionismo é uma regressão da psicologia cognitiva dominante. Esta, pelo menos assumia a necessidade de existência das representações mentais e tinham preocupação com relação a adequação descritiva do modelo. Para o autor, o conexionismo não aceita o argumento da pobreza dos estímulos. A principal razão é que aspectos formais específicos da gramática não se relacionam de forma óbvia com as informações disponíveis para o aprendiz. Os modelos conexionistas não passam, de modelos de aprendizagem, nos quais a habilidade para lidar com o argumento da pobreza de estímulos, não vai além de afirmar que os outputs alcançados não são tão complexos logo de início. Wexler afirmava não ter visto qualquer esforço no conexionismo, para tentar explicar

sistemas representacionais complexos. Muitos argumentos podem ser lançados contra o conexionismo, mas o principal, para o autor, é que: ele não funciona, não apresentou resultados e nenhuma peça importante da competência lingüística pode ser modelada através do mesmo. Em suma, o modelo conexionista não chegou a lugar nenhum.

O que Wexler percebe é uma tentativa de construir um modelo de aprendizagem. O autor é um maturacionista que minimaliza a participação da aprendizagem na aquisição da linguagem, embora acredite que, não obstante o grande esforço, ninguém ainda tenha conseguido negá-la totalmente, através de uma teoria coerente. Assim como Chomsky, acredita que a linguagem não seja aprendida. Para Wexler, o argumento da pobreza de estímulos é central na aquisição da linguagem e, até o momento, empiria nenhuma conseguiu desbancá-lo. No fundo, para ele, o conexionismo não passa de uma espécie de behaviorismo atualizado. Se não existe uma língua que é ensinada para a criança, por que, então, persistir na idéia de que há aprendizado? Acredita Wexler que certas propriedades lingüísticas específicas amadurecem, não são aprendidas. São capacidades inerentes à espécie, logo, não precisam de evidência para se desenvolver: elas simplesmente amadurecem. Para ele, não há como se chegar à linguagem adulta, sem assumir que existem aspectos inatos, específicos da linguagem. A hipótese maturacionista, referida até mesmo como “teoria maturacional” (V. pg 267), é importante não apenas para a gramática adulta, mas também para que se saiba qual é a ordem do desenvolvimento e as idades em que as coisas se dão. Como se fosse possível admitir uma ordem fixa para todas as crianças e, ainda, que obedecesse a uma cronologia específica de desenvolvimento.

3.2. A Curva em U

A curva em U é caracterizada, nas formas verbais das crianças, por uma seqüência de acertos iniciais, erros, e depois, novamente acertos. Uma das motivações para a inclusão, aqui, da discussão sobre a Curva em U, se encontra na própria escolha do tema deste trabalho: aquisição das formas verbais, terreno no qual a discussão sobre a Curva em U brotou.

Herança da psicologia do desenvolvimento, a Curva em U é um gráfico em que se registram os padrões de mudança de comportamentos ao longo do desenvolvimento. Basicamente, a Curva representa um desenvolvimento não-linear, ou seja: ela assinala um período de declínio no desenvolvimento que, logo a seguir é suplantado. É um construto teórico que tem recebido especial atenção no interior do conexionismo, onde os estudos delineiam, atualmente, vários tipos diferentes da mesma, uma vez que se registram também os modelos formais que lhes dão origem.

Tendo surgido das tentativas de se explicar a aquisição do passado em inglês por vários pesquisadores, atualmente pode ser descrita, no interior do conexionismo, através de complicadas equações matemáticas, cujo cálculo representa o aprendizado de uma determinada função. Muito simplificada, na concepção de Elman e colaboradores (1999), ela representa o seguinte:

- 1- um período inicial, no qual as crianças começam a falar sobre ações, usando formas, geralmente no presente do indicativo (*Daddy come*);
- 2- ocorrências de acertos com verbos irregulares freqüentes (*Daddy came*);
- 3- após um período de acertos, as crianças começam a produzir erros, nos quais observa-se a regularização das formas verbais irregulares (*Daddy comed*). É enfatizado que tais tipos de erros são relativamente escassos (menos de 20% das formas do passado), coexistindo com o uso da forma correta, por um período que pode durar semanas ou anos. Para este mesmo período, alguns pesquisadores registram a existência de um tipo de erro bastante raro, na direção oposta: erros de irregularização, nos quais o padrão irregular é generalizado para verbos regulares ou outros padrões de verbos irregulares.

- 4- os erros desaparecem e as crianças entram num “estado maduro”, no qual aparecem acertos com formas regulares e irregulares.

Quando tal fenômeno foi, pela primeira vez, descrito por Roger Brown e colaboradores, alguns pesquisadores propuseram uma explicação baseada em dois mecanismos, segundo Elman e colaboradores (1999):

1-*rote memory*, responsável pelo acerto com as formas verbais irregulares mais freqüentes na língua;

2-*rule extraction*, responsável pela subsequente extração da regra /ed/ e sua aplicação a outras formas verbais (*over-generalization*).

Os dois mecanismos para a explicação da aquisição do *past tense* (por generalização e indução) são conhecidos pela maioria dos pesquisadores em aquisição da linguagem. Seriam estes os fatos mais notáveis e citados nos estudos em aquisição da linguagem, na opinião do autor.

Os autores conexionistas conseguiram reproduzir muitos detalhes do aprendizado do *past tense*, em rede neural. Embora nela se reconhecessem muitos pontos positivos, alguns problemas foram apontados pela maioria dos conexionistas atuais, e foram corrigidos. De tal forma que, agora, parece ter ficado claro para os pesquisadores, que o padrão básico pode ser alcançado, numa rede neural homogênea. Porém, a pergunta que se fazem é a seguinte: de onde vem o padrão da Curva em U, se um único mecanismo é responsável por todo o trajeto de desenvolvimento?

A resposta para tal fato se encontra no que Plunkett & Marchman (1997[1991]) apontaram: a Curva em U reflete uma competição dinâmica entre o mapeamento regular e irregular num único sistema. Como o número de verbos em “ilhas” de competição aumentam no curso do aprendizado (*vocabulary explosion*), muitos verbos regulares e irregulares são confrontados. A queda na curva de aprendizado dos verbos irregulares aparece justamente no ponto de desenvolvimento em que se verifica um aumento dos verbos regulares. Esta é a novidade com a qual se deparam os conexionistas. Tais resultados são obtidos por

pesquisas da área, que procuram correlacionar categorias lingüísticas em “aquisição”, através de simulações. Afirma-se, entre os conexionistas que, até certo ponto, os dois mecanismos lançados para explicar a curva em U estão corretos. Ou seja, para produzir o padrão são necessários dois termos em competição, na equação estabelecida pelos pesquisadores. A diferença entre esta visão e aquela clássica, dos dois mecanismos, reside no fato de que os dois termos em competição estão contidos na mesma equação e ainda, por consequência, no mesmo sistema. Em outras palavras, foi apontada, no nível das arquiteturas cognitivas, a existência de uma diferença fundamental entre a visão clássica e a visão conexionista. De qualquer forma, nos dois casos, a idéia básica de que dois termos estão em competição é necessária.

É muito conhecido o tratamento da Curva em U no trabalho de Karmiloff-Smith (1986) embora tenha sido este um tratamento muito específico, através do qual a autora convocava representações, em níveis de redescrição representacional para um determinado domínio lingüístico, no qual figurava o acerto na fala da criança, seguido do erro para, em seguida, emergir novamente o acerto. Se foi importante a discussão da Curva em U nos estudos sobre os processos reorganizacionais, hoje em dia, na literatura da área, ela é fértil no quadro desenvolvido pelo conexionismo.

A mudança no modelo conexionista foi tal, que chegou a um grau sofisticado de formalização, em que são exibidas equações absolutamente complexas, na tentativa de reproduzir as etapas de aprendizado das formas verbais irregulares em simulações. Uma simulação é feita introduzindo-se no sistema dois modelos de variáveis não lineares. Afirma-se que a idéia que está por detrás do modelo dinâmico é que Y1 (variável que representa a capacidade para adquirir o *past tense* correto) e Y2 (medida de compreensão da regra regular) continuam crescendo ao longo do tempo. No entanto, é observado que Y1 deve crescer até o ponto em que o passado possa ser assimilado. Deve-se atentar para alguma perda desta habilidade, quando o conhecimento dos verbos regulares começa a destruir alguns padrões dos irregulares que aparecem inicialmente corretos. Isso acontece quando Y2 cresce. Espera-se que Y1 alcance um nível suficiente. Quando Y2 é

pequeno, Y1 cresce até um valor intermediário produzindo uma média de crescimento negativa, com isso, Y1 não se torna suficiente. Mas, quando Y2 aumenta significativamente, a média de crescimento é positiva, o que torna possível Y1 acontecer. Como resultado final, obtém-se correlação importante, estabelecida entre o número de verbos regulares e irregulares evidenciado pela simulações conexionistas.

Embora o conexionismo tenha alcançado um grau de sofisticação bastante elevado, necessário que se reconheça, não obteve o mesmo sucesso na explicação de como as crianças aprendem o passado em inglês. Neste aspecto, o modelo conexionista não é suficientemente convincente e, muito menos, por outro lado, fica claro em que medida se aproxima do inatismo, já que também tal idéia não é descartada por completo. Contudo, não me foi possível entender no que as arquiteturas de rede, as simulações, superam a idéia anterior de aprendizado por generalização e indução, da qual partiram. Ainda que de outra perspectiva teórica, é, de certo modo, possível dar razão a Wexler, na crítica que faz ao conexionismo: parece que não há resultados.

3.3. O MODELO DE ANNETTE KARMILOFF-SMITH

Trata-se de uma abordagem teórica, proposta como um modelo geral para a aprendizagem. É aqui focalizado, pois Karmiloff-Smith o considera aplicável a qualquer domínio da linguagem e, especialmente, à aquisição do léxico e da morfologia.

Na fala de M, os erros que apresentam alteração de conjugação verbal na fala de M enfocam basicamente uma questão morfológica, assim como os erros de “regularização”; que conforme se concluiu no capítulo anterior, integram também a classe dos que envolvem alteração de classe de conjugação. Eis aí um ponto de aproximação. A outra razão diz respeito à concepção da autora sobre a aquisição da linguagem, por ela entendida como sendo, um processo de

aprendizagem, posição esta que o quadro teórico interacionista tem, ultimamente, se esforçado para rebater.

Karmiloff-Smith (1992) acredita que o desenvolvimento é um processo que caminha para além da modularidade, posição atestada já no próprio título de seu livro “Beyond Modularity”. Nele, apresenta seu ponto de vista centralizado no diálogo com a tese modularista de Fodor. Embora reconheça vários aspectos positivos na tese de Fodor – que na realidade não chega a refutar –, a autora apresenta uma visão diferente da dele. Exatamente sobre o desenvolvimento, tenta mostrar a falta de Fodor com relação à relevância da perspectiva de desenvolvimento na ciência cognitiva. Toda a argumentação da autora encaminha-se neste sentido. Na perspectiva assumida por Karmiloff-Smith (1992), o desenvolvimento é considerado a chave para se entender a mente do adulto.

Assim, é necessário que se acompanhe o raciocínio elaborado por ela. Do ponto de vista da mente da criança, um domínio é definido como uma série de representações que sustentam uma área específica de conhecimento, como a linguagem, por exemplo. Um módulo é uma unidade de processamento de informação que encapsula este conhecimento e a computação do mesmo. Karmiloff-Smith usa o termo *domínio*, para cobrir a linguagem. O termo *microdomínio* é usado para explicar melhor algum domínio específico, como a morfologia verbal, por exemplo.

Ao contrário da criança do behaviorismo e da de Piaget, a do inatismo tem um bom começo no terreno da aquisição da linguagem, conforme argumenta a autora. Ela não começa do nada, sua mente já está preparada para a linguagem:

« However, in the light of the present state of art in developmental theorizing, Piagetians and behaviorists have much in common in their view of the neonate's “knowledge-empty” mind and their claims that contain-general learning subsequent development across all aspects of language and cognition. »
(Karmiloff-Smith, 1992: 8)

No quadro teórico inatista modularista, o “aprendizado” subsequente é guiado por princípios de domínios específicos, que são inatos. No entanto,

Karmiloff-Smith (1992) não concorda inteiramente com esta posição. Ressalta que, embora seja necessário recorrer a algumas restrições inatas, o desenvolvimento claramente clama mais por um processo dinâmico de interação entre *mind* e *environment*, do que o inatismo (no senso estrito, radical) possa pressupor.

A autora afirma que o processo de modularização acontece como produto do desenvolvimento, e não o contrário: a modularização determinando o desenvolvimento. No caso da linguagem, acredita que a mente humana finaliza a aprendizagem com uma estrutura modular, mas que a mente se torna modularizada na medida em que o desenvolvimento se dá. Haveria, na mente da criança, uma tendência ou predisposição que canaliza a atenção da mesma para aquilo que do *input* é relevante para seu desenvolvimento de linguagem. Neste sentido, Karmiloff-Smith (1992) apresenta uma visão mais dinâmica sobre o desenvolvimento do que a tese modularista de Fodor. Para ela, isso se dá pela determinação empírica.

As restrições cumprem um papel importante no modelo apresentado pela autora, no qual inatismo e cognitivismo se combinam. Mas é preciso entender como elas são concebidas. Karmiloff-Smith se considera uma teórica que trabalha com a hipótese de aquisição de domínios específicos, na qual a palavra restrição tem uma conotação positiva, pois, conforme afirma a autora, a restrição potencializa o aprendizado da criança, uma vez que, muitas vezes limita uma formulação errada da criança sobre algum aspecto da linguagem. As restrições inatas capacitam a criança para aceitar como *input* somente os dados que serão úteis, funcionando quase que como um filtro da linguagem. É possível entender que tais restrições seriam as responsáveis por uma primeira “seleção” dos dados do *input* pela criança. As restrições, na forma como são descritas, contribuem para habilitar, e muito, a criança já quando de seu ponto de partida rumo ao desenvolvimento lingüístico.

Depois disso, as informações são armazenadas na mente da criança de diversas formas. Uma delas é a via da especificação inata, vista como resultado de um processo de evolução. Karmiloff-Smith (1992) afirma que as predisposições inatas podem ser tanto específicas quanto não específicas. Nos dois casos, enfatiza que o *input* é necessário. Ela propõe que haja uma profunda interação entre a estrutura da mente e o *physicalsocialcultural environment*. Na verdade, a autora

opõe-se a uma visão radical sobre o inatismo, na afirmação de que não haveria o aprendizado. Concentra todo seu esforço para afirmar que a modularização da mente é fruto do desenvolvimento, no qual interagem as estruturas inatas e aprendidas na construção dos módulos da mente.

De acordo com a posição da autora, uma das formas de armazenar informação na mente da criança seria quando a mesma falha em alcançar o alvo, tendo que levar em conta informação do meio. A outra seria gerada quando a criança teria que representar informação lingüística fornecida pela fala do adulto. Estas duas formas são fontes externas que alimentam a mudança. Uma fonte interna de mudança poderia ser verificada quando o *input* ou *output* se tornam menos influenciados por outros processos da mente, situação que, para mim, não é muito fácil de ser identificada. Enfim, tal processo faria com que o conhecimento se tornasse mais encapsulado, logo, menos acessível para a interação com outros sistemas. Contudo, outra face essencial para a mudança cognitiva caminha na direção oposta, com o conhecimento se tornando progressivamente mais acessível.

A hipótese defendida pela autora é que, a maneira especificamente humana de adquirir conhecimento, é verificada através da exploração interna da informação que já se encontra armazenada na mente, pela redescrição de sua representação.

Para tanto, Karmiloff-Smith, no decorrer de vários anos, construiu um modelo de redescrição representacional (RR), cuja versão original foi publicada em 1986.

Tal modelo tenta dar conta das representações representacionais, as quais se tornam, gradativamente, mais suscetíveis para a emergência do acesso consciente ao conhecimento. Dito de outra forma: a redescrição representacional é um processo reorganizacional, através do qual uma informação implícita na mente pode se tornar um conhecimento explícito para a mente, inicialmente para um determinado domínio, tornando-se depois, disponível para integração entre vários domínios.

Karmiloff-Smith defende que a redescrição representacional é um processo aplicável à cognição humana de uma forma geral. Isto não significa que as

mudanças se dêem, simultaneamente, em todos os domínios, como se fosse um efeito difuso, mas, sim, que o processo de redescrição representacional é o mesmo para qualquer domínio. Ela enfatiza que a RR ocorre em vários microdomínios, não apenas durante o desenvolvimento, mas, também, quando de qualquer novo tipo de aprendizado na fase adulta.

A autora argumenta, enfatizando, que o desenvolvimento envolve três fases recorrentes, marcando uma seqüência de acertos iniciais, erros e acertos finais no comportamento. Tal mudança tem sido descrita através daquilo que, na literatura, como já visto aqui, é chamado de Curva em U. Contudo, para Karmiloff-Smith (1986), preocupada em descrever a mudança na representação mental, o processo em questão é interno e inconsciente para a criança. Logo, não observável para o investigador. Este poderá apenas fazer inferências sobre o processo através da seqüência comportamental mostrada pela curva em U.

Karmiloff-Smith acredita que a criança parte de um conhecimento implícito sobre a linguagem, que já se encontra de algum modo armazenado em sua mente. O modelo apresentado por ela se delineia sob forma de três fases cíclicas, diferentes de estágios, traçando a trajetória desde as representações implícitas até o final do processo, que é endógeno.

A primeira fase do modelo corresponde ao nível das representações implícitas, no qual, duas características são apontadas pela autora: o *output* é dirigido por estímulos externos, sendo que cada entrada de memória é realizada, de forma independente, ocorrendo uma a uma. Só existem acréscimos. Todo o material armazenado neste nível não pode ser acessado. Só se observa o acerto na fala da criança, configurando um quadro (aparente) de estabilizações. Tais acertos impulsionariam a criança para a fase seguinte.

A segunda fase, inversamente à primeira, é caracterizada pelo fato de a criança ignorar os estímulos externos e concentrar-se em ganhar controle sobre a organização das representações internas, que tinham sido armazenadas de forma independente na fase anterior. Seria como se a criança interrompesse sua experiência com a linguagem. Como se isso fosse possível! Nesta fase, chamada de Ei (nível de explicitação primário), ocorre a redescrição do material implícito, de

forma que as representações possam ser escaneadas e, também, possam estar disponíveis para o acesso das operações. É neste ponto que os erros podem surgir na fala da criança.

Quanto à terceira fase, esta é caracterizada por um verdadeiro balanço entre a reconsideração do estímulo externo e as representações internas. Com isso, o output da criança, do ponto de vista do comportamento, é igual ao da primeira fase, o que não ocorre do ponto de vista representacional, pois as representações já estão no nível de explicitação primário (Ei).

De acordo com a autora, a criança finaliza as representações do conhecimento envolvido na mudança lingüística, desenhada pelo gráfico da Curva em U, no nível de explicitação primário (Ei). Esta passagem pelos níveis de redescrição é obrigatória para a aquisição da linguagem.

Ainda dois outros níveis de redescrição são postulados por Karmiloff-Smith (1986): o nível de explicitação secundário (Eii) e o nível de explicitação terciário (Eiii). Em Eii ocorre a segunda redescrição, no mesmo código, do material codificado em Ei, o que permite que as representações possam estar disponíveis para o acesso do conhecimento lingüístico consciente. Para a autora, há um longo trajeto para que seja alcançado o acesso consciente do conhecimento representado, uma vez que ele não é dado geneticamente. Finalmente, em Eiii, ocorre uma redescrição representacional, envolvendo um outro código, mais abstrato, o que permite a interação deste material representado com outros códigos do sistema cognitivo humano.

As redescrições secundárias e terciárias só ocorrem depois de completado o ciclo das três fases consecutivas. Uma grande vantagem, apontada pela própria autora, é que o ciclo se processa para vários domínios lingüísticos ao mesmo tempo, de forma que a criança pode estar numa fase para um determinado domínio e, em outra, para outro domínio. Tal postura é destacada como indicadora da concepção dinâmica que Karmiloff-Smith tem sobre o desenvolvimento.

Da proposta da autora, interessa-me a discussão a respeito do erro. Pode-se dizer que, de acordo com a proposta que faz, o erro, observado na fase II, é fruto de um processo de redescrição de um conhecimento representado

sobre algum domínio lingüístico. O erro pode, ou não, aparecer na aquisição de um domínio lingüístico qualquer. Para a autora, ele aparece fora da experiência da criança com a linguagem, integrante de um processo endógeno. Desta forma, é possível perceber a diferença entre os pressupostos teóricos do modelo de Karmiloff-Smith (1986,1992) e os do interacionismo, onde o erro é visto como produto de relações estabelecidas na fala da criança (V. De Lemos, 1992). Ao contrário do que Karmiloff-Smith afirma, é fundamental a experiência da criança com a língua/linguagem e torna-se impossível acreditar que ela possa ser interrompida em algum ponto, por alguma razão, ao longo do processo de aquisição da linguagem, que é um processo de subjetivação. Não obstante às divergências existentes entre os modelos teóricos, alguns pontos poderão ser retomados mais adiante. Convém observar que o modelo elaborado por Karmiloff-Smith é coerente, e a posição teórica assumida por ela é, também, muito clara e, em algum sentido, bastante particular, na medida em que se distingue do inatismo mais radical e do conexionismo.

Porém, a análise da fala de M deixa claro que os erros guardam marcas da fala do outro na fala da criança, o que será visto no capítulo 4.

3.4. O ESTUDO DE FIGUEIRA (1998, 2000)¹

Antes da apresentação da análise de dados propriamente dita, julgo necessária uma passagem por estudo recente, Figueira (1998), sobre a temática dos erros envolvendo sufixos não-compatíveis com a classe de conjugação do verbo. Não apenas porque tal trabalho aborde o mesmo tema que o deste, mas, principalmente, porque se desenvolveu baseado no mesmo quadro teórico que fundamenta esta pesquisa, em que os erros são concebidos “não como resultado de processos de indução e generalização – mas como resultado da imersão da criança numa língua em funcionamento (De Lemos 1982, 1992, 1997), a qual envolve

¹ Este trabalho tem duas versões : uma versão mais reduzida, de 1998, que saiu publicada nos Anais do IV Enal, na revista Letras de Hoje, com o título de : *Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança : multidirecionalidade e heterogeneidade lingüística* e, uma versão mais completa, que foi publicada em francês na revista CALAP, número 20, em 2000, com o título : *L'acquisition du paradigme verbal du portugais. Les multiples directions des fautes*. Uma versão para o português desta última publicação encontra-se no prelo. Os trechos citados provém desta última publicação, cedida pela autora.

processos variados e heterogêneos, cujos limites não estão ainda fixados” (Figueira (1998: 1).

A autora examina os erros que afetam a morfologia flexional dos verbos regulares em dois sujeitos: A., observado de 2;08 a 5;10 de idade e J., observado de 1;10 a 5 de idade.

Com relação ao seu primeiro sujeito, Figueira observa que, depois das formas corretas de um certo item verbal aparecerem na fala de A, passam a ocorrer formas erradas, em que se observa, com alguma sistematicidade, sufixos de outra classe de conjugação. Explicando melhor: a autora nota, num período inicial, uma tendência da dominância dos morfemas da primeira conjugação, que é logo depois superada pela presença de sufixos de outras classes de conjugação. Os erros na fala de A. envolvem os seguintes verbos: *escrever, aprender, cair, esquecer, ouvir, dirigir, acender, nascer, entender, perder, arder, pensar, fechar, bater,, morder, tentar, servir, soltar, prender, caber, levar, ler, dizer, dar, errar, inventar, escovar, experimentar, cortar e dizer*. De acordo com a autora, configura-se para seu conjunto de dados, relativamente à fala de A., o desenho da Curva em U, amplamente discutido na literatura sobre os processos reorganizacionais, em que se observa: o acerto inicial (ocasional), depois o erro e o acerto final (subseqüente à análise) .

Figueira observa também que tais erros foram ditos sempre com muita espontaneidade pela criança, sem qualquer hesitação ou mesmo sem que a criança tenha deixado transparecer qualquer impressão de que estivesse falando diferente do adulto. Chamou à atenção da autora o aparecimento do verbo *dirigir*, na fala de A, flexionado como se fosse um verbo de primeira conjugação: “tô dirijando”, vô dirijá” e “sabe dirijá”, aos 2;10 de idade, depois de outras formas corretas deste verbo já terem comparecido na fala de A.

Dos 2;10 até os 3;8 a autora observou a prevalência de algumas terminações da primeira conjugação, mas, a partir daí, até os 5;6, os itens verbais morfologicamente desviantes correspondem, em sua maioria, à segunda e/ou terceira conjugação. Figueira enfatiza o fato de que não deixam de ser encontrados

neste período verbos de segunda conjugação, manifestados como se fossem de primeira (*nascei, aprendei, entendi*) na fala da criança.

Com base nos erros que aparecem na fala de A., Figueira já aponta para a (im)previsibilidade do erro face à heterogeneidade lingüística da fala da criança. Vale ressaltar que não faz qualquer observação a respeito dos tempos verbais envolvidos nesses erros, ao contrário do que faz Perroni-Simões (1976), como se verá logo adiante.

Com relação aos erros na fala de J., o segundo sujeito examinado por Figueira (1998,2000), também foi verificado, no momento inicial do aparecimento dos erros (até 2;07 de idade), a dominância da primeira conjugação sobre as demais. Porém, a partir daí, até os 4 anos de idade, a autora observou um verdadeiro mosaico de verbos flexionados com morfemas de distintas classes de conjugação, em que seria difícil inferir um movimento univocizante, correspondente à dominância de apenas uma das classes de conjugação, ou mesmo acreditar num efeito regularizador, que fosse obtido pela aplicação de uma regra.

Torna-se importante ressaltar, ter sido observado pela autora, um período anterior ao aparecimento dos erros, em que registram-se formas verbais “corretas”. Observação que fica pouco explorada na argumentação desenvolvida, muito provavelmente por não ser esse o seu interesse no referido estudo. Os erros de flexão verbal que indicam alteração de classe de conjugação na fala de M revelariam coisas semelhantes às encontradas pela autora? Figueira descarta, em sua análise, a hipótese de regressão para explicar o aparecimento do erro, assim como também critica o modelo de Karmiloff-Smith (1986), pois acredita, assim como aqui, que não há como interromper a experiência da criança com a linguagem.

A conclusão a que chegou a autora é que não se pode prever quais objetos lingüísticos serão afetados pelos cruzamentos de morfemas de classes de conjugação nem para um único sujeito e, muito menos, quando se pretende comparar a fala de sujeitos distintos. Difícil na concepção de Figueira seria explicar os dados num modelo que tivesse como ambição traçar uma ordem de aquisição, mesmo que se admitisse um movimento de ida-e-volta entre as formas verbais. Conforme enfatiza a autora:

“... a imprevisibilidade do erro, que decorre de seu aspecto contingente e de sua multidercionalidade. Tais fatos advêm de uma relação do sujeito com a língua, que não pode ser creditada a processos endógenos, à margem da experiência da criança com a linguagem, como suposto em alguns modelos.” (Figueira: 361, no prelo)

Para Figueira, o quadro teórico que melhor explica os erros flexionais que mostram alteração de classe de conjugação, é o de De Lemos (1992), através dos processos de ressignificação, que enxerga a mudança lingüística na fala da criança como resultado de relações entre objetos lingüísticos de qualquer extensão. As formas verbais, diz Figueira, podem ser afetadas por cruzamentos previsíveis ou imprevisíveis. Sempre dizem respeito às relações que se estabelecem entre material latente ou manifesto, consciente ou inconscientemente alinhado, presente ou apenas evocado na cadeia de enunciados, conforme claramente aponta.

Acrescenta, ainda, que:

“a língua exibe na fala da criança o seu movimento de organização, em instanciações que têm a particularidade de mostrar combinações possíveis, anteriores àquelas que depois, na língua adulta, se imobilizarão em produtos cristalizados. Produtos cuja imobilidade da combinação só terá condições de ser desfeita num certo tipo de acontecimento bastante original da fala adulta: o lapsus linguae.” Figueira (1998:8)

Num alargamento de visão sobre o tema dos erros de alteração de classe de conjugação, no interior do quadro teórico proposto por De Lemos, pode-se hoje perguntar: qual é a mudança na relação da criança com a linguagem que os erros mostram? O que a fala do outro tem a ver com os erros de alteração de classe de conjugação na fala das crianças? A resposta não é realmente simples. A fala da criança já não é a retomada em blocos da fala do outro, como acontece no início do processo de aquisição da linguagem.

Que a direção dos erros não seja única e nem certa, os dados de Figueira demonstram claramente. O modelo de Karmiloff-Smith (1986) é criticável por não explicar a parcela de dados no domínio do imprevisível, uma vez que a autora não considera a experiência da criança com a linguagem. Mas, por outro lado, torna-se necessário responder o que a fala do outro tem a ver com a mudança lingüística na fala da criança. Ou seja, retorna-se à pergunta central do interacionismo: o que é que os processos dialógicos têm a ver com a ordem da língua?

Guiados pelas questões levantadas no trabalho de Figueira (1998) pode-se indagar: verificar-se-ia a configuração que a Curva em U indica: acertos iniciais, depois o aparecimento dos erros na fala de M, para os verbos regulares? Haveria a dominância da primeira conjugação sobre as outras no momento inicial do aparecimento dos erros na fala de M, da mesma forma que para os sujeitos, A. e J., examinados por Figueira? Somente os dados poderão responder.

3.5. O estudo de Perroni-Simões (1976)

Trata-se de um dos primeiros estudos do português em aquisição da linguagem, inspirado nas idéias da gramática gerativa da década de 70. Muito se assemelha ao trabalho de Brown (1973), porque buscava encontrar na fala da criança a ordem de complexidade oferecida pela descrição da língua. A idéia básica era que a criança aprenderia primeiro aquilo que, de acordo com a descrição da língua, imaginava-se como mais simples. É uma visão bastante ingênua e de senso comum, não obstante, deve-se admitir, bastante presente até os dias de hoje.

A autora investigou na fala de uma criança, a aquisição da primeira pessoa do singular em dois tempos verbais: presente do indicativo e pretérito perfeito. Razão pela qual tal estudo não deve ser deixado de lado aqui.

Relata a autora que até 2;4 apareciam apenas formas verbais de terceira pessoa no lugar de primeira pessoa, na fala da criança investigada. Somente a partir desta idade é que a criança parece “tomar conhecimento” da diferença entre as formas verbais. A partir “da descoberta” a criança passa a aplicar a primeira estratégia para a aquisição do presente do indicativo, que consistia em substituir a flexão de terceira pessoa do singular pela de primeira, /o/ desinencial. Mas para o

verbos de alternância vocálica seria preciso aplicar mais outras estratégias, que consistia: na substituição das vogais abertas /e/ e /o/ do radical do verbo, pelas vogais /e/ e /o/ fechadas, para os verbos de segunda conjugação e na substituição das vogais /e/ e /o/ abertas do radical por /i/ e /u/, para os verbos de terceira conjugação.

De acordo com a autora, a aquisição da primeira pessoa do presente do indicativo se dá antes da do pretérito perfeito, que é considerado mais complexo. Isto porque a criança tem que escolher entre os morfemas –ei e –i, de acordo com a conjugação do verbo, e ainda memorizar diversos verbos irregulares muito freqüentes.

Segundo a autora, fato idêntico ao encontrado na aquisição do presente do indicativo acontece na aquisição do pretérito perfeito: aparecem na fala da crianças as formas verbais em terceira pessoa no lugar que seria esperado a flexão de primeira pessoa verbal. Da mesma forma que para o presente do indicativo, diz a autora, a criança descobre o morfema próprio para a primeira pessoa, –ei. Porém, a criança acaba aplicando tal morfema indistintamente para as três classes de conjugação, produzindo erros em sua fala. Isto se dá, de acordo com a explicação da investigadora, porque a primeira conjugação é a mais regular e numerosa no português. Considera esta ser uma das mais fortes generalizações do sistema flexional da criança, que serviria de modelo para as outros verbos. Na fase seguinte da aquisição do perfeito, a criança teria que descobrir mais outra estratégia, que consiste em substituir os morfemas de terceira pessoa –eu (de segunda conjugação) ou –iu (de terceira conjugação) por –i. Na visão da autora, os verbos irregulares demorariam mais para serem adquiridos, porque a criança teria que memorizá-los.

Cabe lembrar que, as “imitações” (assim chamadas pela autora) da criança da fala do adulto imediatamente anterior a dela, não são consideradas como dados, na investigação, pois, através delas, não era possível inferir sobre o conhecimento da língua pela criança.

Os erros de flexão verbal eram tidos como provas da competência lingüística da criança, capaz de produzir palavras que jamais ouvira.

Apesar de toda a crítica que hoje se possa fazer, o fato é que a autora foi muito cuidadosa na observação da fala de seu sujeito, deixando registrados fatos importantes: o aparecimento da forma verbal de terceira pessoa, antes do de primeira; os erros de flexão verbal, entre outros. Fatos estes que podem ser interpretados diferentemente, a partir da perspectiva que fundamenta este trabalho, a interacionista.

Capítulo 4

O interacionismo e a análise de dados

4.1. Quadro Teórico

Nesta seção tem-se como objetivo apresentar o quadro teórico no qual a análise dos erros de flexão na fala de M se fundamenta – o interacionista –, desenvolvido por De Lemos (1982 a 2002) e colaboradores. Trata-se de uma teorização sobre a aquisição da linguagem, marcada por diferentes momentos ao longo de sua trajetória. O primeiro, caracterizou-se pela definição dos processos dialógicos. Destaque-se entre eles, o processo de especularidade, que se tornou um dos conceitos centrais na teorização desenvolvida pela autora. Através dele, a « imitação » passou a ter um lugar nesta teoria. Ao deixar de tomar os enunciados da criança como evidência de um conhecimento categorial da língua, o diálogo foi tomado como unidade de análise e, à interação, foi conferido um estatuto teórico. Via especularidade, chegou-se a outra noção, não menos importante, a de dependência dialógica. Noção esta fundamental para a teoria, a ponto de poder ser afirmado que, a interação com o outro, que integra a concepção da hipótese interacionista, desde sua formulação inicial, permanece, da mesma forma, na proposta que se esboça no momento seguinte, a dos processos metafóricos e metonímicos (De Lemos 1992), como uma condição necessária para a constituição da criança como falante. A autora pensa o outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua. Se, por um lado, os processos dialógicos mostravam a criança falada pelo outro, por outro lado, não eram suficientes para mostrar como, a partir deles, as propriedades estruturais da linguagem poderiam ser derivadas. A passagem abaixo ilustra bem o fato:

« A relação entre esses processos (que foram chamados em algum momento de « discursivos » por Lemos) com a ordem própria da língua – isto é, sua Alteridade – é que fica por realizar... »

(De Lemos, M. T., 2002[1994]:201)

Numa tentativa de solucionar o problema, foram propostos os processos metafóricos e metonímicos (De Lemos,1992), indicados como uma alternativa para o referido impasse. Através deles, procurou-se demonstrar como as propriedades estruturais da linguagem podiam derivar-se de processos de interação lingüístico-discursivos, já que este quadro teórico sempre rejeitou a análise da fala da criança como manifestação de categorias e estruturas lingüísticas, ou de um conhecimento inato, deflagrado pelo *input*, ou ainda, como manifestação de um conhecimento em construção, conforme o advogado pelas hipóteses construtivistas. Havia, portanto, a necessidade de contrapor este modelo aos mecanismos indutivos implicados pelos processos reorganizacionais.

Descrever a fala da criança não significa apenas, descrever algo em constituição e, sim, concomitantemente, descrever algo em mudança lingüística. Mudança esta apontada como sendo o aspecto mais importante da aquisição da linguagem. Ou seja, foi preciso lidar com o reconhecimento de que a heterogeneidade é consitutiva da fala da criança. Para isso, De Lemos (1992) elabora uma proposta teórica apoiando-se no estruturalismo enquanto programa teórico. Valendo-se da leitura de Lacan, dois autores são trazidos à tona: Saussure e Jakobson. Do primeiro, recupera a idéia central de valor, na qual um signo não tem valor em si mesmo, só quando colocado em **relação** com outro. A grande vantagem, assim, está em se poder considerar as classes de unidades lingüísticas, sempre como derivadas de relações. As relações, tal como definidas por Saussure, são : paradigmáticas e sintagmáticas, as primeiras feitas em ausência com outra entidade, pela qual pode ser substituída ; as segundas, realizadas na presença de outras entidades, no eixo combinatório da linguagem, o da contigüidade. Jakobson ampliou as noções de paradigma e sintagma para metáfora e metonímia, respectivamente.

Os processos metafóricos e metonímicos, propostos inicialmente por Jakobson, foram reelaborados por De Lemos (1992) como modos de emergência do sujeito na cadeia significativa. A metáfora produz como efeito uma relação de semelhança, enquanto que, a metonímia é regida pela possibilidade de combinação entre entidades.

De Lemos (1992) viu no estruturalismo, enquanto programa teórico, a possibilidade de os processos metafóricos e metonímicos permitirem considerar a relação de solidariedade entre as entidades, na categorização que leva à construção de subsistemas na fala da criança. Mostrou que apenas a substituição não dava conta de explicar a formação da rede relacional que se formulava como efeito das ressignificações¹. Foi preciso entender que os processos metafóricos e metonímicos são também indissociáveis. Assim, foi possível incluir não só as adjacências entre as falas da criança e do adulto, mas os textos em que elas se davam. Acreditou, com isso, que algo importante da natureza sintática pudesse ser iluminado, pois os enunciados das crianças podiam ser interpretados sempre como produto de **relações**. De fato, foi possível inferir, através das relações, um **movimento** de ressignificação dos fragmentos que compareciam na fala da criança.

Além disso, não se pode esquecer que os processos metafóricos e metonímicos também se apresentaram como uma alternativa aos processos reorganizacionais, conforme era a intenção da autora. Ela procurou afastar qualquer tipo de mecanismo de natureza indutiva ou endógena (Karmilloff-Smith 1986), na análise e categorização lingüística da fala da criança. Havia a necessidade de explicar um funcionamento que desse conta tanto do fragmento não-analisado que comparece na fala da criança num primeiro momento, como do erro, no momento posterior. A partir da leitura que faz de Jakobson, De Lemos pôde entender, mais tarde, que o autor, ao tomar os processos metafóricos e metonímicos para analisar os distúrbios afásicos, incluía o falante no funcionamento do código. Paralelamente, de modo semelhante, conforme já se afirmou no Capítulo 2, as noções gramaticais, tais como pessoa e tempo, são definidas a partir do *procès de l'énoncé* e do *procès*

¹ O termo « ressignificação » parece não ter sido muito produtivo, após 1992, na teorização da autora e ter, talvez, sido recoberto por « movimento » ou « deslocamento ».

de l'enonciation. O esforço, na teorização, era trazer o falante/sujeito na sua relação com a língua, ao mesmo tempo em que havia a necessidade de se afastar de um tipo de sujeito epistêmico, apontado pela psicologia.

Alguns anos depois, a própria autora aponta os limites dos processos metafóricos e metonímicos tal como tinham sido propostos em 1992.

Realmente, os processos metafóricos e metonímicos (De Lemos 1992) ofereciam a possibilidade de interpretar os enunciados da criança não como instanciamos de categorias e estruturas lingüísticas, mas sim, como produto de relações e, ainda, inferir dessas relações, um movimento de ressignificação dos fragmentos na fala da criança e da própria posição da criança na língua. Eles indicavam, algo que só foi reconhecido mais tarde, como sendo, do ponto de vista **lingüístico e subjetivo, uma mudança estrutural**.

Em 1995, ao propôr o estatuto explicativo e descritivo de tais processos, a própria autora, numa atitude crítica com relação a seu trabalho de 1992, observa os limites desta proposta inicial, apontando: a) a necessidade de se questionar a generalidade de tais processos e b) que a substituição em si, não era elemento explicativo para a mudança no interior da teorização. O enfoque sobre o erro, na fala da criança, foi fundamental para isso. O erro mostra um cruzamento entre cadeias, em que o processo metafórico estabelece, pela substituição, uma relação de semelhança, conforme podia indicar, na fala de M, a interpretação conferida aos erros com verbos de alternância vocálica: por um lado, erros tais como **esquévo** e **dómo**, guardavam uma relação de semelhança com a forma dita latente (a fala do outro, adjacente ou não à fala da criança, formas verbais em terceira pessoa) indicando ainda uma certa dependência da fala de M à do outro; por outro lado, mantinham uma relação de diferença, através do /o/ desinencial, mostrando que a relação de semelhança com a fala do outro subsistia na qualidade da vogal do radical, que permanecia aberta, tal como se realiza na terceira pessoa. Mas chegava-se, com isso, ao limite explicativo no interior do modelo, uma vez que a análise não mais permitia distinguir esta substituição, da existente em outro tipo de proposta calcada na indução, como em Peters (1983), por exemplo, nos termos do construtivismo, o que fica registrado na seguinte passagem:

« Interpretando a substituição como resultado da detecção pela criança de semelhanças – semânticas e/ou sintáticas (distribucionais) – entre o segmento substituído e aquele que o substitui, a autora considera a indução de uma propriedade comum a um subconjunto de itens lexicais como mecanismo que rege tanto a aquisição do léxico quanto a distribuição desses itens em estruturas particulares. » (De Lemos, 1995 :10)

Tornou-se imprescindível repensar a substituição para fazer uma oposição às posturas construtivistas, eliminando o risco da interpretação indutivista. Era preciso, então, « desvincular os processos metafóricos e metonímicos da substituição e da contigüidade enquanto relações entre unidades cuja viabilidade residia no que previamente as unia do ponto de vista semântico » (De Lemos, 1995 :12). A autora, inspirada em Lacan, integrou os processos metafóricos e metonímicos à especificidade de seus efeitos e à sua articulação com a posição do sujeito na língua. Em outras palavras: a semelhança da fala da criança à fala do outro e a diferença representam os dois lados de uma subjetividade emergente. Os processos metafóricos e metonímicos remetem a um sujeito e a seu modo de emergência na cadeia significante. Desta forma, a fase inicial de acertos na fala da criança, indicada pela dependência desta fala à do outro, que permitia observar a semelhança como efeito da substituição realizada entre cadeias, pôde ser definida pela autora como a **primeira posição** da criança como falante. Na fase dos erros, foi dado realce a um fato reconhecido e atestado na literatura: a impermeabilidade da criança à correção destes pelo adulto; ou, dito de outra forma, aquilo que, na fala do adulto em resposta à sua fala, apontava para uma diferença a seu próprio enunciado. Reconheceu-se também que os processos metafóricos e metonímicos eram circunscritos a um efeito de semelhança ou de espelhamento entre cadeias que, embora originárias da fala do outro, ganhavam seu estatuto na língua, fora da esfera do outro. Tal reconhecimento levou a autora a caracterizar a **segunda posição** da criança como falante, como sendo a de um falante submetido ao movimento da língua, posição esta contrária à existente na literatura sobre os processos

reorganizacionais, em que o erro, na fala da criança, indica o alcance de um nível mais avançado de conhecimento da língua. Neste sentido, De Lemos (1995) realmente atinge o objetivo de colocar a fala da criança distante da óptica construtivista. Na fase seguinte, tida como um estado estável, marcada pelos acertos na fala da criança, a autora observa a ocorrência concomitante de reformulações, pausas e correções, provocadas pela reação do interlocutor à fala da criança. Assim como os erros, os acertos desta fase acontecem na fala da criança sob a forma de substituições, expondo uma relação de semelhança à fala do outro, mas não mais de dependência, como a verificada na primeira posição. Estes dois aspectos indicaram para De Lemos um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro, o que foi caracterizado como a **terceira posição** da criança como falante.

Muito da evolução do pensamento da autora se deveu à reflexão sobre o erro, tema sobre o qual este trabalho também se ocupa, ao tematizar os erros de flexão na fala de M. Faltava ligar o **efeito** dos processos metafóricos e metonímicos na ruptura dos fragmentos não-analisados e também na ruptura do já consolidado na fala da criança, para que os processos pudessem ser colocados à prova, frente aos processos reorganizacionais. Conseqüentemente, foi preciso colocar a empiria longe do alcance construtivista. Deve-se destacar, na teorização desenvolvida por De Lemos, algo que certamente a afasta dos modelos teóricos que concebem a « aquisição da linguagem » como um processo de aprendizagem : o fato de que a « estabilização da língua » na fala da criança não significa um ponto final da atuação dos processos metafóricos e metonímicos. De fato, assim como frisa a autora, « por mais que haja estabilização, ela nunca homogeneiza os falantes ».

Na revisão que a autora faz de sua proposta, ao conferir o estatuto explicativo e descritivo dos processos (De Lemos, 1995), deixa claro a impossibilidade de se assumir uma perspectiva generalizante dos mesmos, abrindo-se mão de considerar seus efeitos e, principalmente, sua articulação com a posição do sujeito na língua. Na medida em que a proposta teórica avança, opondo-se cada vez mais à noção de desenvolvimento, torna-se irrelevante procurar na fala da criança uma ordem de emergência de categorias lingüísticas, como se, elas tivessem

existência fora da órbita do funcionamento da língua, onde o sujeito está sempre em causa (implicado). Ao integrar os efeitos aos processos propostos, a autora chegou à elaboração das três posições necessárias para a estruturação da criança como falante.

« Não há como eliminar a relação do falante com a sua língua, nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento. » (De Lemos, 1995:16).

Eis que se apresenta, na elaboração teórica da autora, um ponto de tensão com a Lingüística: o falante. Ao recortar a língua como objeto, exclui-se o falante, como se aquela tivesse existência própria. Sem o falante, a língua passa a ser apenas um conjunto de leis e regras delineadas numa abstração.

Tomando outra direção, e com base em argumentos teóricos e empíricos, a autora chegou à formulação de que as mudanças que caracterizam a trajetória da criança na sua constituição como falante são mudanças **de posição** relativamente à fala do outro, à língua e à sua própria fala.

Essa reflexão se apóia, do ponto de vista empírico, em fenômenos específicos da fala, os quais não dizem respeito unicamente à parte lingüística do enunciado, mas que aparecem como indícios da enunciação. Tais fenômenos, fundamentados pela psicanálise, foram ligados pela autora à noção de escuta, dado que escutar, psicanaliticamente, difere de ouvir. Insiste a autora em assinalar que, ainda que se possa reconhecer uma certa ordenação cronológica entre as três posições, as mesmas não implicam em desenvolvimento lingüístico.

Somente mais tarde, notadamente influenciada pelas leituras que fez de Lacan, é que a autora definiria as mudanças como sendo **mudanças de posição em uma estrutura**, no sentido conferido por ela, em que não há superação de nenhuma delas, dando suporte para a afirmação, tese central: o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, em que a criança passa da condição de interpretado à de intérprete. Há um sujeito que, capturado pela linguagem, desponta na cadeia significante. Tal proposta, que é uma alternativa à

noção de desenvolvimento, assenta-se sobre a alteridade radical da língua, relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também por ela dividido.

Neste ponto de minha explanação sobre o quadro teórico, talvez devesse partir para a análise dos erros na fala de M. Talvez, porque acredito, não deva fazê-lo, sem explorar o que a autora considera como pertinente para cada uma das posições por ela esboçadas, o que faço a seguir.

4.1.1. A primeira posição

No momento inicial da fala da criança não há simplesmente uma coincidência entre a sua fala e a do outro, conforme expresso anteriormente (Cf. Maldonado, 1995. Dissertação de Mestrado.), ao analisar a classe de erros com verbos de alternância vocálica na fala de M. Na verdade, nesta posição verifica-se não só o retorno de fragmentos da fala do outro na fala da criança, mas principalmente, o que é apontado pela psicanálise: a total alienação à fala do outro, a dependência, já definida no interior deste quadro teórico, na década de 80, como dialógica.

A fala inicial da criança, dado seu caráter fragmentário, deve ser concebida como restos da fala do outro, fala esta da qual é dependente, está amalgamada, aprisionada. A insistência no retorno dos fragmentos da fala do outro, impõe que se vincule a emergência desse sujeito à ruptura do discurso do outro, conforme apontado por De Lemos (1995). “As relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta para **um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro**” (2002:25).

4.1.2 A segunda posição

Na segunda posição, a língua é o pólo dominante. Observa-se uma projeção do eixo metafórico sobre o metonímico. Pode-se dizer que o erro é a principal característica desta posição. Com ele, manifesta-se algo crucial, como pista

indicativa de uma mudança de posição da criança na sua estruturação como falante: a impermeabilidade à correção. O erro mostra a diferença entre a fala da criança e a do outro, apontando para uma direção de independência ou, melhor dizendo, de distanciamento que a posição da criança toma. Mostra que a fala da criança se assemelha e se diferencia da fala do outro, ou seja: reconhece-se um efeito de semelhança nas cadeias que, embora originárias da fala do outro, ganham seu estatuto na língua, fora da esfera do outro. Assim, De Lemos aponta que não é mais na fala do outro imediatamente precedente, mas no interior do próprio enunciado da criança que se encontra a cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes, permitindo deslocamentos, derivas. Os enunciados da criança, nesta posição, são cadeias permeáveis a outras cadeias.

Num dado momento, a autora mostrou-se mais atenta em como as substituições se manifestavam em seqüências paralelísticas do que propriamente nas substituições que no erro se mostravam. Aproximou-se então a autora do trabalho de Lier-De-Vitto com relação ao paralelismo mostrado nos monólogos da fala da criança. Neles, a relação empírica com o outro tornava-se secundária (estava suspensa), semelhantemente ao que se passa na segunda posição, em que a língua é o pólo dominante.

Guiada pelo paralelismo proposto por Jakobson (1966) na análise poética, que possibilitou ao autor delineá-lo como um fenômeno lingüístico-discursivo², De Lemos nele também encontra sua eficácia para a análise da fala da criança. É que os processo metafóricos e metonímicos ampliados no paralelismo permitem enfocar mais de perto, na fala da criança a mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo. É possível entender melhor a importância do paralelismo para a análise da fala da criança se considerarmos alguns aspectos. Em primeiro lugar, se no interacionismo o erro é concebido sempre como produto de relações que são estabelecidas na fala da criança, é possível entender a aproximação com o paralelismo de Jakobson, já que a simples disposição em paralelo confere a cada similitude e diferença um peso particular. Em segundo lugar, outro ponto de aproximação com a proposta interacionista de De Lemos reside no fato, sublinhado

por Jakobson, de que o paralelismo faz surgir sempre possibilidades novas, imprevistas em suas propriedades estruturais; o que se ajusta à observação feita pelo interacionismo de que não há como prever o rumo que as ressignificações podem tomar na fala da criança (V. De Lemos 1992). Tais considerações impedem que ao paralelismo seja associada uma visão de aprendizagem na aquisição da língua materna. Muito pelo contrário, ele se torna útil para enfrentar a heterogeneidade constitutiva da fala da criança, distante da noção de desenvolvimento.

Na segunda posição pode-se dizer que há uma atividade (lingüístico-discursiva) cujo efeito referencial é interno (à língua) sendo que torna-se secundária a relação empírica imediata com o outro. O próprio enunciado da criança oferece sustentação para o movimento dos significantes em ressignificação, em deriva. Nele uma mesma estrutura se repete: é o retorno do lingüístico sobre si mesmo. Com relação a isso, De Lemos cita a importante conclusão de Lier-De-Vitto (1998):

“...a irrelevância de focalizar o erro e/ou acerto quando o que está realmente em jogo é esse particular movimento do retorno do lingüístico sobre si mesmo. Mostra também a importância de reconhecer que, do ponto de vista da língua, não há suficientes restrições a esse movimento e que, do ponto de vista do sujeito, não há escuta que o barre. Há, contudo, esse ir além da fala do outro, da situação enunciativa e do próprio sentido. E que o paralelismo na poesia pode iluminar.” (De Lemos, a sair: 10-11)

É preciso não perder de vista que as mudanças que caracterizam a trajetória da criança na sua constituição como falante são decorrentes da captura da criança pelo funcionamento lingüístico, que tem como efeito colocá-la em uma estrutura na qual comparecem: o outro, a língua (funcionamento lingüístico) e o próprio sujeito. As mudanças de posição não têm nada que ver com desenvolvimento

² Para Jakobson, o paralelismo está longe de ser específico da linguagem poética. Ao contrário, acredita que o tema do paralelismo é inesgotável.

lingüístico, com acúmulo de conhecimento sobre o objeto, a língua. O que ocorre ao longo da trajetória da criança é o deslocamento, ou o trânsito dela nesta estrutura.

Se a primeira posição é marcada pela dependência da fala da criança à fala do outro e na segunda posição observa-se certo distanciamento da fala do outro e a impermeabilidade da criança à correção, conclui-se que há um deslocamento da criança com relação à fala do outro, pelo menos. Tal deslocamento, é perceptível, do ponto de vista lingüístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro. E tal deslocamento é observado, do ponto de vista do sujeito, na escuta da criança, na impermeabilidade à correção. Por isto afirma-se que:

“A criança emerge, na segunda posição, enquanto sujeito-falante no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas seqüências paralelísticas.” (De Lemos, 2002b, a sair: 27-28)

O paralelismo aponta para um retorno da fala sobre si mesma, o que já foi assinalado no interior do interacionismo como sendo o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. O paralelismo, enquanto fenômeno lingüístico, permite focar tanto a movimentação das cadeias na fala da criança, quanto o erro, que mostra o cruzamento do inesperado com o esperado, incidindo sobre o esperado, derrubando esse mesmo que o sustenta; em algumas vezes desfazendo estruturas já existentes. A substituição, por outro lado, não deixa de mostrar uma posição aberta na cadeia lingüística onde o esperado e inesperado podem colidir, e nessa colisão, impulsionar o sujeito para a posição de escuta. Desta forma fica anunciado um caminho no sentido de se responder como a criança sairia do erro para o acerto.

4.1.3. A terceira posição

A terceira posição é marcada por uma aparente coincidência entre a fala da criança e a do outro, conferindo à fala da criança uma maior

homogeneidade. Tal posição revela muito mais sobre um processo de subjetivação do que sobre a língua. A criança reconhece o que antes não podia ser reconhecido: sua posição de significada pelo outro. Nesta posição há a dominância da relação do sujeito com relação à sua própria linguagem. A criança, enquanto sujeito falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. O sujeito reconhece a diferença entre sua fala e a fala do outro. Nesta posição pode acontecer na fala da criança reformulações, hesitações, as retomadas de sua própria fala.

De Lemos (2002) registra que todo o esforço ao teorizar sobre a aquisição da linguagem é também o de fazer da fala da criança uma empiria possível. E, mais ainda, significa o enfrentamento da questão que aponta para a heterogeneidade da fala da criança. Enfatiza a autora que as falas e a linguagem (assim como a língua) se deixam desfazer em fragmentos pela criança, em seu trânsito por elas.

Observe-se que os fundamentos da teoria permanecem os mesmos: a “interação” e o sujeito. Hoje em dia há muito menos insistência em contra-argumentar com o inatismo, e uma maior insistência em se opôr ao construtivismo no tocante à concepção de desenvolvimento, predominante no campo da Aquisição da Linguagem. (V. De Lemos, M. T. G., 2002[1994]).

Na evolução da teorização sobre os processos metafóricos e metonímicos, já há lugar para duas respostas, bem definidas, quanto ao início e final do processo de “aquisição da linguagem”. Para o início do processo, tem-se que a língua precede o sujeito. Há, portanto, um funcionamento da língua existente desde sempre. Da mesma forma, para o final do processo há a afirmação de que, mesmo que haja uma aparência de certa “estabilidade”, homogeneidade da língua na fala dos sujeitos, a mesma não os homogeneiza enquanto falantes. Haverá sempre uma possibilidade para a marcação da subjetividade na atividade lingüística do falante. Enfim, há a captura de um sujeito num funcionamento lingüístico e, a partir disso, uma subjetividade que desponta na e pela linguagem, em seu trânsito por ela.

De fato, a mudança (lingüística e subjetiva) é o aspecto mais importante do processo de aquisição da linguagem. Infelizmente, os estudos da área,

ao longo dos anos, concentraram-se apenas em um dos aspectos da mudança que ocorre na fala da criança: a lingüística. Vários estudos demonstram o empenho dos pesquisadores em descrevê-la e, principalmente, formular hipóteses para as mudanças que nela ocorrem. Muitos se perguntaram se deveriam atribuir as mudanças ocorridas ao meio ou a própria criança. O olhar dos investigadores estava dirigido para a **língua** que na fala da criança aparecia. Só existia o olhar para as mudanças que aconteciam na fala da criança a partir da língua tomada como objeto. Afinal de contas, que língua é essa que comparece na fala da criança? Guiados pela reflexão desenvolvida por De Lemos, em sua visão crítica a respeito do objeto, pode-se, hoje, arriscar a resposta: uma língua que força os limites do objeto da lingüística, que abala seus contornos, que dilui suas fronteiras. Há sempre um resto que nela se produz e a fala da criança nos faz ver exatamente isso.

Foi feita uma apresentação do quadro teórico, que dará suporte à análise dos dados de M, sob forma de restropectiva, pois era preciso seguir a evolução do interacionismo elaborado por De Lemos, nos diferentes momentos de sua teorização, para pôr em evidência que o interacionismo permaneceu fiel aos seus pressupostos, do início de sua formulação aos dias de hoje. Uma vez realizada esta apresentação, a proposta é partir para a interpretação do movimento da língua na fala de M, nos erros de flexão verbal que nela se apresentam. O que se pode dizer da língua nesta fala ? Esta é uma pergunta que não quer calar.

Tomar-se, então, necessário esclarecer que os aspectos da descrição do português, considerados no Capítulo 2, serão aqui retomados e, a respeito disso, é oportuno enfatizar que não se deve confundir o apego a um instrumental descritivo, como um sinal de que se toma a fala da criança como manifestação de conhecimento lingüístico, hipótese da qual o presente trabalho não parte, muito pelo contrário, refuta. Mais do que descrever a língua que a fala de M abriga, o presente trabalho representa uma tentativa, um passo, na direção de verificar como as posições propostas por De Lemos (1995 a 2002) se articulariam no caso das flexões verbais na fala de M.

4.2. Da coleta à apresentação dos dados

Apresento, aqui, uma síntese de aspectos essenciais sobre a coleta e organização dos dados, ou seja, aspectos envolvidos na metodologia da pesquisa.

M, sujeito desta pesquisa, foi por mim gravada dos 1;6 aos 4;6, em sessões semanais, com duração de 30 a 45 minutos, cada uma. Não havia qualquer tipo de controle sobre a direção que as gravações deviam tomar. As situações eram sempre espontâneas e as mais diversificadas possível, sendo que, a maioria delas se ocorriam na casa da própria criança. Num caderno diário, a segunda fonte de dados, eram registrados, geralmente por algum dos familiares (a irmã mais velha, Dani, normalmente se incumbia disso), os diálogos em que os erros com verbos apareciam na fala de M.

A fase seguinte foi a etapa de transcrição do material coletado nas sessões de gravação. A seguir, processou-se a organização e classificação do material existente, tarefa bastante exaustiva. Hoje em dia, tendo superado este momento inicial do trabalho, percebo que a dificuldade estava ligada à tentativa, naquele momento, de classificação dos erros com verbos tomando como ponto de partida a descrição do português. Gráficos e mais gráficos foram produzidos, como tentativas de apreender as mudanças lingüísticas que aconteciam na fala de M, sob a forma de classes de erros. Foi assim que cheguei à configuração de três classes de erros com verbos na fala de M: a de erros com verbos de alternância vocálica, analisada na dissertação de mestrado; a das regularizações e a de erros com verbos que envolvem alteração de classe de conjugação verbal.

Guiada pelos resultados obtidos na análise dos erros com alternância vocálica, “ingressei” na análise das duas outras classes de verbos, agora com uma outra questão, ainda, por responder: o que todas elas têm em comum?

Algumas abreviaturas serão usadas, quando da apresentação dos dados. Para facilidade de leitura, faço indicações que apresento a seguir: as ocorrências estão numeradas em ordem crescente. Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade de M na ocorrência. Assim,

2;07.11 significa: dois anos, sete meses e onze dias. Esta seqüência numérica, seguida da letra D, entre parênteses (D), indica que a ocorrência foi registrada no Diário. A ausência de D, significa que a ocorrência procede de gravação. Outras abreviaturas que figuram na análise indicam: M, Marcela; I, Irani; S, Simone (mãe de M); L, Luís (pai de M); Dani, Daniela (a irmã mais velha de M); Mari, Mariana (outra irmã, também mais velha que M); AC, Ana Cláudia (prima de M); Chico, Francisco (primo de M). A abreviatura SI significa segmento ininteligível. A pausa prolongada é representada por uma distância entre os enunciados no diálogo. Falas simultâneas entre os interlocutores são registradas na mesma linha. A barra (/) significa hesitação, ou corte abrupto da fala.

4.3 Análise dos dados

Nesta parte serão analisados os erros de flexão verbal na fala de M sem se valer da classificação inicial, antes esboçada, na qual foram delimitadas duas classes de erros: a das regularizações e a que indicava alteração de classe de conjugação verbal. Procedeu-se assim, porque chegou-se à conclusão (V. capítulo 2) de que a regularização de formas irregulares não escapa à organização dos verbos do português em três classes de conjugação verbal. Ao se conceber a língua como heterogênea e segundo o dinamismo que lhe é inerente, não faz mais sentido a divisão entre formas ditas regulares e irregulares.

Baseando-se no quadro teórico, faço um recorte diferente dos dados, deixando-se de lado (ou melhor, suspensa) a classificação inicial, claramente pautada pela descrição da língua (a classe de erros envolvendo verbos de alternância vocálica, a classe de erros envolvendo alteração de classes de conjugação e a classe das regularizações).

4.3.1. Primeira posição

Serão apresentadas aqui algumas ocorrências em que se observa a dependência da fala da criança à fala do outro. Nos verbos, tal dependência é mostrada pelas formas verbais, que vêm da fala do outro, imediatamente anterior à de M, nos diálogos. Tais formas verbais aparecem, é preciso destacar, na posição em que, na língua adulta, ter-se-ia a forma verbal flexionada em primeira pessoa do singular, razão pela qual isso não pode ser considerado um acerto. Se se quisesse encarecer a compreensão do fenômeno pelo lado de um julgamento lingüístico, seria necessário que aí se considerasse o erro, e não o acerto. Contudo, fazer a discussão enveredar sobre “erro” e/ou acerto” pode não levar a questão a avançar, pois o que está em jogo, conforme já mencionado em 4.1 trazido por Lier-de-Vitto, não é a face do julgamento em “acerto” e/ou “erro”, mas sim o retorno de uma estrutura mínima que, vinda da fala do outro, se repete na fala da criança. Este é o ponto fundamental: o nó da questão.

Esse mesmo fenômeno foi observado com os verbos de alternância vocálica. Naquela ocasião, verificou-se na fala de M algumas ocorrências com formas, que precediam o erro com verbos de alternância vocálica, anteriores ao aparecimento da desinência /o/, no lugar da primeira pessoa do singular. O fenômeno foi interpretado como sendo determinado pela especularidade, ou como esta podia ser reencontrada nos processos metafóricos e metonímicos (1992). A abrangência de tal fenômeno já tinha sido considerada grande e também fora apontado que não se restringia às formas verbais. Reapresento um trecho da fala da mãe de M, exemplar para ilustrar o que estou afirmando:

1;09.06

I: Ela usa bastante gesto.

S: Ela responde direito. Ela/ela: “qué mais?” “Qué.”

I: ã!

S: “Vai saí?” “Saí”. Entendeu? Ela repete o final. Não sei não!

I: Hum, hum!

Pouco tempo depois, época em que se deu início às gravações semanais de forma sistemática, comparecem na fala de M as formas verbais, que foram consideradas como sendo formas de terceira pessoa do singular, onde seria « esperado » (de acordo com o padrão da língua adulta) as de primeira.

Ficou claro, naquela ocasião, que a criança, inicialmente, trazia para sua fala a fala do outro. Concluiu-se que não se tratava de outra coisa, senão a retomada da fala da criança da fala do outro, ou seja, « de um processo metafórico inicial », como, timidamente, foi assimilado o fato, naquela ocasião. Notou-se também que a ressignificação, que permitia alçar os mesmos verbos em terceira pessoa para a fala de M, baseava-se, exclusivamente, na relação de semelhança. Foi dito que havia semelhança porque havia dependência. A análise chegava até este limite.

Os efeitos (semelhança de diferença) ainda não haviam sido integrados à proposta dos processos metafóricos e metonímicos. Atualmente, a interpretação para o fato apresenta-se de forma ampliada, mais abrangente. Vejam-se, a seguir, algumas ocorrências deste tipo :

1) 1:10.26 SARAR

I: Você sarô?

M: **Salô.**

I: Já?

Dói a barriga?

M: Dói.

I: Dói? Então não sarô.

I: Não sarô então!

M: Ói. (queria apertar o botão do gravador)

Adô!

Dô!

Nenê adô.

O nenê adô?

I: É a Marcela!

M: Mache adô.

S: Marcela Baruco Machado, esqueceu?

Salô surge na fala de M, como fragmento incorporado da fala de I, imediatamente anterior à de M. **Salô**, na fala de M, é dito com entonação afirmativa, parecendo uma resposta dirigida à pergunta feita por I. Em seguida, I dirige-se a M, novamente, fazendo-lhe outra pergunta. M “responde” a I: “Dói”, fazendo aparecer em sua fala o mesmo segmento presente na fala do adulto, anterior à dela. I faz outra vez a pergunta a M: “Dói”? E, em seguida, o que parece ser uma conclusão: “Então não sarô”. Depois disso, usa as mesmas palavras, invertendo a ordenação entre elas, deslocando “então” para o final: “Não sarô, então!”. Na seqüência “Ói” aparece na fala de M, fazendo ver um paralelismo entre “dói” e “ói” que aparece em sua fala. Acrescenta a criança: “Adô!” Neste ponto, não seria absurdo se pensar no cruzamento entre “dô” (dor) e “adô” (gravador ou a dor). O jogo paralelístico não pára por aí. “Dô” se repete numa estrutura “nenê adô”, que amplia-se em “O nenê adô?”, com entonação ascendente, entendida por I como se fosse uma pergunta, à qual responde: “É a Marcela!”. Mais outra vez, “adô” se repete na fala de M, numa estrutura que também se repete: “Mache adô.”

Guiada pela afirmação de Lier-De-Vitto de não tratar-se simplesmente de “**acerto e/ou erro**”, mas do que, agora, parece o essencial: o retorno de uma estrutura da fala do outro para a fala da criança, o retorno do mesmo, abriu-se para mim a possibilidade de refletir, mais de perto, sobre o que tinha assinalado na reflexão sobre os erros com verbos de alternância vocálica, como sendo as formas de “terceira pessoa”, que compareciam na fala da criança antes do período dos erros. Perroni-Simões (1976) claramente se refere à presença de formas de terceira pessoa antes do aparecimento da forma verbal de primeira pessoa, na fala do sujeito por ela investigado, já em Figueira (1998)³ isso fica apenas sugerido. Realmente, focalizar o “retorno dos fragmentos” na fala da criança pelo viés do

juízo lingüístico (erro e/ou acerto) só faz por reforçar uma atitude teórica-metodológica inadequada. Descendo em profundidade na afirmação de Lier-De-Vitto pode-se, talvez, reinterpretá-la, como uma advertência: pare de julgar o segmento lingüístico que se apresenta na fala da criança e veja o que se passa.

Mas por que considerar tais formas como de terceira pessoa? Qual a justificativa para isso? A ocorrência 1 chamou-me a atenção justamente pelo pronome inicial “**você**” dirigido a M, o que faz a inclusão dela como participante da enunciação. De fato, M é interpelada e responde: “**salô**”, retomando a fala do adulto, imediatamente anterior a dela. Se há diálogo entre dois interlocutores, ou uma situação de enunciação, na qual dois participantes estão em cena: I e M, ou se quiser, nas palavras de Jakobson: o destinador (primeira pessoa) e o destinatário (inclusivo, no caso, pois assinala a participação do destinador, a segunda pessoa), não há dimensão da terceira pessoa no jogo enunciativo em cena. Existem dois participantes envolvidos na dialogia, cada um marcando sua posição na enunciação.

A questão é que as formas verbais são coincidentes entre segunda e terceira pessoa: *você sarô* e *ela/ele sarô*. As gramáticas normativas apresentam seis pessoas verbais: *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. E, por isso também, afirma-se que a variedade flexional verbal é grande no português. Mas, tomando-se como parâmetro o português falado, as pessoas verbais são: *eu, você, ele/ela, a gente/nós, vocês, eles/elas*, e a variedade flexional passa a ser mais restrita (V. nota 1, Capítulo 2) do que a anterior, amplamente divulgada pelas gramáticas normativas e, muito provavelmente, calcada mais na escrita do que na fala. Como o que está em questão na ocorrência 1 é a dialogia, a relação eu-você (entre dois participantes), não faz sentido referir-se ao fragmento que retorna na fala de M da fala de I, “**salô**”, como se fosse a manifestação de forma verbal de terceira pessoa, de um participante não envolvido na enunciação e, pior ainda, é deixar-se guiar unicamente pela apresentação das pessoas verbais trazidas pela gramática normativa do português, em que não há reflexão sobre a oralidade.

Jakobson (1974) dá suporte para tal reflexão. Para ele a pessoa verbal caracteriza os participantes do *procès de l'énoncé* com referência aos

³ A autora refere-se ao acerto inicial sutilmente. Ela aponta o acerto inicial apenas para um de seus sujeitos, J.,

participantes do *procès de l'énonciation*. Desta forma, a primeira pessoa assinala uma identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o enunciador do *procès de l'énonciation*. No caso em questão, M é um dos participantes de fato envolvido na dialogia. Não há, portanto, justificativa para a consideração de que a forma verbal que comparece na fala de M seja a forma verbal de terceira pessoa.

Seguem-se algumas ocorrências do mesmo tipo que da anterior, do *corpus* de M. Convido ao leitor para consultar o Apêndice, para que tenha acesso a outras ocorrências em que a fala do outro é repostada na fala da criança por processos metafóricos e metonímicos.

2) 2;01.14 MOLHAR

I: Vichi molhò o chão.

Enxuga o chão, né.

Enxuga o chão. Aí!

Jóia!

(M estava brincando fazendo de conta que jogava água de um balde molhando as coisas e as pessoas presentes na sala. L, pai de M tinha acendido um cigarro)

M: Queimô dedo?

L: Queimei o dedo. Cigarro é quente. Queima dedo.

M: Quema também (pedido)

L: Não! I: Ai, faz dodói. Queima também.

L: Faz dodói. O pai fez "ai", cê não escutô?

M: !! (longo)

I: Foi a Ana Cláudia que outro dia falou "queimi", né.

(pouco adiante na mesma sessão)

M: **Molô**/ ô qué/ ô qué chigarro.

Ô **molô** chigarro.

mas, por outro lado, indica que a criança « começa a marcar a primeira pessoa em contraste com a terceira ».

Dani: Molhê o cigarro? Então, apagô.

M: Pagô? Dani: Tem que acendê de novo.

M: É.

O episódio acima é interessante por assinalar o retorno de um fragmento da fala do adulto, que comparece na fala de M. “Molhê”, da fala de I, anterior à de M, é recolocado na fala de M por processos metafóricos e metonímicos. O retorno da “mesma forma verbal”, presente na fala anterior do adulto, na fala da criança, põe vistas à semelhança entre elas. Mas, a semelhança é um efeito da dependência. Na repetição, o retorno da forma abre a possibilidade de combinação em outras seqüências, “ô molô”, em outras posições existentes na cadeia lingüística. Com isso, o lugar para a diferença passa a surgir. O efeito de semelhança vai perdendo visibilidade, na medida em que começa a ganhar força o de diferença, através dos movimentos de reposição, recolocação dos fragmentos que vêm da fala do outro para a fala da criança. Há uma estrutura mínima se repete. Nesta ocorrência, trata-se, do ponto de vista da gramática convencional, da forma verbal de terceira pessoa, que migra da fala do outro, para a fala de M.

Até aqui enfocou-se apenas verbos regulares, em seguida passo aos irregulares, *saber* e *fazer*, para os quais a atenção sempre esteve voltada no interior de modelos teóricos, como no conexionista. Seriam eles afetados por fenômenos diferentes dos regulares?

3) 1;11.15 SABER

(na sala)

M: Cóquia.

S: Faz cosquinha? Cuidado que você vai machucar a orelha. Cê sabe, não sabe?

M: **Sabe.**

S: Ainda bem.

I: Tá fervendo Simone, pode desligá? (da cozinha)

S: Pode.

I: SI (da cozinha)

S: Tudo bem.

I: Pode mesmo?

S: Pode!

(silêncio)

(S cantarola)

M: A Iéla sabe.

S: A Daniela sabe. Eu sei e SI.

M: A Dindia sabe.

S: A Dindinha não sabe nada.

(S continua cantando)

Na ocorrência 3, “sabe” aparece na fala de M, no lugar em que se esperaria o aparecimento da forma de primeira pessoa, “sei”, forma esta considerada irregular, de acordo com a gramática do português. “Sabe” da fala de S, imediatamente anterior à de M, manifesta-se na fala de M, mostrando o submetimento da fala da criança à fala do outro. Pouco adiante, “sabe” é recolocado na fala de M, mostrando as seguintes combinações: “A Iéla sabe”, “A Dindia sabe.” Os deslocamentos de “sabe”, na fala da criança, que têm sua origem na fala do outro, promovem novas combinações na cadeia sintática.

Veja as próximas ocorrências com o verbo *fazer*, cuja irregularidade não se restringe à primeira pessoa do singular no presente do indicativo. Ocorre também no pretérito perfeito, em “fiz”.

4) 2;04.22

S : Cê contô pra Dindinha que cê fez dodói no braço ?

M : Fê dodói no baço.

Mari : E o Chico?

I : E o Chico? O que aconteceu?

M : Ele/ ele machucô na peina.

I : É? Ele foi no médico?

(acaba a gravação)

5) 2;06.00

S : Marcela, cê já fez xixi ?

M : Ô já.

I : Mentira ! Fez nada.

M : Eu **fe** chim.

I : Não fez. Eu não vi.

M : Iguol ca vó.

S : Ah, « igual ca vó » já faz muito tempo que você foi com a vó no banheiro. Tá na hora de ir de novo.

Na fala de M surge « fe », fragmento da fala do outro, que mostra a da fala da criança alienada à fala do outro. O lugar sintático agora ocupado por « fê » é o mesmo destinado a « fiz », na língua adulta. Na ocorrência 5, « fê » reposto na fala de M passa a estabelecer novas combinações na cadeia lingüística, ao lado de « eu » e « chim ».

Numa idade em que as formas verbais de primeira pessoa já circulam na fala de M, marcadas pelo /o/ desinencial (*dómo, esquévo, sabo*, entre outras), « faz » surge na fala de M, como mostra a ocorrência 6.

6) 2 ;08.24

(M e I brincam de boneca)

M : I ele/ ele dome, dome, e faz assim ó.

I : Ele dorme. E você ? Dorme também ?

M : Dómo.

I : Cê dorme ?

M : É.

I : Dorme junto com ele ?

M : Não. Ele dome chojinho.

I : Mas quem faz ele dormir ?

M : Eu **faz**.

I : **Ã** ?

(pára a gravação)

Como explicar a ocorrência 6 senão distante de uma noção de desenvolvimento? Haveria retrocesso na fala da criança ? Vale lembrar que Perroni-Simões (1976) afirmava que a criança trabalhava por etapas lentas e sucessivas no caminho da descoberta de regras do português. O fato é que, conceber a aquisição da linguagem como um processo de aprendizagem, querendo ou não, impõe uma outra necessidade : a de oferecer também uma explicação para o « retrocesso » ou o retorno a uma etapa anterior. Nisso os processos reorganizacionais tiveram o seu fundamental papel. Percebe-se, assim, a fragilidade e os limites da proposta de Perroni-Smiões (1976) : no simples confronto com os dados de outro sujeito, a própria hipótese é colocada em risco. Veja-se o que acontece na próxima ocorrência.

7) 2;11.29 PEDIR

(brincando com massinha e conversando sobre o aniversário de M)

I: Que que eu vô te dá? Cê não pediu pra mim no telefone uma coisa?

Que que é?

M: Não era nada.

I: Como que não era nada?

M: Puque não era nada!

I: Não era nada, Marcelinha?

Cê pediu pra mim!

M: Que? Que que eu **pediu**?

I: Um pega-peixe.

M: Compa um pega-peixe.

Pode compá.

I: Ah, posso comprá? Dani: (ri)

M: É.

I: É piano, pega-peixe. O que que você acha que vai ganhá de mim?

M: Pode ganhá, pode ganhá bailalina azul.

I: Também? E a sua mãe? Vai te dá, o que?

M: Pega-peixe.

M: Ó. I: Cê tá confundindo tudo as bolas, hein, Marcela! Cê anda assistindo muito televisão!

Para nossa análise, interessa-nos chamar à atenção do retorno do fragmento “**pediu**” da fala de I para a fala de M. Trata-se de forma verbal de segunda pessoa, do ponto de vista da gramática do português, manifestada na fala de M no lugar destinado à primeira pessoa, na língua adulta.

Nesta altura, torna-se necessário destacar dois pontos. Em primeiro lugar, trata-se de um equívoco considerar como forma de “terceira pessoa” verbal as que antecedem à 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 pessoas, o que está na dependência de como se dá a inclusão dos participantes no diálogo. Mas isso, talvez nem seja o mais relevante. Em segundo lugar, o que se mostra é o erro de flexão verbal na fala de M e não o acerto, corresponda ele a uma forma de segunda ou terceira. O retorno da fala do outro na fala da criança tanto pode corresponder a um erro ou acerto. Dependerá da coincidência ou não entre as formas verbais que comparecem da fala do outro na fala da criança. 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.

A reposição da forma verbal da fala do outro na da criança abrange não só o fragmento substituído, no caso os verbos, mas também as próprias estruturas lingüísticas nas quais estes estão inseridos. São cadeias lingüísticas que se repetem na fala da criança. Neste sentido, o estado de língua na primeira posição definida por De Lemos diz respeito à posição de M na cadeia significante: um sujeito submetido a fala do outro.

Desta forma é possível entender, conforme De Lemos indica a partir da leitura que fez de Lacan, que os processos metafóricos e metonímicos não remetem exclusivamente, a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas a um sujeito, ou melhor a um modo de emergência de um sujeito na cadeia significante.

*“Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionada face a linguagem como objeto de conhecimento a ser apreendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma **estrutura** (ênfase minha) em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao Outro.”*

(De Lemos, 2002: 5-6)

De acordo com De Lemos, um aspecto de subjetivação desta posição estrutural é reconhecível na identificação da criança com a fala do outro, incorporada por ela. Em outras palavras, os efeitos de semelhança e diferença entre a fala da criança e a do outro mostram as faces de uma subjetivação emergente.

4.3.2. A segunda posição: os erros de flexão verbal na fala de M.

Nesta seção serão analisados em primeiro lugar, os erros que apresentam alteração de classe de conjugação verbal na fala de M, e em segundo, os erros de regularização, com o objetivo de chegar a algumas comparações entre as classes. Lembro que tal ordenação é apenas didática. Os verbos chamados de irregulares estão contidos sempre em uma das três classes de conjugação, conforme se concluiu no Capítulo 2. Como visto na seção anterior, algumas formas dos verbos regulares e irregulares, na primeira posição, apresentam-se afetados pelo mesmo fenômeno: alienação da fala da criança à do outro. Apresentariam as duas classes, agora, diferenças importantes na segunda posição?

A reflexão que se segue, acerca dos erros de flexão verbal na fala de M, aponta para uma falta de correspondência do morfema flexional com a classe de conjugação verbal. Assim como Figueira (1998, 2000) concordamos que os erros flexionais que indicam alteração de classe de conjugação formam um conjunto de dados tão interessante quanto os irregulares, aos quais sempre se dedicou maior atenção. Eles constituem, como diz a autora, uma parcela significativa de erros na fala de muitas crianças em processo de aquisição do português.

Há um pensamento geral, um senso-comum – não se pode negar – de que a criança “adquiriria” primeiramente os verbos regulares, por serem mais “simples” e, mais tarde, os irregulares, porque seriam mais complexos do que os regulares. Esta também é a hipótese de Perroni-Simões (1976) baseada na complexidade determinada pela descrição do português. No entanto, o estudo de Figueira (1998,2000) já apontou um quadro diferente na análise da fala de dois sujeitos.

Veja-se, em seguida, a análise dos erros com verbos que envolvem o cruzamento dos morfemas das diferentes classes de conjugação na fala de M.

O período compreendido pelos dados se inicia ao 1;11.28 e se estende até 3;04.30. Os verbos que integram esta classe são: *pegar, acordar, assobiar, quebrar, machucar, escovar, pentear, borrar, falar, tomar, colocar, xingar, lembrar, dar, escrever, comer, fugir, abrir e tossir*. De acordo com o quadro teórico no

qual este trabalho se fundamenta, a emergência do erro na fala da criança aponta para a **diferença** da fala da criança com relação à fala do outro, indicando uma mudança de posição da relação da criança com sua língua.

O primeiro item verbal a ser analisado traz um erro com o verbo **fugir**.

8) 1;11.28 (S, mãe de M, depois de ter dado banho em M tenta enxugá-la e vesti-la)

M: Sai mamãe.

S: Não saio nada.

M: Deixa.

I: A cabeça?

S: Eu vô te enxugá. Não adianta! Você pode espernear, gritar, fugir.

M: Ô mãe, eu vô fuzi.

I: (ri)

S: Não vai fugir. Sabe, não vai fugir!

M: Vô fazê iquéche.

S: Não. Agora você vai botar a roupa.

M: Ô qué fazê/ ô qué fuzi.

S: ã.

M: Fuzi. Qué fuzi. Qué fazê.

S: Qué fazê o quê?

M: Qué fuzi.

S: Qué fugi? Ah, não qué fugi, não. Dá o chulé aqui. Põe o chulé. Ó o que você fez na minha calça! Molhô tudo.

(mais adiante, na mesma situação)

M (chorando)

M: Vô fuzi. Vô fuzi.

S: Não vai fugir, Marcela. Cê pode ficá muito quieta aí porque eu vô botá roupa.

I: Ah, foge no meu colinho, foge.

M: Vô **fuzê**. Vô **fuzê**.

S: Não vai não!

I: Cê avisa a sua mãe que cê vai fugir, é?

M: Õ.

I: Cê avisa antes?

M: Vô fuzi.

S: Primeiro eu boto roupa, depois cê foge.

M: ã. Qué **fuzê**. ã! ã (reclama)

S: É melhor fugir vestido, tó.

A ocorrência 8 mostra a necessidade dos processos metafóricos e metonímicos para analisar os erros verbais que comparecem na fala de M. Tais processos são convocados para explicar a alteração de “*fugi*” (forma que seria esperada) por “**fuzê**”, forma que emerge na fala de M. *Fugir*, que é um verbo de terceira conjugação, aparece na fala da criança com a desinência /e/, compatível com a segunda conjugação. Interessante neste episódio é a movimentação das estruturas na fala de M. Comparecem em sua fala tanto “*vô fugi*” quanto “*vô fazê*”, mostrando-se um paralelismo entre elas. Um pouco mais adiante, aparecem “*fazê*” e “*fuzi*” em outra estrutura “*Ô qué fazê*” e “*ô qué fugi*”, mantendo entre elas o paralelismo que, não pára por aí, pois na seqüência, as formas verbais “*fuzi*” e “*fazê*” são repostas novamente em outro tipo de estrutura: “*Qué fugi*” e “*Qué fazê*”, novamente dispostas em paralelo. Neste ponto, S retoma um fragmento da fala de M, anterior à dela, “*Qué fazê*”, e dirige uma pergunta à criança: “*Qué fazê o quê?*”

A seqüência “*Qué fugi*” manifesta-se na fala de M como resposta à interlocutora. A mãe retoma a estrutura “*qué fugi*” da fala de M e, em seguida produz um enunciado negativo: “*não qué fugi, não*”. M insiste, recolocando a estrutura inicial com fugir: “*Vô fugi*”. “*Vô fugi*”. A mãe insiste na negativa dela. Neste ponto, outra interlocutora, I, entra em cena dizendo: “*Ah, foge no meu colinho, foge!*” Neste ponto surgem: “*Vô fuzê*”, “*vô fuzê*”, o erro comparece na fala de M, indicando o cruzamento entre “*fuzi*” e “*fazê*”. Até o momento do erro, “*fuzi*” e “*fazê*” caminhavam lado a lado, em estruturas sempre paralelas. No erro as formas colidem, mostrando uma fusão entre elas. Nesta colisão, uma estrutura se mantém: “*vô **fuzê***” “*vô **fuzê***”. Provavelmente, a interferência de “*foge*” da fala de I no jogo paralelístico em curso,

tenha contribuído para o choque entre as formas, pois “foge” mantém tanto uma relação de semelhança com “fugir” quanto com “fazê”. A fala do outro abre, para a criança, a possibilidade para o estabelecimento de novas relações, de forma que a cadeia que dá suporte à mudança lingüística situa-se na sua própria fala. No entanto, a forma produzida “fuzê”, não é uma forma esperada pela gramática do português. Ao contrário, corresponderia a um erro gramatical. Neste ponto, é possível fazer uma aproximação entre o erro da fala da criança e a rima na poesia, da maneira como Jakobson (1970) entendeu a rima como técnica na poesia: “ou ela é gramatical ou anti gramatical, mas nunca agramatical.” Trata-se de reconhecer que o erro na fala criança nos mostra uma outra possibilidade da organização gramatical, e, deste modo, o erro pode opor-se ao que é considerado como gramatical (o padrão correto), mas esta possibilidade está dentro da gramática e não fora dela.

“Fazê” e “fuzê” são formas que guardam entre si uma semelhança estrutural: ambas começam com /f/ e apresentam duas sílabas, sendo a segunda delas iniciada por /z/. Além disso, a sílaba tônica, nas duas formas, coincide: é a segunda. A diferença entre as formas reside, exclusivamente, na alternância entre as vogais /a/ e /u/. Observa-se que a dependência à fala do outro já não é total, como a existente nas falas iniciais de M. A matriz que dá base (sustentação) para as substituições na fala de M, matriz ressignificadora, encontra-se em sua própria fala. Há uma relação de dependência da fala de M com ela mesma, que só pode ser interpretada como sendo o movimento da língua que atravessa a fala da criança.

Um erro com o verbo *pegar*, na fala de M, é trazido agora para discussão:

9) 2;00.05

(comendo os docinhos que sobraram da festa de aniversário da M)

S: Vai caí da forminha. Segura direito. Morde.

M: Que é icho?

I: Docinho.

M: Si.. Pegô otu? (M pega outro docinho)
S: Não. I: Deixa aí.
M: Ô **pigui** um,**pá deu piguia**?
S: É pequenininho?
M: **Pigui** um pá lada.
I: Que?
M: Me nu/te lada.
S: Tá jogado. Tá mesmo!
I: Ah, jogado! Isso. É! É bom saber a língua da M.
S: lada é jogado
I: Hum.

Na ocorrência 9, antes do erro “**pigui**” aparece na fala anterior de M, « *pegô* », forma de segunda (ou terceira) pessoa no lugar em que se esperaria, do ponto de vista do português padrão, a forma verbal flexionada em primeira pessoa, « *peguei* », uma vez que que era a própria criança quem tinha pego outro docinho.

Em seguida, no diálogo, a mãe S, solicitou que M não pegasse os doces. M prossegue dizendo : « **Ô pigui um**», fazendo ver um alinhamento aos verbos que têm a terminação em /i/, já presentes à essa altura em sua fala, assim como com « *pegô* », forma com a qual concorre para a ocupação de um mesmo lugar sintático na cadeia lingüística. « **Pigui** » entra justamente para ocupar a mesma posição antes ocupada por « *pegô* », forma com a qual mantém uma relação de semelhança e diferença. Logo adiante, na seqüência no diálogo, « **pigui** » é ressignificado (reaparece) na fala de M. Trata-se novamente de um retorno para a mesma posição, uma recolocação, mas desta vez, numa seqüência que resulta do cruzamento de duas outras cadeias presentes anteriormente na fala de M : « **Ô pigui um,** » e «**pá deu piguia** ? Com isso, verifica-se que é a própria fala de M que se oferece como a cadeia que dá sustentação à mudança lingüística. Observa-se a movimentação de formas que se chocam num mesmo ponto da cadeia lingüística,

fazendo aparecer a posição do sujeito: alienado ao movimento da língua e, nem tanto, à fala do outro, adjacente à sua.

Do ponto de vista da língua portuguesa, cabe lembrar que não é possível precisar à qual conjugação *pigui* se alinha, pois a forma pode tanto estar sendo alinhada junto aos verbos de segunda, quanto aos de terceira conjugação, já que a desinência de primeira pessoa é a mesma para as duas conjugações no pretérito perfeito. Mas, o que se advoga aqui é que M nada sabe sobre as classes de conjugação. Ela fala sem “saber”, sem “o saber sobre a língua” (saber consciente) da mesma forma que ouve “sem escutar” sua própria fala.

Porém, o episódio em questão registra outros aspectos, talvez tão interessantes quanto o erro de flexão verbal. Refiro-me às interpretações que a mãe, S, faz da fala de M. S interpreta a seqüência “*pá deu piguia*”, da fala de M, como “é *pequeninho?*”, após a criança ter pego outro docinho, quando havia sido solicitado anteriormente, pela mãe e, por I, para que não o fizesse. M diz: “**Pigui um pá lada**”. I não entende a fala de M e interpela a criança: “*Que?*” M responde: “*Me nu/te lada*”. S novamente dá significado à fala incompreensiva de M, dizendo: “*Tá jogado. Tá mesmo!*” I aceita a interpretação dada pela mãe e diz: “*Ah, jogado! Isso. É! É bom saber a língua da M*”. A mãe se coloca no papel de intérprete da fala da criança e acrescenta: « *lada é jogado* ». Mas, é preciso dizer que não havia doces jogados, ou coisa parecida na situação. Muito pelo contrário : M de fato pegou com as próprias mãos um docinho e não o comeu em seguida.

Dois aspectos deste episódio tornam-se salientes na análise: em primeiro lugar, a posição da mãe com relação à fala da criança, que é a de intérprete e, em segundo, a posição de I, investigadora, que aceitou a interpretação dada pela mãe e a observação que fez sobre a fala de M ao dizer: “*É bom saber a língua da Marcela*.” Não há como negar que, na seqüência em questão, o erro na fala de M não causa qualquer embaraço para os adultos. Se, na segunda posição proposta por De Lemos a criança é impermeável à correção : ouve mas não “escuta”, também neste caso, os adultos se comportam de forma semelhante.

Para o investigador, que procura na fala da criança as realizações das formas verbais oferecidas pela descrição gramatical, nada poderia ser dito sobre qual

classe de conjugação « **pigui** » pertence: segunda ou terceira conjugação, pois a indeterminação, neste caso, não seria a da fala da criança, mas a do próprio sistema da língua. Além de “**pigui**”, comparece na fala de M “**piguia**”, outro erro, que não desfaz a dúvida, pois o sufixo –ia, indica o mesmo movimento paradigmático: alteração da primeira conjugação para a segunda ou terceira conjugações, uma vez que, nas últimas, o sufixo -ia são coincidentes. Veja outro episódio com « **pigui** » no Apêndice, em que estão agrupadas outras ocorrências com erros de flexão verbal na fala de M.

Observe agora a ocorrência 10 :

10) 2;05.21

(M pega sua boneca no colo para jogar baralho)

M: Qué jogá, minha filha?

I: A sua filha? Vão vê se ela joga.

I: Vai.

M: Ai não SI S: Marcela, vô fazê um monte de lavadeira, viu.

I: Baixinha.

M: Ela **chabo**?

I: Sabe, vai! Jogô uma. Pronto.

S: É você, olha. Eu já joguei.

M: Ela **pigui** a echa. Ela/ ela não vai. Ô tô jogano é écha, tamém.

I: Hum.

S: Então vai que tá na tua vez.

A ocorrência acima é privilegiada, no sentido, que coloca em cena dois erros: “*ela chabo*” e “*ela pigui*”. O primeiro é o chamado erro de regularização verbal, em que no lugar da forma irregular, “*sei*”, de acordo com a gramática convencional, surge a forma verbal com “saber” correspondente à primeira pessoa, marcada pelo –o desinencial “**chabo**”. Mas o estranhamento se acentua ao observar que o pronome que antecede “**chabo**”, na fala de M, é “*ela*”, de terceira pessoa, formando uma seqüência curiosa, em que pronome e flexão verbal não concordam

entre si. O enunciado pode ser melhor entendido se se observar que é M quem joga as cartas no chão pela boneca, logo é M o enunciador, no processo de enunciação (ou o agente expresso pelo verbo). O ponto de vista de M oscila entre o dela própria e o da boneca, sua filha, pela qual se faz passar. Além disso, intrigante é que na fala de M comparece, ao contrário das outras ocorrências anteriores com o verbo pegar (*pigui*), a forma verbal esperada (*piguei*), o acerto para a primeira conjugação, classe a que pertence o verbo “pegar”. No entanto, assim como no enunciado anterior de M, “*piguei*” aparece depois do pronome de terceira pessoa “ela” e, como não se deve ignorar, aparece após “*joguei*” na fala de S, imediatamente anterior à fala da criança em que “*piguei*”, se manifesta. Não há como esconder o paralelismo entre “*joguei*” e “*piguei*”¹. Contudo, “*piguei*”, forma de primeira pessoa, comparece na fala de M depois do pronome de terceira pessoa: “ela”, mostrando o retorno não só de um fragmento, mas o retorno dele numa seqüência ou estrutura que se repete, com a qual esta se encontra paralelamente disposta: “ela **chabo**”, e mais adiante, uma outra ainda se manifesta, “ela não vai”. Há uma estrutura mínima que se repete na fala de M: “ela **chabo**” e ela “*piguei*” em que, curiosamente, convivem as marcas de terceira e primeira pessoas.

A dificuldade para o investigador, que busca na fala da criança a manifestação de formas que ganham vida pela descrição da língua, torna-se evidente: deve-se olhar para o pronome (ela), de terceira pessoa do singular, e considerar a flexão verbal como erro, ou olhar para a forma verbal flexionada em primeira pessoa, e considerar a pessoa verbal como sendo o erro na fala de M, uma vez que a criança representa o seu ponto de vista e o de sua filha, a boneca, ao mesmo tempo? Mas se for considerado que foi M quem pegou as cartas, ela pode ser identificada como a executora do processo expresso pelo verbo e “*piguei*” estaria dando lugar a este reconhecimento, entretanto isso se complica na medida em que “ela”, a perspectiva da boneca também está em cena.

¹ Figueira (1998) mostra na fala de um de seus sujeitos, A. um alinhamento formal pelo padrão do verbo que foi por último enunciado, num evidente processo de harmonização de significantes, mas no âmbito da fala da própria criança. O primeiro deles refere-se ao episódio relatado pela autora em que A., conversando sozinha com a boneca disse : « Ai, nem me **diga** ! A senhora nem vai me **digar**. E, o segundo refere-se ao episódio em que o verbo « entender » aparece inicialmente correto na fala da criança em : « Agora eu entendi » e, logo depois, na

Esta ocorrência pode certamente representar um empecilho para a explicação oferecida por Perroni-Simões (1976), que postula a forma verbal de terceira pessoa como sendo a forma básica, a partir da qual a de primeira seria derivada por meio de regras, ou estratégias. O que se consegue surpreender através deste episódio é a movimentação da língua que atravessa a fala da criança, forçando os limites da língua. O que se entrevê é um jogo paralelístico entre estruturas que dão sustentação às mudanças lingüísticas que ocorrem na fala de M. Convido ao leitor a consultar outra ocorrência com *pegui* no Apêndice.

Segue-se agora, uma ocorrência com o verbo *escrever*, que, neste mesmo momento na fala de M, apresenta-se com a vogal do radical aberta, produzindo vários erros como *esquévó*, já discutidos em minha dissertação de mestrado. Tal verbo integra a classe dos verbos que apresentam erros flexionais na fala da criança indicando, alteração de classe de conjugação, vindo a contribuir para reafirmar que a heterogeneidade é constitutiva da fala da criança. As mudanças em curso na fala da criança, principalmente as relativas à flexão verbal, (de alternância vocálica ou de alteração de classe de conjugação) não devem ser interpretadas independentemente. Deve-se ter em mente que uma questão que deve ser respondida neste trabalho é: o que há de comum entre as classes de erros encontradas na fala de M? O que elas podem revelar sobre o processo de aquisição da linguagem? E, no sentido inverso, o que se pode dizer, sobre a língua, a partir dos erros com flexão verbal?

Veja-se, agora, o que vai ser posto à mostra:

11) 2;00.24

(No início da sessão de gravação, M pega a caixa da fita deixada por I sobre a mesa)

I: Olha aqui.

M: Tá dulo.(M tenta tocar no compartimento do gravador em que a fita está sendo gravada)

I: Não é para mexer no gravador.

seqüência do diálogo aparece o erro : « Daí ela entendeu », em que, segundo a autora, « entendeu » teria sofrido

M: Vô fazê. I/I/quêve! (alto) I: A Marcelinha está escrevendo na fita. Escreveu? Deixo vê se escreveu?
M: Nã.
I: Escreveu nada!
M: Ó.
I: Hã! Olha a mesa toda rabiscada. Socorro mamãe!
M: Vai **iquevã** Marchela.
I: Vai escrever Marcela, hein?
M: Si (ri).

A ocorrência 11 mostra que formas de segunda (que tem sua origem na fala do outro) e primeira pessoas flutuam na fala de M, na posição em que ela se coloca como sujeito, na marcação de pessoa. “Vô fazê” e “**Vai iquevã**” são cadeias que mostram uma mesma estrutura (verbo ir + verbo), um paralelismo, em que dada a semelhança entre elas, permite substituição de seus termos. Há, portanto um processo metafórico, na medida em que “*va*” ocupa o mesmo lugar sintático de “*vô*” e, também, metonímico, na medida em que há o retorno da mesma estrutura na fala de M. Razão pela qual seria precipitado e arriscado, alguém afirmar, de outro ponto de vista teórico, que toma a fala da criança como manifestação de um conhecimento lingüístico, que M já teria o domínio do saber lingüístico, que o uso de “*vô*” poderia revelar. Acontecem, na fala de M, tanto “*vô fazê*” quanto “*vai iquevã*” para exprimir um processo que parte do sujeito que enuncia M. Além disso, o que pode ser apontado é que, a forma “**iquevã**”, resignificada na fala de M, manifesta-se, do ponto de vista da descrição lingüística, como se fosse uma forma verbal de primeira conjugação, ao invés de uma forma verbal de segunda, pois o que se observa é alteração da vogal temática /e/, característica dos verbos da segunda conjugação, para /a/, vogal temática própria da primeira conjugação, o que permite incluir esta ocorrência entre os erros de flexão na fala de M, que, indicam alteração

uma harmonização com « entendi ».

de classe de conjugação. Algo semelhante também pode ser visto na próxima ocorrência, com o mesmo verbo, *escrever*.

12) 2;02.20

I: Por que que cê tá toda riscada de caneta na perna, hein? Que que é isso?

M: Vanecha **quevô** a minha peina.

I: Quem?

M: Fô Melecha?

I: Vô Menessa? (estranhando)

M: Vanecha. Não. Ane/

Dani: Vanessa.

M: Menessa. É Manessa queveno mia ?iado.

S: Escreveu minha perna? (repetindo) A Vanessa, uma pinóia.

I: Quem que foi?

M: Uai, ai, ai. (não responde)

(tinha sido M que havia se rabiscado)

No episódio 12, M aponta Vanecha como sendo culpada pelos rabiscos que ela mesma fizera em sua perna. Chama-nos a atenção a seqüência “*Vanecha quevô*”, em que o verbo “*escrever*”, de segunda conjugação, conforme gramática do português, é repostado na fala de M como se fosse de primeira conjugação, o que pode ser identificado pelo sufixo verbal. Seria possível, a partir disso, afirmar que o movimento da língua na fala de M provoca o deslocamento de tal verbo para alinhar-se aos de primeira conjugação? Considerando-se a discussão sobre a classe dos erros que apresentam alternância vocálica, classe à qual o verbo *escrever* se integra, neste mesmo momento, na fala de M, pode-se dizer que tal movimento não se dá. Vale insistir que os erros de alternância vocálica, entre eles, “*esquêvo*” e os de alteração de classe de conjugação manifestam-se ao mesmo tempo na fala de M. Seria no mínimo uma atitude ingênua refletir sobre o fenômeno da alteração dos sufixos das classes de conjugação na fala de M, sem considerar os erros de alternância vocálica. “**Quevô**”, na ocorrência acima, e “*esquêvo*”, presentes

na fala de M, indicam que não há tal movimento regularizador na direção da primeira conjugação. Ao contrário, eles apontam para a heterogeneidade da fala da criança, assinalada pelas marcas morfológicas. Um prolongamento para esta discussão encontra-se em Figueira (1998,2000). Ela defende o caráter contingente e imprevisível do erro ao afirmar que a direção que ele toma na fala da criança não é única nem certa.

Interessante é o que se passa na próxima ocorrência:

13) 2;01.02

M: Quéo abi. (o chocolate)

S: Tá aberto.

M: Abi. (pedido)

S: É que ele afundou?

M: ___cudei.

I: (ri)

M: Quéo chuculate. Hã (assusta-se)

Ai, eu gulo.

S: Ã?

M: Ó, ã/ fichô?

S: Tô.

M: **Abeu.**

I: Fechô abeu?

S: Esse é pra jogá fora. (uma parte do envólucro do chocolate)

M: Péga fora! (pedido)

I: Jogo.

S: A mãe joga.

I: Tudo isso com o chocolate da Marcela, né: abre, fecha, afunda.

M: Não qué tiando. (o chocolate ainda estava embrulhado no papel, aberto somente por cima)

S: Pra você podê segurá, senão você vai comê papel.

M: Papel?

S: É, e não pode comê papel.

M: Vô tilá.

Se, em muitos casos, torna-se impossível decidir se a forma verbal é de segunda ou terceira conjugação, -- devido à coincidência da desinência *-i* na primeira pessoa do pretérito perfeito --, isso não acontece na ocorrência anterior, em que “**abeu**” comparece na fala de M, pois a forma verbal manifesta-se, do ponto de vista da gramática do português, em terceira pessoa. Aí existem desinências distintas para as duas conjugações: *-eu* para os verbos de segunda conjugação e *-iu* para os de terceira conjugação. O movimento da língua na fala da criança mostra como as relações são estabelecidas pelos processos metafóricos e metonímicos. Este parece ser o caso em que na forma atualizada parece possível enxergar os sinais de seu atravessamento, não por uma forma presente na cadeia do enunciado, mas como em muitos casos, mas com uma forma evocada. O erro acima com o verbo *abrir*, verbo de terceira conjugação, permite ver uma substituição desinencial não esperada pela língua, através do acréscimo de *-eu*, marca da segunda conjugação, produzindo uma forma não prevista pela gramática, na fala de M. Observe-se que a forma errada produzida na fala da criança não provoca qualquer efeito sobre a fala dela. No episódio acima, é I quem se dá conta do erro na fala de M, o que fica registrado pela sua própria fala: “*Fechô abeu?*”, dito com entonação que assinala seu estranhamento. Pode-se considerar que *fechar* e *abrir* formam um par semântico na medida em que indicam ações opostas entre si, mas nem por isso *abrir* na fala de M se harmoniza com um ou outro.

Tão interessante quanto o erro de flexão manifesto na fala de M é a seqüência “*péga fora*”, uma requisição de M para sua mãe. Há, na fala desta, imediatamente anterior à da criança: “*Esse é pra jogá fora.*”, uma seqüência cuja estrutura (*jogá fora*) guarda uma semelhança com a manifesta na fala da criança (*péga fora*), mostrando haver um paralelismo entre elas. Uma semelhança que permite a substituição de um termo (*joga*) por outro (*pega*), por um processo metafórico que atua sobre a estrutura, que retorna (manifesta-se) na fala de M, via processo metonímico. A seqüência que resulta na fala da criança, “*péga fora*”

provoca um estranhamento, pois “jogar” e “pegar” indicam duas ações opostas entre si. Há um jogo de oposições entre os itens verbais: *fechar/abrir* e *jogar/pegar*.

Ao que parece, os próprios verbos flutuam em lugares sintáticos passíveis de serem ocupados nas cadeias lingüísticas na fala da criança, no paradigma verbal em construção. Curioso é que a mãe de M, I e S, interpretaram a seqüência “*péga fora*”, na fala da criança, como se a substituição não tivesse ocorrido. Alheia a substituição ocorrida na fala de M, na seqüência do diálogo, I responde: “*Jogo*”, e S diz: “*A mãe joga*”, respondendo ao pedido de M.

Veja-se agora o que se passa na ocorrência 14:

14) 2;01.28

(a conversa gira em torno de um passeio que M fez ao bosque)

S: Mas qual bicho que tinha? A mãe cochicha pro cê assim.

(S cochicha no ouvido de M)

M: Macaco.

I: Tinha macaco?

M: Tinha.

I: Que mais?

M: Patcho. (baixo)

S: Fala alto, senão ela não escuta.

M: Patcho. (alto)

I: Patcho? (estranha)

M: Pato!

I: Que mais?

M: Pato tá codando.

I: ã?

M: Pato **(a)codeu**. O pato/

S: O pato escondeu aonde?

M: Aqui.

S: Conta pra Irani que tinha hipopótamo.

M: Hipopoto.

Na ocorrência 14, “**codeu**” chama à atenção para algo que vai além da simples alteração de classe de conjugação, em que se vislumbra substituição de um sufixo da primeira conjugação, -ou, pelo da segunda conjugação, -eu, do ponto de vista da gramática convencional. Na fala de M, antes da seqüência que contém o erro, há outra que merece atenção: “pato tá codando”, que parece não ter sido entendida por I, que diz: ã? Em seguida, no diálogo, M diz: “pato (**a**)codeu”, em que o /a/ foi dito com tom de voz muito baixo. Não há como ignorar o paralelismo entre as seqüências “pato tá codando” e “pato (**a**)codeu”. Note-se que, há uma substituição de “tá codando” por “(**a**)codeu” (processo metafórico) na estrutura, que é ressignificada (recolocada) na fala da criança. Com isso, é possível apontar que a cadeia lingüística que serviu de base para a substituição, encontra-se na fala da própria criança e, não mais, na fala do outro, imediatamente anterior à de M, como na primeira posição. A movimentação dos significantes nas seqüências paralelísticas na fala de M permite destacar a posição da criança, neste caso, submetida ao movimento da língua, movimento este que atravessa sua fala.

Digno de atenção é o destino de **codeu** no diálogo. Ele foi interpretado pela mãe, S, que interrompeu a fala de M logo em seguida, como se fosse a forma reduzida de outro verbo, o *esconder*. Ela pergunta em seguida: “o pato escondeu aonde?” M responde: “Aqui”, provavelmente atendendo a requisição do “aonde” que comparece na fala da mãe. O fato é que **codeu** guarda tanto uma relação de semelhança com “*escondeu*”, como foi a interpretação indicada pela fala da mãe, quanto uma semelhança com “*acordar*”, relação estabelecida na fala de M.

Observe-se o que acontece com o verbo *quebrar*, na ocorrência que se segue:

15- 2;03.04

M: Tá quibado o meu chinelo.

Dani: Tá o que?

M: Tá quibado, o meu chinelo.

Dani: Quebrado?

M: Fui eu.

Dani: Como que cê quebrô seu chinelo? Mari: Ela assume todo tipo de culpa.

Dani: Por que cê quebrô?

M: Colôca!

Dani: Não, mas por que cê quebrô?

M: Cadê otu?

Dani: Por que cê quebrô?

M: Cadê otu?

Dani: Então fala: por que cê quebrô? Por que cê quebrô?

M: **Quebi**_otu.

Dani: Por que cê quebrô?

M: **Quebi** otu.

Dani: Por que?

M: **Quebi** otu.

Dani: Por quê?

M: U/ á. A Maiana/ vachola?

Dani: Ã?

M: Pode vachola achim?

Dani: Fazê como?

M: Vachola.

No episódio acima, “**quebi**” comparece na fala de M na posição em que se esperaria “*quebrei*”, do ponto de vista da língua do adulto, dá, assim, a oportunidade de se entrever, na forma atualizada, os sinais de seu atravessamento com uma forma presente no enunciado anterior, “*quebrô*”, na fala de Dani. A forma manifesta “**quebi**” guarda uma relação de semelhança com “*quebrô*” e se dispõe em paralelismo, assim como também com outra(s) forma(s) evocada(s) por uma relação, através da desinência -i, a esta altura, já presentes na fala da criança, como: *bebi*, *dormi*, *caí*, *vi*, etc”. O /i/, marca típica (sufixo) de segunda ou terceira conjugação,

junta-se, na fala de M, a *quebrar*, verbo de primeira conjugação, produzindo o erro. Como então sustentar a hipótese levantada por Perroni-Simões (1976) de que é a primeira conjugação, por ser a mais regular, o modelo para as outras conjugações? Assim afirma ela:

*“O morfema –ey de primeira pessoa singular perfeito corresponde ao morfema dos verbos regulares da primeira conjugação e a generalização de seu emprego a quase todos os verbos, independentemente da conjugação, confirma a hipótese de que a primeira conjugação é a mais forte no sentido que é modelo para a criação de outros verbos. Há nesta informante numerosos exemplos de regularização efetuada em outros verbos: a criança baseia-se num modelo de primeira conjugação para verbos de segunda ou terceira, **mas o inverso não ocorre nunca.**”*

(Perroni-Simões, 1976:88-89) (ênfase minha)

Neste sentido, a ocorrência 15 mostra o contrário, de forma que poderia servir de contra-exemplo para a hipótese levantada pela autora. E ele não seria o único na fala de M. Veja como ficaria a interpretação do verbo “*comer*” na fala de M, que inicialmente parece se adequar à explicação de Perroni-Simões.

16) 2;00.08 (D)

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

M: Eu já **comei**.

Na ocorrência 16, o erro de flexão verbal “**comei**” aparece na fala de M mostrando o cruzamento entre o verbo *comer*, considerado de segunda conjugação pela gramática da língua e –ei, considerado como morfema de primeira pessoa do singular para a primeira conjugação, produzindo a generalização ou regularização referida pela autora. No entanto, poucos meses depois, o verbo *comer*, na fala de M, aparece com marcas de primeira conjugação, mas numa posição em que ainda se observa a presença de formas de segunda (ou terceira) pessoa, como

muito se salientou na discussão sobre a primeira posição na seção anterior. Veja-se, na seqüência, tal ocorrência:

17) 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? (M já tinha levado à boca uma parte do objeto)

S: Ou pelo menos desconfia.

Mari: Já quebrô? Isso é verdade.

S: Quebrô. Vai comê?

M: Vai.

S: Não!

M: É. Vai comê, ué!

Mari: Tá certo, né?

S: Não, não tá certo, coisíssima nenhuma!

“**Comô**” aparece na fala da criança depois de “*comê*” da fala da mãe, forma com a qual estabelece uma relação de semelhança e diferença. O verbo em questão é considerado de segunda conjugação, mas o erro produzido na fala de M permite ver, através do /ô/ final, marca da primeira conjugação, a alteração de sua classe de conjugação verbal. Adiante no diálogo, a fala de M ressignificada na fala de Mari traz a substituição feita na cadeia lingüística de “já **comô**,” para “já *quebrô*”. Na fala de Mari, “**comô**” é substituído por “*quebrô*”. Tal substituição se realiza entre cadeias que se dispõem em paralelo no diálogo. Logo após, na fala de S aparece: “*Quebrô. Vai comê?*” em que “*quebrô*” da fala de Mari é repostado, ressignificado. Na seqüência, M responde a S: “Vai.”, mostrando o retorno do fragmento da fala de S, em sua fala. Depois disso, S diz: “Não!”. Na seqüência, M diz: “É. Vai comê, ué!”, que mostra o paralelismo com a seqüência “vai comê?”, anteriormente enunciada por S, no diálogo. Há uma estrutura da fala da mãe, “Vai comê”, que é ressignificada na

fala de M. Há uma estrutura mínima que se repete, trazendo para a fala da criança as mesmas formas verbais em segunda pessoa, anteriormente manifestadas, na fala da mãe, no diálogo. A ocorrência em questão exibe não só o erro, mas também, a movimentação dos significantes em ressignificação, nas seqüências paralelísticas, que emergem na fala de M.

Prever a direção que as formas verbais podem tomar na fala da criança não parece ser uma tarefa tão simples, como queria Perroni-Simões (1976). Ainda que não haja compatibilidade entre os quadros teóricos do trabalho de pesquisa que se desenvolve aqui e o da autora, é possível confrontarmos os erros que comparecem na fala de M com os achados dela. Se é possível se chegar a afirmar que há algum tipo de generalização na fala de M, a essa altura, ela se daria no sentido inverso ao proposto por Perroni-Simões (1976). Pode-se afirmar, apenas, que há uma certa concentração de erros com verbos de primeira conjugação, que levam a desinência /i/ para a primeira pessoa, marca para esta pessoa nas segunda e terceira conjugações. Tal concentração compreende erros com os seguintes verbos, na fala de M: *pegar, quebrar, machucar, borrar, falar, colocar e tomar*. Na realidade, a hipótese de Perroni-Simões (1976) permite concluir que a ordem para a aquisição das conjugações seria: a primeira antes da segunda e terceira. Embora a autora não chegue a se comprometer afirmando que tal ordem seria a mesma para todas as crianças, o certo é que deixa entendido exatamente isso, uma vez que a ordem de aquisição verbal é totalmente determinada pela língua, que é a mesma para todos os falantes do português. Ela concebe a aquisição da linguagem como um processo de aprendizagem que dar-se-ia por generalização e indução. Idéia esta frágil, e facilmente refutável apenas pela apresentação dos erros de uma outra criança. Como a fala de M tem podido mostrar, a fala da criança é essencialmente heterogênea. Um exemplo disso está no diálogo que se apresenta a seguir:

18) 2;08.09

I: Eu não! Estraga tudo o meu dente. Daí eu tenho que ficá indo no dentista, cheio de bichinho. Bala estraga o dente.

M: Num istago.

I: Estraga!
M: Só comi uma.
I: Uma só, pode.
M: Só comi.
I: Mas eu já comi uma.
M: Então eu já **come/eu já comiu**, né?
I: Quem?
M: Eu.
I: Daí vai estragá tudo o seu dente!
M: Não vai!

Se, nas ocorrências 16 e 17, foram observados erros com *comer*, indicando a alteração de classe de conjugação: segunda para primeira, aqui algo diferente acontece. Há na fala da criança, uma certa instabilidade, flutuação na marcação de sua classe de conjugação: tanto “**comeu**” quanto “**comiu**” estão presentes na fala de M².

No início do diálogo, I diz que bala estraga os dentes. M refuta dizendo: “*Num istago.*”, contrapondo-se a afirmação anterior de I. Esta insiste na afirmação de que bala estraga os dentes e diz: “*Estraga!*” M responde afirmando: “*Só comi uma.*” I, na seqüência diz: “Uma só, pode.” Em seguida, M reafirma: “Só comi.” I acrescenta: “Mas eu já comi uma.” E, logo depois, M diz: “*Então eu já come/eu já comiu, né?*”. Note-se a hesitação de M ao dizer o final da palavra: na primeira vez, diz “**come/eu**” e, em seguida, “**já comiu**”. Do ponto de vista da descrição do português, é possível considerar o verbo *comer* sendo instanciado como verbo de segunda conjugação, na primeira vez que é dito por M e, na segunda vez, como de terceira.

Mas não é esta única observação a ser feita. Na fala do outro, anterior à da criança, “*comi*” manifesta-se na estrutura: “*mas eu já comi uma.*” Em seguida, uma semelhante é repostada (ressignificada) na fala da criança: “*então eu já come/eu já comiu, né?*” É inegável o paralelismo entre elas. Há uma estrutura

mínima que se repete na fala da criança e, em tal estrutura, substituições podem ocorrer. No lugar do “*Mas*”, presente na cadeia lingüística da fala da mãe, manifesta-se “*então*”, na fala de M, ao passo que o restante da estrutura se “repete”, se mantém: “**eu já come/eu, comiu**”, a não ser pela hesitação e pelo acréscimo de “né”.

O jogo paralelístico entre cadeias permite, exatamente, enxergar novas possibilidades de combinações que podem se abrir na fala da criança.

Se, na primeira posição, a fala da criança parecia circunscrita à fala do outro, alienada, e nesta alienação, como é de nosso interesse focalizar, o verbo apresentava-se em segunda pessoa, mesmo quando o “ô” (eu) era o sujeito da enunciação, aqui, se quiser ver, o “eu” se mantém na estrutura manifesta (ressignificada) na fala de M e o verbo é a parte que muda. É o contrário da situação existente na primeira posição (ô **molô**, eu **pediu**). Na ocorrência em questão, parece que a cadeia que dá sustentação a mudança lingüística na fala de M está em sua própria fala. No entanto, não me parece absurdo considerar que a seqüência “comiuma” da fala do outro, imediatamente anterior a de M, possa ter convocado o “comiu” da fala de M.

Até aqui, pode-se dizer que fixar o olhar, apenas, sobre o erro de flexão verbal na fala de M, pode limitar a compreensão do fenômeno na segunda posição, pois não permitiria flagrar um aspecto precioso que ela pode revelar: a movimentação das cadeias lingüísticas na fala da criança, conforme De Lemos aponta.

Voltando a Perroni-Simões (1976), pode-se dizer que, se sua hipótese estivesse correta, dever-se-ia esperar que os verbos de primeira conjugação fossem adquiridos, como um bloco, antes daqueles das outras conjugações. Não é isso o que se observa na fala de M. Veja-se a ocorrência com “*machucar*”, logo adiante. A primeira conjugação é tão “problemática” quanto qualquer outra. A ordem oferecida pela descrição do português não serve de base para a análise da fala da criança, pois as relações que podem ser estabelecidas não são predizíveis. Muito menos, pode ser verdade que todas as crianças adquiram o português como língua materna, passando pelos pontos, perfazendo o mesmo

² Exemplo análogo ao encontrado por Figueira (1998) para um de seus sujeitos, J., em que as formas « perdeu » e

percurso. As próprias reposições (ressignificações) se encarregam de abrir (ampliar) os lugares sintáticos (posições sintáticas) nas cadeias lingüísticas em movimento, nas quais combinações não previstas pela língua já fixada podem surgir. Não há como prever quais e como se darão as ressignificações na fala de qualquer criança. O processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação.

Veja-se, na seqüência, outro exemplo de hesitação na fala de M, com relação à flexão verbal.

19) 2;04.06

I: Puxa, mas fiquei com pena de você então! Machucô o dedo?

Machucô o dedo, Marcela?

M: Ai, não, não! **Machuqui**.

I: Coitadinha! Deixo vê o dodói. Sarô?

M: Chalô.

I: Sarô mesmo?

M: **Machuquê/ qui/** lá a minha i?

Dani: Nha, nhe, nhi (imitando Marcela). I: Faz tempo que machucô?

Dani: Não é “mi méimi”.

I: Olha o joelho dela também machucado. Coitadinha, não!

M: Andá/ Mai não é. Aqui.

Na fala de M, surge tanto “**machuquê**” quanto “**machuqui**” alternando-se na possibilidade de ocupação do mesmo lugar sintático na cadeia lingüística em questão. “Machucô”, da fala da mãe, é ressignificado na fala da criança, de forma que se mostra uma estrutura mínima que se repete e, dada a semelhança entre elas, uma substituição ocorre, produzindo o erro “**machuqui**”. Em seguida, I pede para ver o machucado da criança e pergunta se já tinha sarado. M responde dizendo: “**machuquê/ machuqui/** lá a minha i?”, em que se observa a hesitação da criança neste fragmento.

« perdeu », do verbo « perder » ocorrem em duas falas sucessivas da criança.

Seria possível dizer, neste caso, que a cadeia que dá sustentação à mudança lingüística na fala de M encontra-se em sua própria fala? O erro na fala de M mostra a fala da criança alienada ao movimento da língua e, não mais, à fala do outro, pelo menos não da mesma forma que na primeira posição. “*Machucar*”, verbo de primeira conjugação, comparece na fala de M como se fosse de segunda em “**machuquê**” e de segunda e/ou terceira em “**machuqui**”. Na realidade, não há tanta segurança para que se afirme que “**machuquê**” é uma forma verbal da segunda conjugação. Haveria uma outra possibilidade: considerar “**machuquê**” na fala M, como uma redução de “*machuquei*”. De alguma forma, esta interpretação não me parece a mais plausível, se contrastarmos este episódio com o anterior, em que tanto “**comeu**” e “**comiu**” manifestavam-se com hesitação na fala de M. A hesitação pode servir neste caso, para desfazer a dúvida. Mas na próxima ocorrência não há lugar para ela.

20) 2;05.00

M: Pé! (choraminga)

S: Que que tem teu pé?

M: Meu pé, **machuqui**.

S: Machuqui/. (estranha)

M: É.

S: Não, “machuquei!” (corrige)

M: Machucô.

S: Machucô o pé. Machucô? Onde? Aonde? Não tô vendo nada.

M: Qué Maliana.

S: Mariana saiu.

M: Hum, ca êta.

S: Ca êta.

M: É

A ocorrência 20 é exemplar para mostrar a “resposta” de M, frente à solicitação de correção do erro feita por sua mãe, S. “**Machuqui**”, que

comparece na fala de M, do ponto de vista da língua mostra uma alteração da classe de conjugação verbal, da primeira para a segunda ou terceira. A mãe de M, que percebe o erro dito pela criança, solicita a correção. Primeiramente, a mãe repete: “*machuqui*”, com uma entonação que demonstrou seu estranhamento, à qual M apenas acrescenta: “É”. Logo em seguida, S, ela mesma faz a correção, uma vez que seu estranhamento não conseguiu produzir efeito sobre a fala da criança: “Não, machuquei.”, diz ela. M diz: “Machucô.” No entanto, interessante é que “machuquei” da fala da mãe, disponível para a deriva não é ressignificado na fala de M. Manifesta-se “machucô”, forma de segunda pessoa, trazendo de volta, mesmo sem saber disso, o verbo para sua classe paradigmática.

Se não é possível dizer que M fica alheia ao pedido de correção feito pela mãe, visto que dá uma resposta efetiva a ele, é possível observar, através da resposta que dá, o quanto se afasta da adequação esperada pela mãe. Na seqüência do diálogo, a mãe parece desistir da correção da fala da criança, voltando a falar “machucô”.

A esta altura, já é possível afirmar que os erros na fala de M parecem não se conformar ao padrão da primeira conjugação. Em outras palavras: não se observa na fala de M a tendência de dominância dos morfemas da primeira classe de conjugação sobre as outras. Veja mais outras ocorrências que apontam para isso: com os verbos *borrar*, *falar*, e *colocar*, no Apêndice.

Outras ocorrências, desta vez com o verbo *tomar*, são trazidas para discussão:

21) 2;10.00

(I toma um comprimido)

I: Tomei!

M: **Tomeu?**

M: Cê SI mais remédio?

I: Tomei.

M: Dá um remédio!

I: Outro? Cê tá louca? Só pode um, Marcelinha.

22)2;10.12

I: Você tomô banho de manhã? Por quê?

M: Poque **tomi**.

I: Ã?

M: Tava fedida de chulé.

(mais tarde)

I: Mas, por que que cê tomô banho Marcelinha?

M: Mas eu **tomi** ta/(repira) fedida.

I: Mas que cê fez pra ficá fedida logo cedo? Que que cê fez?

M: Fez cocô na calça, xixi.

I: Você? (espanto) Você fez cocô na calça?

M: Não, (respira) xixi. Cocô na/ na privada! (brava!)

23) 2;11.10

I: Então eu cheguei/ Tomô mamadeira?

M: Eu, eu **tomei**.

I: Tomô tudo?

M: É.

I: O que cê comeu na hora do almoço?

M: Lasanha.

Acrescente-se que nem sempre é possível flagrar na fala da criança os movimentos entre cadeias num jogo paralelístico. Existem erros absolutamente insólitos, como os apresentados acima, envolvendo o verbo *tomar*. Na primeira ocorrência, « *tomei* » dito por I, evoca « **tomeu** », na fala de M, forma com a qual guarda uma relação de semelhança. « **Tomeu** » mostra o cruzamento entre o verbo *tomar* com outros que podem ser evocados por sua relação de semelhança com /eu/, desinência característica da segunda conjugação. De modo semelhante, « **tomi** » forma atualizada na fala de M, faz enxergar seu alinhamento à

segunda ou terceira conjugação, enquanto que na última ocorrência a forma esperada, « *tomei* », manifesta-se na fala de M. Mas, não pode negligenciar o fato de « *tomei* » da fala de M, harmonizar-se com « *cheguei* », da fala de I, imediatamente anterior a da criança.

As três últimas ocorrências foram incluídas com o intuito de mostrar como, às vezes, é impossível flagrar o jogo entre as cadeias que se assemelham e que se substituem. No entanto, é possível focalizar a flutuação, instabilidade nas formas verbais que ora alinham-se à segunda conjugação, ora à segunda ou terceira. Instabilidade parecida já foi anteriormente apontada com os verbos *machucar* e pode ser vista em *borrar* (V. Apêndice).

No episódio que se segue, tem-se novamente o deslocamento para a segunda conjugação, só que, desta vez, envolvendo um verbo de primeira conjugação: *o xingar*.

24- 3;00.12(vendo fotos)

L: Ó, essa aqui é a escola que eu levei a Marcela, e a Marcela chorô, chorô, chorô e não quis ficá.

I: É?

L: E a Mariana tava lá! É!

I: Ói, Marcelinha! A mesma escola que você ia estudá, hein boneca!

M: Mas eu vô chô/ eu **xinguê** a chorá.

I: Por que cê chorô?

M: Poque chorei.

I: Não! Não pode chorá!

A seqüência “A *Marcela chorô, chorô, chorô e não quis ficá*” evoca a de M: “*Mas eu vô chô/ eu xinguê a chorá.*” Em primeiro lugar, chama atenção “*vô chô*”, manifesto no futuro, dado que a conversa girava em torno de um acontecimento já vivido por M, relativo à sua ida ao maternal pela primeira vez, e, em segundo, a outra parte “*eu xinguê a chorá*”, indica que a alteração de classe de

conjugação do verbo xingar, na fala de M, não é a única a ser assinalada. O erro relaciona-se com outra estrutura lingüística, não manifesta: “comecei a chorá”, em que o verbo na primeira posição é de primeira conjugação, tanto quanto o *xingar*. A substituição de um verbo por outro pode estar significando algo para além daquilo que a alteração na flexão verbal pode assinalar, na revelação de alguma coisa sobre a subjetividade. Não obstante restringir-me à mera especulação, não custa arriscar a questão: não estariam os erros da fala da criança significando algo como os lapsos na fala do adulto? Poderiam os erros da fala da criança corresponder aos lapsos do adulto? Deixo no ar a pergunta. Sem poder, neste momento, afirmar ou negar, qualquer coisa.

Em seguida o que se apresenta é a interessante co-ocorrência do erro e acerto no mesmo episódio.

25) 3;00.07

M: Cê veio no meu versário?

I: Lógico que eu vim. Não lembra mais?

M: Não, não, não.

I: Esqueceu?

M: Ô esqueci.

I: Hum.

M: Que ô chô chata.

I: Ah, é?

M: Eu não **lembi** não.

I: Hum.

M: Eu tava aqui na minha casa. Eu não lembei cê tava.

Tanto “**lembi**”, o erro, quanto “*lembei*”, o acerto aparecem na mesma ocorrência, o que sugere fortemente que o que está em questão não é o aprendizado de regras gramaticais pela criança. Percebe-se aqui um alinhamento formal pelo padrão do verbo que foi por último enunciado: neste sentido, “**lembi**” é convocado por sua relação com “*esqueci*” na fala de M. Assim, cabe reconhecer que são as

próprias cadeias da fala da criança que dão sustentação para as substituições que nela acontecem. “*Esqueci*” convoca “*lembi*” que se manifesta na estrutura “*Eu não lembi*”. Mais adiante é esta mesma estrutura que se repete na fala de M: “*Eu não lembei*” e, nesta repetição (ressignificação), dado o paralelismo entre elas, a substituição de “*lembi*” por “*lembei*” se dá, através de processo metafórico, deixando os rastros do movimento da língua na fala da criança, indicando a equivalência entre as formas “*lembi*” e “*lembei*”, que podem ocupar, neste momento, o mesmo lugar sintático no paradigma em constituição na fala de M. É o trânsito da língua na fala da criança, “desfazendo-a”, “refazendo-a”. Tais formas apresentam-se como concorrentes, ao passo que, na língua adulta, *lembei* (lembrei) se fixará e “*lembi*” não aparecerá mais, salvo em alguns deslizos esporádicos como os lapsos de língua.

Ocorrências que mostram instanciações diversas de **di**, na fala de M, vem em seguida:

26) 2;11.15

(alguns dias após o dia dos pais)

M: Que que você disse?

I: Eu disse: “Marcela, por que você não deu presente para o seu pai?”

M: Poque não **di**, pô! (alto).

I: Como?

M: Ah! A minha toalha.

“**di**” comparece na fala de M, no lugar em que seria esperado, de acordo com a gramática da língua, “*dei*”. “**di**”, na fala de M, mostra sua relação de semelhança com as formas verbais que levam esta terminação, já presentes à esta altura em seu vocabulário, às quais se alinha. Note-se que o erro dito pela criança não lhe causa qualquer estranheza.

O episódio que se segue mostra algo diferente:

27) 3;00.07

S: Que que a Dindinha te deu de aniversário, M?

M: Nada.

S: Que “nada”?

I: Eu não te dei nada, Marcelinha?

M: Não **di** nada.

I: Eu não dei nada?

M: Não, não!

(I havia dado um piano de brinquedo.)

Na ocorrência 27, “**di**” surge na fala de M no lugar em que se esperaria a forma de segunda pessoa, “*deu*”, dada a dialogia em questão. I diz: “*Eu não te dei nada, Marcela?*” M responde: “*Não **di** nada.*” Observa-se alguma semelhança estrutural entre as cadeias lingüísticas das falas de I e de M: “*Não te dei nada*” e “*não **di** nada*”. O fato interessante é que, nas falas anteriores à de M estão presentes tanto *deu* quanto *dei*, mas a forma que comparece na fala da criança é **di**.

Veja o que se passa na ocorrência que vem a seguir:

28) 3;00.22

S: Que que tinha no Crea (clube)?

M: Tinha (respira) um coelhinho.

S: Que mais? Que que cê fez com o coelhinho?

M: **Di** um papá.

S: Di. (estranha)

I: ã?

M: **Deu** papá.

S: Que mais? Que cê fez com/ que que cê fez com o coelhinho? Que que tava dando pra ele?

M: Papá.

S: Que papá que tava dando?

M: Folhinha.

I: Folha, Marcela?! Por que cê não deu arroz e feijão?

M: Puque que é/ ele/ ele não gosta.

I: Ah, Marcela! Lógico que ele gosta. Será que não?

M: Nem eu fui lá.

I: Que que cê deu pra ele?

M: Pu que cê não foi lá?

I: Ah, porque ontem eu fui no sítio do Maurício.

M: Ah, tão gostoso! Vai lá!

I: É?

M: É.

I: Cê gostô de passeá?

M: Gostei.

I: Cê não me falô do coelhinho, por isso que cê pegô esse/ ai. É cachorro mesmo!
Esse seu aí pra brincá.

M: **Pegui.**

Vai fazê: au au au, au au au, au au au, au au au au au. S: Cê viu como é que tá a
minha casa?

Em 28, **di** surge na fala de M, no lugar em que seria esperado a forma verbal flexionada em primeira pessoa. Vale a pena observar o fato de não haver qualquer forma do verbo em questão na fala do outro, anterior à da criança. A fala de M provoca um estranhamento em S, que a repete: “*Di*” e, na seqüência, I também manifesta o seu, ao dizer: “*Ã?*”. No entanto, logo em seguida, comparece na fala da criança a forma de segunda pessoa, *deu*. M parece ter sido afetada pelo estranhamento que sua fala provocou nos interlocutores, contudo, em sua fala, na seqüência, aparece a forma de segunda pessoa. Na primeira posição, registrou-se a presença de verbos de segunda (ou terceira pessoas), que eram fragmentos da fala do outro na fala de M, decorrentes da alienação de sua fala à do outro. Na ocorrência em questão isso não se verifica.

O que se observará, em seguida, é o aparecimento de *dei*, a forma esperada para o lugar de primeira pessoa.

29) 3 ;01.12

I : Sabia o que a Marcela fez ?

Chico : Não.

I : Conta Marcelinha.

M : Eu **dei** papá co coelhinho.

I : Ã ?

M : Um pa/papá com coelhinho.

I : Quem ?

M : O coelhinho.

I : Quem fez isso ?

M : Fui eu.

I : De verdade :

Chico : Eu também dei. Foi depois dela.

No entanto, pouco adiante, veja-se o que acontece:

30) 3;01.19

I: Viu, Marcela! Então cê foi lá onde tem coelhinho?

M: Hum.

I: E aí?

M: Depois eu **di** papá pa ele.

Chico: Você não deu papá.

I: Eu não entendi o que a Marcela falô. Fala. O que tinha lá? O coelhinho? Que que ele tava fazendo? Você não contô pra mim.

Chico: Irani! Ó!

(Chico mostra seu machucado)

Note-se que o aparecimento de **dei**, na ocorrência 29, não garante o acerto “definitivo” na fala de M, pois o erro volta a aparecer. Acerto e erro podem até mesmo conviver no mesmo enunciado. **Di** e **dei** são, neste momento, duas formas concorrentes à ocupação de um mesmo lugar sintático no interior do paradigma em constituição na fala de M. Mas há, ainda, um outro desdobramento, como se verá a seguir:

31) 3;03.23

(brincando com super-massa)

I: Escuta, quem que deu essa super fábrica pra você?

M: O Papai Noel.

I: É? E aquele outro ali? O relógio?

M: Qual relógio?

I: Aquele lá, ó. Esse jogo aí, de madeira.

M: **Di** também.

I: Foi ele?

M: Cadê a faquinha?

I: Cê encontrô com o Papai Noel, Marcela?

M: Encontrei.

I: Quando ele tava aqui na sua casa?

M: Tava. Quando eu tava durmindo, né? Eu falei:” vai você, Dani”.

I: Não entendi. Ele veio aqui na sua casa? Você viu?

M: Vi.

I: Mas cê disse que cê tava dormindo.

M: Mas fiquei/ vai Irani, vai você.

Em 31, **di** surge na fala de M, no lugar em que se esperaria **deu**, pois o sujeito em questão era o Papai-Noel e não M. Foi o Papai Noel quem deu o relógio de madeira para M como presente de natal (terceira pessoa). Note-se alguma semelhança entre o que o que passa aqui e a ocorrência 27. Porém lá, tinha sido I, quem dera um presente de aniversário para a criança e era também um participante

do diálogo (segunda pessoa). O fato é que *deu* tanto é forma de segunda quanto terceira pessoa.

Antes de focalizar os erros de flexão com *fazer* e *saber*, verbos irregulares, julgo necessário traçar um paralelo entre os erros envolvendo alteração de classe de conjugação, na fala de M, com erros de mesmo tipo encontrados tanto por Figueira (1998,2003) quanto por Perroni-Simões (1976).

Figueira (1998,2003) encontrou na fala dos dois sujeitos por ela investigados um trajeto semelhante, apenas no início do período marcado pelos erros. Inicialmente, verificou uma tendência da dominância dos morfemas da primeira conjugação sobre as demais, o que, num segundo momento, se alterou. A partir daí, na fala de A foram encontrados erros que indicavam a dominância da segunda ou terceira conjugação e, na fala de J, um verdadeiro mosaico, que mostrava várias possibilidades de combinação entre as três classes de conjugação. Já Perroni Simões (1976) encontrou a dominância da primeira conjugação nos erros da fala do sujeito investigado. A fala de M nos revela a dominância da segunda ou terceira conjugação, semelhantemente a um dos sujeitos de Figueira, A. Os erros de flexão verbal da fala de M e dos sujeitos de Figueira (1998) concentram-se mais (mas não exclusivamente) no pretérito perfeito e no confronto enunciativo eu-você.

É referido por alguns estudiosos da gramática (V. cap. 2) que a divisão dos verbos entre as três classes de conjugação é tão somente uma simplificação da realidade formal, uma vez que a verdadeira oposição se dá entre a primeira conjugação e uma outra subdividida em duas subconjugações: a segunda e a terceira. Para tanto, são apontadas coincidências morfológicas, dentre as quais está para o pretérito perfeito, a terminação /i/, em oposição a /ei/ da primeira conjugação. Sabe-se que, no funcionamento geral, a primeira conjugação é a mais regular. Se for considerada a distribuição morfológica existente no português, a língua indica apenas dois caminhos para o pretérito perfeito: o bloco da primeira conjugação e outro (que aglutina a segunda e a terceira conjugação).

Entretanto, responder se há dominância de alguma das classes de conjugação nos erros das falas das crianças, não é tão difícil assim. Quero

chamar a atenção para o fato de que, apenas responder sobre qual é a prevalência de classe de conjugação nos erros da fala da criança não é suficiente para dizer das mudanças no processo de aquisição da linguagem. Significa abordar apenas um dos lados da questão: da mudança lingüística, como se esta fosse desvinculada do movimento do sujeito na cadeia significante. Significa, portanto, abordar a questão apenas parcialmente.

Em seguida passar-se-á a focar a concentração de erros que, inicialmente, se classificou como pertencentes à classe das regularizações. Tal divisão é mantida aqui, apenas para efeitos didáticos pois, como é sabido, nos verbos chamados irregulares, nem todas as pessoas e tempos verbais são afetados pela irregularidade. Além do que, tais verbos caem, obrigatoriamente, em uma das três classes de conjugação. Ao lado disto, é necessário considerar que, no terreno da aquisição da linguagem, um modelo teórico, o conexionismo, se esforça para explicar a aquisição das formas verbais irregulares. Outra razão, ainda, para que, aqui, tal separação se justifique: é desnecessário lembrar também que os erros de regularização na fala da criança, na década de 70, constituíram os fortes argumentos dos inatistas contra as posturas behavioristas em aquisição da linguagem. Os erros eram apontados, então, como evidência da criatividade lingüística das crianças, ao produzirem formas que jamais tivessem ouvido. É preciso, porém, que se diga o que se pretende com tal divisão. Aqui, a preocupação é simplesmente responder se os erros com as formas verbais irregulares na fala de M mostrariam aspectos diferentes dos erros com as formas verbais regulares. Vejamos o que se passa neste domínio na fala de M.

Siga, na seqüência, algumas ocorrências do verbo *saber*:

32) 2;06.10 (D)

(início da sessão)

I: Vô escrevê a data pra não esquecerê.

M: Eu vô.

I: Cê não sabe. Eu que escrevo.

M: Eu que **sabo**.

Numa situação de disputa entre I e M (esta queria escrever na caixa da fita que havia trazido para gravar a sessão), **sabo** aparece ressignificado na fala da criança, fala esta precedida da fala do adulto que contém *sabe* (segunda pessoa). Observa-se um paralelismo entre as estruturas da fala de I “*Eu que escrevo*” e a da criança “*Eu que sabo*”. Dá-se o retorno da mesma estrutura na fala da criança, retorno que abre possibilidades para novas combinações, para a substituição na estrutura, produzindo “*Eu que sabo*”. Com isso verifica-se que não há mais, neste ponto, uma total alienação da fala de M à de seu interlocutor. Tal distanciamento pode ser atestado pela colocação do /o/ desinencial na fala da criança, provocando um efeito de diferença entre sua fala e a do outro. Observa-se, a um só tempo, certo distanciamento da fala do outro e uma certa dependência. A seguir, veja-se outra ocorrência com *sabo*:

33) 2;08.12 (D)

(no quarto de M montando quebra-cabeça)

I: É a Mariana que sabe montá esse direitinho. Eu não sei.

M: Cê sabe sim! Eu **sabo** sim!

Note-se que, em 33, na fala do outro (anterior a da criança) a forma correta se apresenta e, mesmo assim, o erro aparece na fala da criança. Isso, talvez, possa dizer um pouco da posição da criança que, anteriormente, na primeira posição, se mostrava dependente da fala do outro e, agora, nem tanto assim. Na fala de M se aloja a cadeia que dá apoio para a substituição que nela ocorre, fora da esfera do outro: “*Cê sabe sim! “Eu sabo sim!* “ É neste sentido que se pode entender o estado de alienação da fala da criança ao movimento da língua, na segunda posição proposta por De Lemos.

É frequente a afirmação de que muitas crianças dizem **sabo** e **fazi**. No entanto, na análise do *corpus* de M, surpreendeu-me a concentração de outro tipo de ocorrências: aquelas com **sabio**. Atente-se às ocorrências seguintes:

34) 2;11.10

(I e M estão vendo fotos)

I: Cê sabia que a Ana Cláudia tava doente?

M: **Sabia**.

I: Sabia?

M: É, machucô ouvido.

I: É?

M: É. Ela foi no ispital.

35) 2;11.15

I: Marcela, sabia que a Ana Cláudia ficô doente do ouvido?

M: **Chabio**.

I: Sabia?

M: Eu **sabio**.

Coraçãozão! (I acabou de desenhar um coração na mão de M)

I: Você sabia, Marcela, que a Ana Cláudia/ cê sabia?

M: eu sa/ I: Sabia ou não sabia?

M: **Sabio**.

I: Hum! E sabe agora/ será que ela ouve direito?

I: Não ouve, né!

Cê ouve?

M: Eu **ouvo**.

I: E eu?

M: Tamém.

I: Direitinho?

M: Ai!

Sabio, em 35, manifesta-se na fala de M no lugar que, do ponto de vista da gramática da língua, era esperado *sabia*. Acontece que as formas verbais de primeira, segunda e terceira pessoas são coincidentes neste tempo verbal. Não há a marcação do /o/ desinencial para as formas de primeira pessoa, no imperfeito, no entanto, ela aparece na fala de M, produzindo o erro de flexão verbal. Registram-se, ao lado disto, erros semelhantes, tais como: **ero**, **tavo** e **tinho**. disponíveis para consulta no Apêndice, no final do trabalho. Ora, **sabo** assemelha-se a **sabio**, não só por serem ambas formas não esperadas pela língua, erros, que se produzem na fala da criança, mas porque guardam entre si uma semelhança estrutural: o /o/ final, uma maneira de deixar registrada a pessoa na forma verbal. Coisa semelhante se observa com **ouvo**, **cabo** e **medo**. Parece que já há, até aqui, elementos suficientes para concluir que tais erros emergem no ponto de conversão do discurso do outro em discurso próprio. Os erros de flexão verbal concedem-nos o privilégio de flagrar alguns momentos deste movimento na fala de M.

Em 35, não obstante “*sabia*” manifestar-se na fala de I, imediatamente anterior à de M, na fala da criança surge **sabio**, forma que guarda uma relação de semelhança com “*sabia*” e, diferença, na medida em que uma substituição é feita através do /o/, marcação desinencial típica da primeira pessoa, para o presente do indicativo, mas não para a primeira pessoa do imperfeito. Produz-se, assim, o erro na fala da criança. Ele indica uma posição da criança na língua, diferente da anterior, na primeira posição. Há um ponto de diferenciação, que vem à tona pela flexão verbal.

Atente-se, agora, para os erros com *fazer*. Vários são os episódios em que **fazí**, o erro, ocorre na fala de M, ao invés de *fiz*, forma correta considerada irregular no português, assim como *sei*. É preciso lembrar que aparece também “**fe**” na fala de M, conforme mostrado na ocorrência 4 e 5, marcando a dependência da fala da criança à do outro. O erro **fazí** é tido como um erro de regularização, pois através do acréscimo do /i/ desinencial, a forma pode alinhar-se aos verbos regulares de segunda ou terceira conjugação, que apresentam tal marca para a primeira pessoa do singular.

As formas **fazí** são registradas depois de 2 ;05.21.

36) 2;05.21 (D)

(no quarto com bonecas)

I: Cê não vai fazê comida pra elas?

M: Já **fazí**.

I: Que que cê fez?

M: *Fizi* feijão e aóis.

A ocorrência 36 apresenta a convivência entre **fazí** (erro) e *fizi* (acerto) no mesmo episódio. Pode-se dizer que “fazê”, da fala do outro, ressignificado na fala de M, produz tanto um efeito de semelhança como de diferença, através da substituição do /e/ final para /i/. Aí reside a única distinção entre a forma presentificada na fala do adulto e a que ocorre na fala da criança. Na seqüência do diálogo, “fez” comparece na fala de I, dirigida a M, em que “fizi” se manifesta. Do ponto de vista teórico aqui assumido, o que se pode dizer sobre a posição do sujeito na língua? Um sujeito que, distanciando-se da fala do outro, não “escuta” o que diz. Veja o que vem em seguida:

37) 2;06.00 (D)

(na sala com Dani)

M: Dani, **fazí** sujera no chão.

Dani: O que?

M: Caiu banana. Pega!

O erro surge na fala da criança sem que ela se dê conta. Para ampliação de exemplos, consultem-se outras deste tipo, registradas no Apêndice. No entanto, atente-se para a que vem em seguida:

38) 2:06.18 (D)

S: Hum, que cheirinho bom!

M: O pai **fazeu** café.

L: (da cozinha) Já tá saindo.

Note-se que, na fala do outro, não há forma anterior disponível para ancorar a da criança, quando este tipo de erro aparece, semelhante a outros relacionados anteriormente com **fazi**. O que tais erros podem revelar? Do lado da língua, mostram outras possibilidades combinatórias, além das já estabelecidas, e, do lado do sujeito, a mudança de posição com relação à fala do outro, da qual já não é mais tão dependente.

Encerro a análise com uma ocorrência que ilustra bem a posição de M, na segunda posição, proposta por De Lemos.

39)3;00.07

(Dani coloca algo em M)

I: Não cabe mais, M!

M: Assim.

I: Não cabe. Dani: Não cabe. Você era muito pequeninha.

M: Eu não era!

Dani: Era!

M: Não **ero**.

Dani: Tô falando/ "Não ero!" Ai, que coisa feia!

I: Era sim!

Cê

M: Não **ero!** (alto)

I: Era! Você era! (alto, tentando corrigir M)

M: Isso é palavrão?

Dani: Não é palavrão, só que tá errado.

M: Hã, SI (baixo)

I: A Marcela era tão pequeninha!

M: E(pausa)ra, e não cabia isso.

Dani: Cabia?

M: Não.

Dani: Você era?

M: Eu **ero**, chó que não cabe, icho tinha mãozinha pra...

Não cabe isso.

Dani: Você tinha uma mãozinha desse tamanhozinho aqui.

M: É.

Capítulo 5

Considerações finais

O presente trabalho objetivou analisar erros de flexão verbal na fala de M, de 1;7.23 a 3;04.30. Duas classes de erros foram selecionadas do *corpus* para análise: a das regularizações, exemplificadas por erros como: **sabo** e **fazi** e a das formas verbais que indicam alteração de classe de conjugação, com ocorrências como **machuqui**, **quebi** e **comei**, entre outras. A classe de erros com verbos de alternância vocálica, da qual as ocorrências **dómo** e **esquévo** são exemplo, fora analisada por ocasião do mestrado, à luz dos processos metafóricos e metonímicos (1992). Verificou-se, naquela ocasião, que os erros com os verbos de alternância vocálica guardavam uma relação de semelhança com a fala do outro, adjacente ou não à de M, indicando, ainda, uma certa dependência da fala da criança à fala do outro, através da abertura da vogal do radical, ao mesmo tempo que guardavam uma relação de diferença, através do /o/ desinencial. A questão que então se colocava era a de responder se se verificariam para as duas outras classes fenômenos como este.

Ao buscar as descrições das formas verbais irregulares no português, deparei-me não só com uma variedade de fatos relacionados à irregularidade, mas também com uma diversidade de explicações a ela inerentes,, algumas das quais remetiam a estudos diacrônicos do português. A ida à diacronia permitiu-me entender melhor a irregularidade de alguns itens e, além disso, conceber a língua como um funcionamento lingüístico (em constante movimento) da qual a heterogeneidade faz parte.

Ao focar as descrições das formas verbais irregulares do português, cheguei à conclusão de que não seria possível tratar em separado a

classe das regularizações, fora da organização paradigmática que configura as três classes de conjugações distintas do português. Os verbos irregulares, ou melhor, as formas verbais irregulares (dado não serem geralmente irregulares todas as formas de um verbo irregular) pertencem, obrigatoriamente, a uma das três classes de conjugação.

Uma vez “desfeita” a classificação inicial, determinada pela descrição, o recorte para a análise de dados foi oferecido pela teorização desenvolvida por De Lemos (1995 a 2002), na qual as mudanças que a fala da criança dá a ver não podem ser consideradas como construção de conhecimento gradativo sobre a língua. Tais mudanças são tratadas como decorrentes da captura da criança pelo funcionamento lingüístico, que têm como efeito colocá-la numa estrutura. Portanto, as mudanças que caracterizam a trajetória da criança, de seu início até que venha a se constituir como sujeito-falante, são mudanças de posição na estrutura, em relação à fala do outro (dominante na primeira posição), à língua (dominante na segunda posição) e em relação à sua própria fala (dominante na terceira posição). Tais mudanças são, por conseguinte, contrárias à noção de desenvolvimento.

Pela análise de dados buscou-se verificar como a proposta das três posições se articularia no caso dos erros com flexão na fala de M.

As formas verbais iniciais na fala de M apontam para o processo dependência dialógica, conforme se afirmou num momento inicial do interacionismo. Trata-se, do que, atualmente, se conhece como sendo a primeira posição estrutural da criança no processo de aquisição da linguagem, considerado como processo de subjetivação. Nesta primeira posição identificada na fala de M existem fragmentos que retornam da fala do outro para a da criança, marcando o estado de alienação à fala do outro, que esta língua revela através das formas verbais em segunda ou terceira pessoas.

Pode-se dizer que, os enunciados da criança nesta posição trazem as marcas da fala do outro, observadas pelas formas de segunda pessoa verbal. Levando-se em consideração a definição de Jakobson em que a pessoa verbal caracteriza os participantes no *procès de l'énoncé* com referência ao *procès*

de l'énonciation, pode-se dizer que a primeira pessoa assinala uma identidade do participante no processo do enunciado com o enunciador do processo de enunciação. Então o que são as formas verbais que comparecem na fala de M? Um caso em que, embora o enunciador do processo de enunciação seja ela própria, a marca flexional, que a identifica na sua posição enunciativa, no verbo, (resiste ou) se mostra em segunda pessoa. O que só pode dizer da sua subjetividade, da sua posição no processo de aquisição da linguagem. Há o retorno do fragmento da fala do outro, marcando sua posição de alienada à fala dele.

Já na primeira posição encontram-se ocorrências que mostram a impossibilidade de tratar a aquisição verbal numa perspectiva de desenvolvimento da linguagem. Num momento em que o erro **fazi** já se presentifica na fala de M, **faz** também comparece na fala dela apontando para a relação de dependência de sua fala à fala imediatamente anterior de seu interlocutor no diálogo, em que **faz** também aparece.

Pode-se concluir, diante disto, contrariamente ao que Karmiloff-Smith (1986,1992) propõe quanto a sensibilidade inicial (como sendo uma restrição inata) às formas do *input*. Não se trata apenas de a criança ser guiada por estímulos externos, como afirma a autora. No quadro interacionista de De Lemos (1982 a 2002) há autorização suficiente para afirmar tratar-se do estado de alienação da fala da criança à fala do outro, tomando-se de empréstimo a noção de estado de língua, de Saussure. Se se pode definir para cada momento um “estado de língua”, com um quadro estrutural específico, que nunca será homogêneo, dado a língua estar em constante movimento e ser a heterogeneidade dela constitutiva, pode-se igualmente concluir que o estado de língua da fala da criança, na primeira posição é indicativo de um estado de alienação à fala do outro. É preciso dizer que as formas verbais presentes na primeira posição poderão dar em erros ou acertos.

Com relação à segunda posição, pode-se sustentar que o erro é uma característica colocada em relevo, mas ao se perseguir o erro na fala de M, outro aspecto ganhou realce: a movimentação dos significantes em resignificação na fala da criança, em que cadeias e estruturas inteiras eram repostas, recolocadas na fala de M, fazendo ver na fala da criança a face do que seria aquilo que se pode

reconhecer como sendo o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. Assim, é possível interpretar diferentemente o que é salientado pelos conexionistas: que os erros com as formas verbais irregulares não se dão até que a explosão do vocabulário seja alcançada. Realmente, os erros com flexão não acontecem, na primeira posição, na mesma proporção em que aparecem na segunda posição proposta por De Lemos. No interacionismo, no entanto, a explicação para o fato está em que, na primeira posição há a dominância da fala do outro, no que se verifica o retorno das formas verbais em segunda (ou terceira) pessoa para a fala de M. Na medida em que a dependência da fala do outro diminui, abre-se lugar para um outro tipo de dominância, a da língua. Nisso observa-se a movimentação nas cadeias em 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. Não se trata, então, de explosão do vocabulário, da quantidade de palavras (extensão do vocabulário), conforme indicado por muitos estudos conexionistas, como um fenômeno independente, que surge sem muita explicação na fala da criança, como chegam a apontar Plunkett e Marchmann (1997[1991]). Ao contrário! No interacionismo, a emergência do erro na fala da criança relaciona-se ao deslocamento do sujeito, na cadeia significativa, da **primeira** para a **segunda** posição, quando a dominância da relação com o outro passa a ocupar um plano secundário, ao mesmo tempo que se mostra a alienação à língua da fala da criança.

Os processos metafóricos e metonímicos, ampliados no paralelismo, mostram seu alcance para abordar tanto os erros como as seqüências, cadeias lingüísticas em movimento na fala da criança, uma vez que permitem contemplar tanto unidades pequenas (micro-estruturas) como o verbo, quanto unidades maiores (macro-estruturas) como cadeias lingüísticas inteiras. Veja-se na ocorrência 19 em que “machucô”, da fala da mãe, convoca **machuqui**, na fala de M, de forma que há o retorno de uma estrutura mínima que se repete na fala da criança. Mais adiante, nesta mesma ocorrência, a estrutura reaparece na fala da criança:

machuquê/ qui/, mostrando que a cadeia lingüística que dá suporte à mudança lingüística encontra-se na fala da criança.

Algo semelhante se passa com a ocorrência 8, na qual estruturas com “fazê” e “fuzi” caminham lado a lado na fala de M, tais como *vô fuzi/ vô fazê*, mais adiante, *ô qué fazê/ ô qué fuzi*, depois, *qué fuzi/ qué fazê*, até que colidem na estrutura **vô fuzê**. Tal colisão, segundo De Lemos (a sair) desloca o sujeito para a posição da escuta, a terceira posição. Nem sempre o investigador tem o privilégio de focalizar o erro nas seqüências que o vêm trazendo, ou nem o mesmo acontece, desta forma na fala da criança, como em 16, por exemplo.

A impermeabilidade de M à correção, característica da segunda posição, foi assinalada em alguns episódios do Capítulo 4. O último deles, em que M diz “**ero**”, soa até engraçado, pois a criança chega a perguntar ao interlocutor se se tratava de palavrão, dada sua posição de que não escuta à própria fala. Por outro lado, é também possível dizer que nem sempre os erros de flexão causam estranhamento entre os interlocutores da criança.

De várias maneiras se viu que o erro, na fala da criança, não é resultado de processo de aprendizagem, alinhável numa rota de desenvolvimento que possa ser prescrita. Neste sentido, o estudo de Perroni-Simões (1976) é emblemático, pois parte do princípio de que a ordem de aquisição das formas verbais do português é determinada pelo grau de complexidade configurado pela descrição da língua. Como foi visto, a autora propõe que a criança aplicaria a regra para a formação dos verbos de primeira conjugação para todos os verbos, indiscriminadamente, produzindo erros considerados por ela como sendo uma das mais fortes regularizações do sistema flexional da criança, dado ser a primeira conjugação tida como a mais regular do português. Mas os erros encontrados na fala de M impõem obstáculos à explicação elaborada pela mesma.

Na fala de M há deslocamentos de verbos da primeira conjugação para a segunda e/ou terceira. No entanto, os erros encontrados por Figueira (1998) conformam-se à explicação elaborada por Perroni-Simões apenas na fase inicial, pois como descreve a investigadora, mais tarde, o quadro se altera: para um de seus sujeitos, verificou-se em seguida o alinhamento das formas verbais à segunda e/ou

terceira conjugação e, para o segundo sujeito, encontrou a autora um verdadeiro mosaico que mostrava várias possibilidades de combinação entre as três conjugações, de forma que tornou-se impossível para ela encontrar a dominância dos morfemas de uma classe de conjugação sobre outra, o que conduziu Figueira a pronunciar-se sobre o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança. O estudo de Figueira (1998, 2003) é exemplar no sentido de mostrar que os erros de flexão verbal são singulares na fala de cada sujeito. Nesta autora já é possível observar que os erros com a flexão verbal não atingem os mesmos verbos na fala dos dois sujeitos, o que também se confirma para a fala de M. Os erros não acontecem com os mesmos verbos na fala das crianças.

Cabe, neste ponto, levantar um último aspecto. É possível dizer que as formas verbais irregulares estão submetidas aos mesmo fenômenos que as formas verbais regulares na fala de M, tanto na primeira como na segunda posição. Foi observado que erro e acerto são encontrados na mesma ocorrência tanto para **fazí** e **fizi**, assim como acontece com outro verbo regular, **comiu** e **comi**, por exemplo. Os erros com as formas verbais irregulares manifestam-se no mesmo período que os erros com as formas verbais regulares, na fala de M. Por sua vez, ocorrências outras como **ouvo**, **sabio**, **ero** parecem nos conceder o privilégio de flagrar o ponto de “conversão do discurso do outro em discurso próprio”, para usar aqui uma terminologia mais antiga do interacionismo, mas plena de sentido.

Finalmente cabe dizer que, este estudo buscou responder não apenas qual é a prevalência de uma classe de conjugação nos erros da fala de M. Isto significaria abordar somente um lado da questão: o da mudança lingüística na fala da criança subtraindo-se o sujeito da relação, como se fosse possível tratá-la desvinculadamente da movimentação do sujeito na cadeia significante, como se fosse possível separar língua e sujeito.

Hoje, parece-me claro que as classes de erros na fala de M têm algo em comum. Todos os erros delimitados nestas classes dizem respeito às posições eu-tu no diálogo. Hoje percebo, ainda, que também não foi sem razão que iniciei a análise pela classe dos erros que envolvem verbos com alternância vocálica.

Neles, a abertura da vogal do radical quase que denunciava a presença da fala do outro na fala da criança, nas formas de primeira pessoa como **esquévo**, **tósso**, **dómo** e outras mais. Era bastante visível a dependência da fala da criança à fala do outro. Nas outras duas o mesmo fenômeno não era tão visível e percebo o porquê: meu olhar estava voltado apenas para o erro, fora das cadeias em movimento na fala da criança em que muitas vezes ocorre.

BIBLIOGRAFIA

- Albano, E. (1990) *Da fala a linguagem tocando de ouvido*. São Paulo. Martins Fontes.
- Bechara, Evanildo (1976) *Moderna gramática portuguesa*. 20 ed. São Paulo Nacional.
- Bloom, B. & Lifter, K. & Hafitz, J. (1980) Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language. Journal of the linguistic society of America*. Vol.56. n.2.
- Bowermann, M. (1982) Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner e Gleitmann (Orgs) *Language acquisition: the state of art*. Cambridge. 319-345.
- Brown, R. (1973) *A first language: the early stages*. Londres. G. Allen & Unwin Ltd.
- Bybee, L. Joan & Slobin, D. (1982) Rules and Schemas in the development and use of the english past tense. *Language. Journal of the linguistic society of America*. Vol 2. N. 2
- Bybee, L. Joan (1985) *Morphology: a study of relation between Meaning and Form* John Benjamins Publusing Company. 49-52.
- Câmara Jr., J. Mattoso (1972) *Para o estudo descritivo dos verbos irregulares*. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação. Serviço de Publicações. Rio de Janeiro. 1ed. 95-114.
- Câmara Jr., J. Mattoso (1982) *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis. Ed. Vozes. 2ed. 104-110.
- Cunha, Celso. F. (1972) *Gramática da Língua Portuguesa*. Fename. 3ed
- Custa, P. Vazques & Luz, M. A. M. (1961) *Gramática Portuguesa*. Madrid. Editorial Greds. 2ed.
- De Lemos, C. G. (1982) Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*. 3. 97-126.
- De Lemos, C. G. (1985) Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In L. Camaioni & C.T. G. De Lemos (eds), *Questions on Social Explanation Piagetian Thems Reconsidered*.

Amsterdã: John Benjamins.

- _____ (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*. 1. 121-135.
- _____ (1995) Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna. Trabalho Apresentado na *The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy*. Organizada pelo Instituto Per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo. Inédito.
- _____ (1999) Sobre o “interacionismo”. *Letras de Hoje*. n.117 RG do Sul.
- _____ (1999) Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem. Relatório Científico apresentado ao CNPq.
- _____ (2000) Questioning the notion on development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, vol 6.
- _____ (2002) Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. Texto Inédito.
- _____ (2002 b) Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. (a sair). Texto Inédito.
- _____ (a sair) Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. Texto Inédito.
- De Lemos, M. T. G. (1994) A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição da linguagem. Tese de doutoramento. Unicamp. (inédita).
- De Lemos, M.T. G. (2002) *A Língua que me falta: uma dos estudos em aquisição da linguagem*. Mercado de Letras. Campinas. SP.
- Elman, J. et alli (1999) *Rethinking Innateness*. MIT Press. “The shape of change. »
- Figueira, R. A (1992) “O Processo de Reorganização no Desenvolvimento Lingüístico da Criança : Algumas manifestações na sintaxe, no léxico e na Morfologia », *Anais do GEL. Estudos Lingüísticos XXXI*. Jaú. SP.
- Figueira, R. A. (1992) Algumas considerações sobre o erro como dado de Eleição nos estudos de aquisição da linguagem. *Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*. Puc-Rs. 131-141.

- Figueira, R. A. (1995) "A Palavra Divergente. Previsibilidade e Imprevisibilidade nas Criações Lexicais da Fala de Duas Crianças". *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. vol.1382-391.
- Figueira, R. A. (1996) "O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem". *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Ed. da Unicamp.
- _____ (1998) Os lineamentos das Conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do Erro e Heterogeneidade Lingüística. *Letras de Hoje*. Vol 33, n. 22. EDIPUC-RS. 73-80.
- Figueira, R. A. (2000) L'acquisition du paradigme verbal du portugais. Les multiples directions des fautes. *CALAP*. N.20.
- Figueira, R. A. (2003) "A aquisição do paradigma verbal no português. As Múltiplas Direções dos Erros". IEL: 25 anos, Ensaios. Número comemorativo dos 25 anos do IEL. (no prelo).
- Fletcher, P. & Mac Whinney (1997) *Compêndio da Linguagem da criança*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Huber, Joseph (1993) *Gramática do português antigo*, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Jakobson, R. (1966) Grammatical parallelism and russian facet. In *Languagae Journal of the Linguistic Society of America*. vol.42. n.2 Ed by Bernarc Bloc.
- Jakobson, R. (1963/1969) *Lingüística e Comunicação*. São Paulo. Ed Cultrix 2ed. 55-62.
- Jakobson, R. (1970) *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo Editora Perspectiva. 65-73.
- Jakobson, R. (1974) *Ensayos de Lingüística General*. Editorial Seix Barral Barcelona. Espanha. Tradução: Pujol, J. e Cabanes, J.
- Jakobson, R. & Pomorska, K. (1980) "O paralelismo" *Diálogos* Tradução: Kossovitch, E. Editora Cultrix. São Paulo.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) From meta-processes to conscious access: evidence from children metalinguistic and repair data. *Cognition*. 23. 95-

- _____ (1992) *Beyond Modularity*. MIT Press.
- Kedhi, V. (1990) *Morfemas do Português*. Editora Ática. São Paulo.
- Kiparsky, P. (1976) "Linguística Histórica". *Novos Horizontes em Linguística*.
Org. John Lyons. Editora Cultrix
- Koch, I. & Silva, M. C. (1983/2000) *Linguística aplicada ao português: morfologia*. Cortez 11ed. São Paulo.
- Maldonado, I. R. (1995) Erros de aquisição de verbos com alternância vocálica.
Dissertação de Mestrado. Unicamp. Inédita.
- Mateus, M. H. M. (1982) *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Mattos, G. & Back, E. (1972) *Gramática Estrutural da Língua Portuguesa*.
Vol.1. Editora F.T.D.S.A. 1.ed. São Paulo
- Monteiro, J. L. (1987) *Morfologia portuguesa*. Fortaleza
- Pereira, E. C. (1958) *Gramática Expositiva: Curso Superior*. 101ed. São Paulo. Cia. Ed. Nacional.
- Pereira de Castro, M. F. (2002) A argumentação na fala da criança: entre Fatos de língua e de discurso. Trabalho apresentado na revista do XII Congresso Internacional da ALFAL.
- Perroni Simões (1976). Aspectos da Gramática portuguesa aos dois anos de idade. Dissertação de mestrado. Unicamp. (inédita)
- _____ and Stoel-Gamon, C. (1977) The acquisition of inflections in Portuguese: a study of development of person marks on verbs. *Journal of Child Language*, 6. 53-67.
- Sacconi, L. A. (1973) *Nossa Gramática Teoria e Prática*. 5 ed. São Paulo Moderna.
- Said Ali, M. (1964) *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. Edições Melhoramentos.
- Sandmann, A. (1992) *Morfologia Lexical* São Paulo. Contexto.
- Saussure, F. de (1921/1972) *Curso de Linguística Geral*. São Paulo Editora Cultrix.
- Scarpa, E. M. (1997) A viabilidade de modelos conexionistas para a aquisição

ção da prosódia. Relatório de Estágio de Pós-Graduação apresentado à FAPESP.

Silva, M. C. F. (1996) *A posição do sujeito em português brasileiro em frases finitas e infinitas*. Editora da Unicamp.SP

Silva, R. V. M. E. (1993) *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. Coleção repensando a língua portuguesa. Contexto. São Paulo. 36-61.

Zanotto, N. (1986) *Estrutura Mórfrica da Língua Portuguesa*. Caxias do Sul. EDUCS.

Wexler, Ken. (1991) On the Argument from the poverty of the Stimulus. *The Chomskian turn*. A. Kasher (org). Oxford: Basil Blackwell.

APÊNDICE

Foram incluídos episódios potencialmente importantes para mostrar a gama de erros com flexão verbal que a fala de M exibe de 1;07.23 a 3;04.30. Destes, foram usados para a análise apenas uma parcela. Os demais são apresentados a título de complementação. Este apêndice está montado seguindo-se a ordem cronológica.

2;03.12 TOMAR

S: Já tomô banho, Marcela?

M: Si tomô banho.

S: Quem que deu banho em você?

M: O meu pai.

S: O teu pai?

M: Fô meu pai.

S: E o teu pai lavô tudo?

M: Não. Lavô a tudo.

S: ã”?

M: Fô meu pa/

S: Que que seu pai lavô?

(M não responde. Há barulho de brinquedo)

S: Cê tomô banho com “caresse”? (marca do sabonete)

M: Tomô.

S: ã”?

(S se incomoda com o barulho que Mari faz com brinquedos) Ah, Mariana!

M: Ó.

2;10.00 (D) TOMAR

I: Que que você comeu?

M: Batata, carinha.

I: Tomou coca?

M: Não, tomí fanta.

2;11.03 (D) TOMAR

(falando para a Dani)

M: Sabe o negocinho, aquele negocinho de leite com banana? Eu tomí e dexi um bigodão.

2;09.03 (D) BEBER

M: Chega de mamadeira que eu já bebei.

S: Bebeu nada!

M: Já bebei sim!

1;11.28 ESCONDER

M: I codeu, icodeu. (M pega suas sandálias nas mãos e as esconde, colocando suas mãos para trás, ao vestir-se após o banho)

I: Ah, ela vai pôr essa sandália aqui, é?

S: É escon/escondeu, sim senhora.

M: Mãe, a dói.

S: Aonde?

M: Abi a ela.

S: A esse botão já tá velha, Marcela!

2;07.10 (D) LAVAR

(no banho)

S: Dá a perna pra eu lavar.

M: Já lavi.

2;00.05 PEGAR

M: ô pe/pe pigá.

Pegô.

S: Cê vai comê?

M: Vai.

S: Vai? Então pode pegar.

I: Na festa, Simone, ela comia o brigadeiro, dava uma mordida e largava. Daí eu pegava outro, aí: “Marcela por que?” “Vai sujá”. Entendeu? Ela só pegava no papel.

2;02.04 PEGAR

M: A Códí.

I: Que que tem ela?

M: A ela

Ô pegô o fone.

I: Ah, cês brigaram pelo microfone, né!

M: É.

2;04.06 PEGAR

I: Tá difícil, Marcelinha?

M: Não.

I: Qué que eu pegue?

M: Deixo ô pegá, o fanguinho.

I: Mas tá difícil de espetá o franguinho.

Ih!

M: Não paláco/

I: Ela não consegue espetá. Daí léa segura o frango e espetá com o garfo.

Mari: Lógico, eu também fazia isso.

M: Djolo.

Ah, piqô!

I: É?

M: Pigô de gafu.

S: Ela tá comendo só frango, é isso?

I: Comeu uns tiquitos de arroz também.

S: E as batatas? Agora ela não qué mais?

I: Ela deixô.

2;04.06 PEGAR

S: Esse papá não tá encantado, não? O mosquito vai pegá tudo.

Mari: Come tudo, certo!

M: Pega tudo!

S: Pega tudo! É mole?

M: Pega, pega, pega. Pigui/pega, pega fumiguinha! Pega fumiguinha!

S: Cê tomô?

Mari: Come tudo, certo!

I: Vô espetá aqui. Vô espetá um franguinho.

Mari: A formiguinha vai andando, vai andando pa pegá o papá da Marcela.

(acaba a fita)

3;00.22 PEGAR

(Sobre ida ao clube)

I: Cê não me falô do coelhinho, por isso que cê pegô esse/ ai, é cachorro mesmo!
Esse seu aí pra brincá.

M: Pegui. Vai fazê: au au au, au au au, au au au, au au au au au. S: Cê viu como está minha casa?

I: E que mais que cê fez lá? Tem balança? Que que tem?

M: Tem balança, escorregadô. Tem um negócio que/ tem uma casinha que é de gaida.

I: Do que?

M: Tem uma casinha que é de gaida.

2;02.04 ASSOBIAR

(I assobia)

S: Isso dói viu, Marcela! Pode pará!

I: Marcela, cadê o Chiquinho?

(M cospe)

S: Olha que porcalhona.

I: Ela não consegue. Ela tá tentando assoprá.

M: Pa/ chub/ chubia.

I: Assobio.

(I assobia a canção parabéns a você)

(M tenta baixinho)

M: Chubi.

(I assobia mais)

M: Chubia.

(I assobia de novo)

M: Chubia.

(I assobia de novo)

M: I.

I: Assobia você.

(M tenta)

I: Olha, ela sabe!

2;01.28 QUEBRAR

M: Que isso? Gravano?

I: Tá gravando a Marcela. O meu gravadorzinho pequeno, sabe aquele outro?

M: É.

I: Quebrô.

M: É.

I: Agora a gente grava nesse grandão. Primeira vez hoje.

M: É/o

M: Marcela quebrô.

I: Não foi a Marcela que quebrô.

M: Não. (longo)

I: Ele tava velho já.

M: Jaá?

I: Não foi a Marcela.

2;06.20 BORRAR

(M passa o batom de I)

M: Já borrê tudo. Eu borrê tudo.

I: Ã?

M: Eu borrê tudo.

I: Não borrou nada. Só o dente. Dá licença. Deixo limpá o dente.

M: Vô pachá em vochê.

I: Eu já passei, Marcelinha!

M: Ainda não!

I: Já passei sim senhorita.

M: Vochê borrô.

I: Ã?

M: Vochê borrô.

I: Borrei nada, ó.

M: Borrô chim. I: Mostra onde que tá borrado.

M: Aqui tá.

I: Mentira!

2;06.28 BORRAR

(passando batom)

M: Ô vô pachá, chabe o que?

I: Passa!

M: Aqui, aqui, aqui.

M: Ih, **Borri** aqui!

I: Hum?

M: **Borri** aqui.

I: Burra/ Burra aí pô cê vê!

M: Agoa/ agoa borrei, ó.

I: Cê tá lambuzando, né Marcelinha, o meu batom! É isso?

2;09.04 FALAR

I: Por que cê dorme na sua cama?

M: Eu dome na minha cama, já **falí**.

I: Eu acho que você não dorme na sua cama!

M: Nu/ eu dómo. E eu vô fazê monte de poquête. Que eu vô fazê monte de poquête.

I: Aquela cama ali, ó.

2;09.04 COLOCAR

(D- logo depois da sessão, ainda brincando com a boneca)

S: Cê já colocou coberta nela?

M: **Coloquí** já.

S: A nenê tá com frio.

M: Ô vô colocá dobrado.

2;10.23 TOSSIR

I: Marcela, aonde você dorme?

(M espirra duas vezes)

I: Nossa! Cê tosse também?

M: Não.

I: Tosse sim!

M: Eu não!

I: Tosse.

M: Eu não tô/ eu não tô tossino.

I: Mas tosse!

M: Eu não tô tossino!

I: Mas você tosse.

M: Mas eu não tôsso.

I: Agora não! Mas você tosse, não tosse?

M: Eu tuchinho, tucho.

I: A?

M: Eu **tuchê**, não tucho.

I: O que é isso?

M: Eu não/ eu não tucho, eu tucho.

3 ;03.17 (D) PREFERIR

(vestindo-se para dormir)

M : Eu vô **prefirá** dormir de camisola.

2 ;10.11 (D) PENTEAR

I : Ôba ! Vô penteá o meu cabelo.

(I pega um pente de boneca em cima do sofá da casa de M)

M : Eu pentcho !

Eu pentcho.

I : Cuidado com a travessa, Marcela !

M : **Pentí**.

I : O que é que você disse ?

M : Eu já **pentí-i**.

2 ;10.07 (D) ABAIXAR

(Marcela abaixa o volume da tv)

M : **Abaxi**.

2:00.13 ESQUECER

I: Quem tava lá na Ana Cláudia? Na Códí? Quem tava na casa da Códí?

M: ã/ comê_iquéti.

I: Comeu chiclete?

M: É.

I: Ah!

Verdade?

Quem tava lá?

I: Quem mais tava lá? O Chico! Você esqueceu do Chico.

M: É quecheu.

I: Esqueceu.

M: Quecheu.

Vô chubi.

Ai caí!

I: Ai, caí!

Onde cê vai subi?

M: Aqui.

I: Que é isso baixinha, o que é isso?

M: Num chobe.

2;00.24 FECHAR

(conversam sobre alergia que apareceu em M)

I: Será que é do cabelo? Tá suando.

M: Icho num fecha.

ã fecha. (M brinca com a tampa de um lapiseira)

I: Fechô.

I: Deve ser o calor e os pernilongos.

M: Fichô a SI

S: E, tem uns brindinho de pernilongos.

I: Chi, Marcelinha. Pronto.

Dani: Olha mãe.

M: **Fichô** brinquedo.

I: A Marcela tá brincando com a lapiseira, ela vai levar uma bronca.

1;11.28 BATER

I: Cê tomou banho com a Daniela ontem é?

Foi ontem?

M: Onti.

I: E o que você fez que a sua mãe falô?

M: **Bateu** a póta.

I: Bateu na porta?

E o que que você fazia?

M: U/u/u/

Queceu da póta.

I: Você batia na porta do banheiro? Aponta pra porta do banheiro.

1;10.26 SABER

I: Olha! É do ursinho dormir! É assim que faz?

M: É.

I: Hum! E o ursinho de quem é?

M: U ã.

Num **sabe**.

Num **sabe**.

I: De quem que é ...num sabe?

M: É da Marchela.

Da Didia.

I: Ah (ri).

M: Didia.

2;00.13

(M estava fazendo alguns movimentos de dança)

I: A Marcela sabe. Ela é gordinha mas sabe das coisas, viu?

M: Ô **chabe**.

I: E aquele, Marcela?

Assim, assim. Assim, assim. O que que é isso?

M: Achim não!

I: Como que é então?

2;06.24(D) SABER

(M desfez o laço de seu tênis)

Dani: Amarra agora sozinha! Quero vê!

M: Num **sabo**.

Dani: Ô se sabe! Pode amarrá, espertinha. Eu é que sei?

M: Eu num **sabo**.

Dani: Ainda por cima fala errado.

2;07.06 (D) SABER

S: Não sei se vai dá pra saí Marcela, tá chovendo.

M: Ô **sabo**. Não vai chovê lá embaixo.

2;08.14 (D) SABER

I: Será que eu sei, Marcela, fazê uma casa de massinha?

Vamo vê!

M: Eu **sabo**.

I: É, você é danada! Que cor você qué?

M: Azul.

2;09.17 (D) SABER

Mari: Vamo cantá a música da lagartixa?

M: Não.

Mari: Por que?

M: Não **sabo**.

Mari: Eu sei

2;11.20 (D) SABER

(jantando)

M: Mãe, abri o chocolate!

S: Que?

M: Não sabo abri esse daqui!

S: Chocolate agora?! Ai, meu Deus!

2;11.29 SABER

(brincando de massinha)

Dani: Ô, eu tô fazendo sorvete e cê tá enchendo o saco. Ó o meu sorvete que lindo que tá ficano.

M: Eu tamém tô fajeno sovete.

Dani: Cê não sabe!

M: Eu sei sim!

Dani: Eu que sei.

M: Sabo sim! (alto)

Dani: Sô eu que sei, ó, ó, ó. M: Eu tamém.

I: Você não sabe fazê sorvete.

M: Ô sei sim!

I: Não sabe!

M: Ah, então tó. Não faço. (baixo)

3;00.12 (D) SABER

(brincando de casinha)

Dani: Cê você é mãe tem que sabê cozinhá.

M: Eu sei.

Dani: Quem te ensino?

M: Ninguém. Eu sozinha.

Dani: Ninguém aprende sozinho.

Quem te ensinô?

M: Num **sabo**.

3;01.14 (D) SABER

(na sala vendo tv)

M: A Ana Cláudia não sabe cantá a música da largatixa, né?

Eu **sabo**.

I: Mas ela sabe cantá a do sapo, que você se confunde toda.

M: Fui morá numa casinha-nha, impestada-da de cupim-pim (cantarola)

2;11.15 SABER

(M pega um batom para passar)

M: Pode passá na minha mão?

I: Não. Batom é pra passá na boca só, Marcela.

M: Então.

I: Estraga também. Você sabia que batom custa caro?

M: Eu **sabio**. (longo)

I: Hum?

M: Eu e/ **sabio**! (alto)

I: Sabio? (estranha)

M: A Dindinha que é (cantarola)

I: Marcela, é verdade que você sobe lá naquele muro? (da garagem)

2;11.29 SABER

I: Cê sabia que eu comprei seu presente já?

M: É coisa,

É coisa de tomate.

(M balbucia em agudos brincando com o cachorrinho de massinha)

I: Cê sabia que eu já comprei seu presentinho? Cê sabia que eu comprei o seu presente?

I: Você sabia, Marcela, que eu comprei o seu presentinho de aniversário (em falsete)?

M: **Sabio.** (em falsete)

I: Po que?

M: Si co, o cocô (falsete)

I: Cê sabe o que é? (falsete) Cocô?

M: Então, taga uma bola/ o cachorro não tomô leite. Ó.

3;00.27 SABER

M: Vô pegá mais bolacha.

I: Ai, sabia que eu também quero uma, sabia?

Sabia?

M: Hã, hã (baixo)

I: Sabia?

M: **Sabio.**

I: Ã?

M: Eu vô pegá lá. (M sai do quarto. A gravação é interrompida)

(a gravação recomeça)

M: **Sabio.**

I: Ué, mas se você for pegá, eu espero, né. Nós vamos brincá também com essa boneca aqui?

M: Não, eu (gosto?) pigá lá e voltá.

I: Tá.

3;03.01 SABER

I: Cadê o meu lápis? Não tenho lápis.

S: Ó, Marcela, sabe por que você não acho? A mãe tinha falado pra você que tinha guardado dentro da bolsa/ I: Ôba!

M: Mas você não pode pegá! (grita)

I: Ô, minha saca!

M: É meu. (grita)

S: Pois é. A mãe não colocô dentro da bolsa. Ó, onde a mãe colocô.

I: Cê sabia que eu ouço? Eu ouço baixinho. Sabia que eu ouço?

M: Não sabio. (tom de voz normal)

I: Não sabia? Então, eu tô falando pra você: eu ouço.

2;04.15 ESTAR

(M destroncou o braço logo pela manhã e foi levada ao médico)

I: Quem que machucô o braço?

I: ã?

Marília: Não sei.

I: Foi você, Marília?

Marília: Não.

M: ã/ eu tavo mun/dumindo daí puxô eu, daí

I: Quem que puxô você?

M: Fô Daniela.

I: Puxô você e você tava dormindo!

M: É.

2;08.16 ESTAR

(jogando com o baralho de M)

M: Quero eche, né!

I: Por que não?

M: Puque não é. Eche eu tavo lá./ Uma cajinha.

Quelo eche.

I: Tudo isso?

I: Então segura tudo isso.

2;10.12 ESTAR

(M faz uma escada com almofadas)

M: Qué vê quem faz/

I: Que brinquedo que cê tem, Marcela?

M: Esse.

I: As bonequinhas, né?

M: Fázi assim ó.

I: Ai que pezinho macio, Marcelinha!

M: Então eu quero (caçá?) salabato

I: ã?

M: Salabato.

I: Que que é isso?

M: Av/ então, tavo na minha casa.

I: Nossa, mãe! Todas as bonecas do quarto estão aqui.

2;11.15 ESTAR

I: Você trabalha? Que trabalha nada. O seu tio Ito que trabalha lá atendendo você.
Você perguntô pra mim onde eu tava hoje, né?

M: Onde ochê tavo?

I: Eu já falei.

ã?

M: Onde ochê tava?

I: Eu estava trabalhando.

3;01.09 TER

M: Eu tenho quebra-cabeça.

I: Eu que dei.

M: Eu tenho caneta, eu tenho papel pa isquevê lá na minha escola.

I: Marcelinha, você tem outro quebra-cabeça sem ser esse?

M: Mas eu não tinho não.

I: Não?

M: Peraí que eu vô contá pa minha mãe se eu tinho outro quebra-cabeça, um outro quebra,

I: Mas cê não sabe?

M: Cabeça igal esse.

I: Por que que cê precisa perguntá pra sua mãe, cê não sabe?

M: Eu sei.

2;04.26 (D) FAZER

I: Que foi isso na sua perna?

M: A Ana Cláudia **fazeu** dodói ni mim.

I: Cês brigaram de novo? Quando foi?

Dani: A Ana Cláudia empurrou ela e ela caiu.

2;05.02 (D) FAZER

M: Mãe, ói o que eu **fazí** aqui.

(M havia derrubado seu copo de leite todo sobre a mesa)

S: Ai, ai, ai, Fica aí. Não pisa no chão.

2;06.22 (D) FAZER

(No banheiro)

M: Já **fazí** cocô! (alto)

S: Já vô.

M: Ô mãe!. Vem logo!

S: Espera.

2;07.12 (D) FAZER

M: A Mari **fazeu** uma bolona.

S: O que?

Mari: Não era grande não. Era pequenininha, a bola do chiclê.

2;09.02 (D) FAZER

M: **Fazí** papá pa minha boneca.

Dani: Ah, é? Quem mandô?

M: Eu que mandei.

Dani: Mas não tá na hora ainda, viu. Primeiro ela vai tomá banho.

2;10.30 FAZER

M: Vai/ mas, a/

O catavento faz assim

I: Quem que faz?

Dani: Ah, o catavento!

M: Assim ó.

I: Por que?

M: Poque hã (ri), e/eu fazí ingol ele.

I: ã?

M: Eu fazí ingol ele

(M tira a chupeta da boca) I: Não entendi.

M: Eu fazí ingol ele.

I: Ah, é? E por que que cê faz?

M: Poque eu faço.

3;01.09 DAR

(sobre o coelhinho que M viu no clube)

M: Ele só, ele só come um papá com a floirinha.

I: Que é isso?

I: Eu não! Ele vai mordê o meu dedo. Não vô dá papá pra ele não.

M: É, mas ele não móide.

I: Como cê sabe?

M: Poque sim. É só resposta.

Resposta de resposta, né?

I: Como assim?

I: Como cê sabe que ele não morde?

M: Resposta ele sabe, né. Mas quano tá assim, ele tá me moideno. Ele me moide, mas ele/ eu di só papá.

I: Cê deu comida?

M: Eu di.

I: Que que cê deu pra ele?

M: Ah, folhinha.

I: Que mais?

M: Ele gota de folhinha, né

I: Você deu na sua mão?

M: Eu peguei da grama.

2 ;11.29 DAR (D)

M : A Maiana tem bolsinha peta.

I : Não fui eu que dei pra ela.

M : Foi o Chico que dei pra ela.

I : O Chico que dei pra ela ?(estranha)

M : É.

2 ;10.30 OUVIR

I : Cê ouve?

M : Isso? (aponta o gravador)

I : É.

M : E/ eu ouvo!

I : Mesmo?

M : É.

2 ;10.30 OUVIR

I : Você pode jogá assim o Murphy no lixo ?

M : O que ?

I : Você pode jogá o Murphy no lixo ?

M : O que ? (mais alto)

I : O queijo !

M : O queijo ?

I : Você ouve ?

M : O/o que ? (mais alto)

I : Você ouve ?

M : Eu ouvo ! (alto)

I : Não acho !

Eu acho que você não ouve direito.

M : Eu ou-vo !

I : Não ouve !

M : Ah, vô colocá a culé.

I : ã ?

M : Coloca aquela bolinha ajul aqui na minha mão.

2 ;11.10 OUVIR

I : Cê vai/ me dá essa chupeta que eu ponho nessa saia de fralda.

I : Marcela !

Cê ouve ?

M : Eu ouvo.

I : Muito bem ?

M : É.

I : Então me dá essa chupetinha, dá.

I : Depois vai ficá super ruim de ouvir no gravador a sua voz.

2 ;11.15 OUVIR

M : Liga aqui daí eu escuto a Macela.

I : Eu tô ouvindo a Marcela falá.

Cê ouve ?

M : Eu não.

I : Ouve ?

M : Não.

I : Cê falô que ouve ?

M : Não ouvo.

I : Você falô que ouve sim.

M : Não ouvo ! (alto)

Vai, muda !

I : Que que cê qué baixinha ?

M : Muda vai !

I : Cê qué o que ?

M : Gavá Machela.

I : Tá gravando a Marcelinha.

2 ;11.23 OUVIR

I : Ela não tem mais dor de ouvido. Já sarô, o ouvido dela.

M : Peraí.

M : Volta, volta, volta ! (alto)

I : Volta o que, Marcela ? Tá louca ?

Cê ouve também, Marcela ?

M : Eu ouvo.

Ai eu quero mudá.

I : O que cê qué fazê bem ?

M : Eu quero fazê uma coisa assim.

I : Dobrá o caderno. Assim ? Dobrá ?

Pronto ! Dobrei.

2 ;11.23 OUVIR

I : Eu não vô ouvi nada depois.

M : Não ?

I : Cê ouve ?

M : Eu ouvo.

I : Eu tirei tira chupeta !

M : Mo dá !

I : Ah, Marcela !

M : Vão dumi ?

I : De verdade ou de mentira ? Isso que eu quero sabê.

M : Mentirinha.

3 ;00.22 OUVIR

I : Tira a bolacha da boca senão eu não ouço.

M : Po que ?

I : Porque eu não ouço ! Cê ouve ?

M : Eu ouço/ouvo.

I : Cê ouve ?

M : É.

I : Vê lá !

M : Que ?

I : Vê lá !

M : O que ?

I : O que ? O queijo !

2 ;11.15 CABER

I : Que sapatilha que sua mãe mandô mostrá pra mim nova ?

I : Deixo vê, minha baixinha.

M : Cabe em mim, ó.

I : Coube ?

M : Caibe.

2 ;11.29 CABER

I : Ih, Marcela ! Na caixa, acho que não cabe, não.

M : Coloca.

M : **Cabeu** viu !

I : Ã ?

M : Viu que cabeu !

I : Ã ?

M : Vamo brincá de fazê massinha ?

I : Acabamos de guardá. Cê falô viu o que ?

(acaba a fita)

3 ;00.07 CABER

(Dani põe algo no braço de M- deve ser uma fitinha)

I : Marcela, cabe ? Cabe isso no seu braço, Marcela ?

M : Cabe. Não faz assim, não.

I : Ele entrô.

Dani : Só vô mostrá como que é.

I : Coube, Marcela, coube ?

Dani : Coube, Marcela ?

M : **Côbi.**

Dani : Muito bem.

M : Faz, nu/nu/

Fáize assim.

Fáize assim.

I : Não vai cabê, heim !

Dani : Será que vai cabê ?

I : A Marcela/ vai cabê, Marcela ?

Dani : Será que vai cabê ?

M : Será.

I : Cabe ?

Será que cabe ?

Dani : Acho que não vai cabê, viu !

M : Cabeu !

Dani : Coisa feia ! Mas que coisa feia que você falô errado. Parece que não coube.

M : Ah !

I : *Marcelinha* !

M : Coube.

I : Marcela, põe em mim. Será que cabe ?

M : Vô colocá em mim.

I : Põe em mim. Não, na minha mão. Eu quero na minha mão que tá machucada.

3 ;00.07 CABER

(mais adiante, na mesma sessão)

I : Põe aqui pra mim, Marcela.

I : Será que cabe isso aqui, Marcela ?

M : Chelá que não, né ?

I : Será que cabe isso daqui, Marcela ?

I : *Olha só ! Vê se cabe !*

M : Cabeu.

I : *E esse ? E isso aqui agora ?*

M : Ih, dá choque, ó.

I : É aqui, assim ?

M : Viu ?

Assi/assim não cabe.

Ô vô fazê/ ô vô fazê colocá o que que/

Deixa eu passá.

I : Deixo vê se cabe no seu ! Deixo pôe no seu, vê se SI

M : No meu cabo.

Qué vê ?

I : Deixo vê. Então, deixo vê.

M : Ó.

Ó.

Ó.

I : Põe esse SI inho.

E agora ?

M : Cabe.

I : Entrô ?

M : É.

I : Vamo vê se cabe ? Vão vê se cabe no seu braço.

M : Cabe.

I : Vamo vê se cabe !

M : Mas cabeu.

I : ã ?

M : Cabeu.

I : Coube ?

M : Qué secá o seu cabelo ?

I : Tá seco.

3 ;00.17 CABER

(brincando de quebra-cabeça)

I : Vão vê se cabe as pecinha do urso aqui, Marcela.

I : Será que cabe ?

M : Hum, hum.

I : Cê cabe nesse cantinho aí ?

Cabe ou não cabe ?

M : Cabo.

I : Cabe ou nã cabe?

M : Coubo.

Coubo.

I : E você ?

Cê cabe nesse cantinho aí ?

M : Coubo.

Ó nesse que eu coubo.

Eu di um trombada : póf.

I : A ! Deu uma trombada ?

M : É.

I : Aonde ?

M : Ã/

I : Como foi isso ?

M : O carocinho. (M chupa uva)

I : Ai, o carocinho !

3 ;00.17 CABER

(mais tarde, na mesma sessão)

(M e I montam o quebra-cabeça – logo depois de colocar a última peça)

I : Coube tudo aqui ?

M : Caibe. (baixo)

I : Coube tudo ?

M : É.

I : Coube ou não coube ?

M : Cube. (alto)

I : E agora aí ? Faz o urzinho pra vê se cabe tudo.

M : Não.

I : Vão vê se cabe, Marcela.

M : Mais dá a mão.

I : Eu sei lá onde tá a mão dele ! Ó, aqui tem a orelha do urso, vai.

3 ;00.17 CABER

(experimentando tênis)

M : Minha mãe colocô,

Mas que fica.

I : Não cabe, olha aí. Cê não colocô.

Ai, viu que viu ?

Não cabe. Não cabe.

M : Cê viu que/que **cabeu** ?

I : Onde ?

M : Aqui no meu pé.

I : Olha, é mesmo ! Entrô no seu pé o tênis.

3 ;00.17 CABER

(montando quebra-cabeça)

I : Vê se cabe aí, Marcela !

M : Já vi. **Cabeu.**

Puxa SI.

3 ;00.22 CABER

I : Vem cá. Cê cabe aqui, cê não cabe ?

M : **Coubo.**

I : Vem Marcela ! Cê cabe aqui ou não cabe ?

M : **Coubo.**

I : Cabe ou não cabe aqui, Marcelinha ?

M : Ô **coubo.** (alto)

I : Então vem.

M : _____ vai dumí aqui. Viu !

I : ã ?

M : Foi eu.

I : Quem dormiu nesse sofá ? Tô vendo que tem aqui almofada que a minha mãe fez.

M : Não, foi a minha mãe.

3 ;00.27 CABER

(brincando de quebra-cabeça)

M : Monta o pexinho.

I : Eu não sei qual que é.

M : É assim.

I : Ah, é desta ? Deixo vê se eu sei, né ?

M : Se você , se não cabe as pecinha, pedeu.

I : ã ?

M : Se não cabe as pecinhas, pedeu.

M : Ai droga ! Chi cabeu uma grandona ! Eu sabia.

I : O que ?

M : Eu sabia.

I : O que, Marcela ?

M : Eu tirô uma.

Si grandona.

M : Si já cresceu.

Nossa senhora !

I : Hum!

3 ;01.25 CABER

I : Onde cê tá dormindo ?

(M mostra a cama da mãe)

I : Duvido. Sua mãe falô que você dorme na cama nova.

M : Depois eu venho na cama da minha mãe.

I : De lá ?

M : Não, dessa.

I : E o berço ?

M : O beço eu não cabo (pausa) mais.

Não cabe mais.

I : Não entendi, Marcela.

Por que que você não dorme mais no berço.

M : Eu vô levá pa minha mãe depois.

I : Eu acho que você cabe sim no berço.

M : Eu não cabo.

I : Eu acho que cabe.

Olha o seu tamanho e olha o berço.

I : Não cabe ? Ela se pendurô na grade. Por que não cabe ?

M : Poque não. Já sô desse tamanho.

I : E onde você dorme ?

M : Qué vê ?

(M sobe e entra no berço)

I : Olha aí como cabe.

M : Como cabi/ cabê, eu não coubo.

M : Joga o meu paninho.

I : O que cê vai fazê aí ?

M : Eu vô bincá com a minha monequinha. Joga pa mim.

3 ;02.13 CABER

(brincando com quebra-cabeça)

I : Não qué cabê, Marcela.

M : Ajuda então.

I : Como « ajuda então » ?

M : Ajuda assim, cabe.

I : Como assim, Marcela ?

M : Cabí de coube.

I : Hum ?

M : Cabí de coube.

Mari : Ela tem lógica !

M : Tem lógica.

I : Como é que faz ?

M : Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.

I : Minha avó, Marcela ? Minha avó já morreu.

M : Tadê sua vó ?

I : Morreu.

M : Aonde ela tá ?

I : No cemitério.

M : Por que ?

I : Porque ela morreu, né ?

M : Que horas ela morreu ?

I : Ah, Marcelinha ! Antes de você nascê. Não depois.

Mari : Depois.

3 ;04.00 CABER

(M experimenta uma sapatilha)

M : Ai que droga !

I : Cabe, Marcela ?

M : Não **coubo**.

M : Cabe.

Cabe.

I : Cabe ?

M : É ó.

I : Mostra que cabe ?

Dani : Que gracinha !

I : Cabe, Marcela ?

S : (di)

I : ã ?

Não cabe.

M : Não cabe.

Essa da/ essa sandália dói pa caramba, olha que feia !

3 ;04.07 MEDIR

I : A Amandinha é do seu tamanho ?

M : É, porque ela já tem assim, e eu já tenho assim, ó.

Que a gente ó,

I : Quem disse que é sério isso ?

M : A gente até mide.

I : ã ?

M : A gente até mide que ela é do meu tamanho.

I : Eu vô medi com você e vamos ver quem é mais grandona.

M : Você.

Mas só que ela/ que a Mandinha que é mais alta que eu.

I : E com o Chico, você mede ?

M : **Mido.**

I : Mede com a Ana Cláudia também ?

ã ?

M : **Mido.** (baixo).

3 ;04.21 MEDIR

I : E com o Chico você mede ?

M : **Mido**

I : E a Ana Cláudia ?

M : Tamém.

I : E quem é a maior ?

M : Eu.

I : Sério ?

M : Sério.

3 ;05.02 PEDIR

(Marcela queria passar com a bicicleta e pediu para a Mari dar licença. Ficou irritada)

M : Mariana, eu **pidô** pra você dá licença !

2:00.13 IR

I: Cê foi na escola hoje?

M: Hoje.

I: Foi?

M: **Foi.**

I: Mentira! Quem que foi na escola hoje?

M: Ói, a Mã/ a Maiéla.

I: Quem mais?

M: Ó/li, ó a Maiana.