

# O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua

(Error and self-repair in the child's relation to language)

Irani Rodrigues Maldonade<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

iranirm@uol.com.br

**Abstract:** This article aims to reflect on the child's relation to language, supported by the theory developed by De Lemos (1992, 2002). In the previous study, which investigated the error and self-repair in the speech of a Brazilian child (M), two possible movements in the language acquisition process were highlighted. These movements are explored in this paper: a) when message refers to itself and b) when message refers to the code. The theoretical framework of Jakobson is the used in this interactionist approach. The results show that the child does not take the language as an object in the same way the adult does, because he is not in the language in the same way the adult is. In addition, the parallelistic game shows how the relations in language are established and arranged in a particular and unique way in M's speech.

**Keywords:** language acquisition; error; self-repair, Interactionism

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação da criança com a língua, amparada pela teorização desenvolvida por De Lemos (1992, 2002). Na etapa anterior da pesquisa, o erro e a autocorreção foram considerados na fala de uma criança brasileira (M), de forma que possibilitou recortar dois movimentos no processo de aquisição da linguagem, que merecem agora ser explorados: a) aquele em que parte da mensagem remete à própria mensagem e b) aquele em que parte da mensagem remete ao código. Para tanto, o quadro teórico de Jakobson é retomado na proposta interacionista. Os resultados mostram que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto, pois ela não está da mesma forma que ele na língua. Além disso, o jogo paralelístico mostra como as relações na (da) língua são constituídas e colocadas em cena de modo particular e único na fala de M.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem; erro, autocorreção, interacionismo

## Introdução

O erro sempre coloca a fala da criança em destaque. Quer por torná-la engraçada, ou simplesmente por mostrar diferenças em relação à fala do interlocutor adulto. Para os leigos, tais diferenças podem até ser encaradas como realizações imperfeitas da língua e, por isso, convocarem correções, no sentido de aprimorar o desempenho linguístico da criança. Entretanto, a maioria dos pesquisadores da área de aquisição da linguagem acredita que os erros fazem parte do processo de aquisição da linguagem de qualquer criança. Eles constituem, portanto, alvos privilegiados de análise por aqueles que buscam explicar o desenvolvimento linguístico infantil. Para Salonen e Laaksoo (2009), não só os erros, mas também as autocorreções devem ser examinadas nas falas das crianças, uma vez que estas cumpririam um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é concebida por eles como processo de aprendizagem.

Distante dessa visão, no interacionismo proposto por De Lemos (1982 a 2007), quadro teórico ao qual se faz adesão, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto no processo de aquisição

da linguagem. Além disso, são considerados também como marcas de subjetivação, pois eles não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem. Salienta-se, assim, o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança.

Possenti (1992) em seu artigo sobre metalinguagem, afirma que os sujeitos quando falam também tomam a língua como seu objeto de conhecimento, crítica ou diversão. Segundo o autor, essa relação do sujeito com a língua pode não se dar desta forma quando se trata de criança, estrangeiro, ou pessoa que tenha sofrido algum acometimento do tipo afásico, por exemplo. Sendo assim, a pergunta que este artigo busca responder é: de que forma essa relação se manifesta na fala da criança em processo de aquisição da linguagem? De que forma essa relação do sujeito com a língua se mostra na fala de M<sup>1</sup>? É importante dizer que esse tema decorre dos resultados alcançados em etapas anteriores da pesquisa que venho desenvolvendo, em que foi dado relevo ao efeito produzido (na fala do outro) pelo erro na fala de M, na medida em que se investigava o deslocamento do sujeito da *segunda* para a *terceira* posição no processo de aquisição da linguagem, tal como propôs De Lemos (2002). Logo, o ponto de partida para a atual investigação leva em consideração: a) o papel fundamental que a fala do outro tem nas modificações que a criança faz em sua fala, b) que o erro e a autocorreção podem ser regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem e c) que é possível assinalar o princípio da condição de escuta, ao invés da impermeabilidade da fala da criança à correção. Nessa ocasião, foi também possível recortar dois movimentos da língua na fala da criança, que merecem agora ser explorados: a) aquele em que parte da mensagem remete à própria mensagem, de acordo com Jakobson (1974) e b) aquele em que parte da mensagem remete ao código.

Para ingressar na discussão, a teorização desenvolvida por De Lemos e o referencial teórico de Jakobson (1966, 1969, 1974, 1985) serão, em linhas gerais, apresentados na próxima seção.

## Referencial teórico

### A teorização desenvolvida por De Lemos

Desde o início de sua formulação, essa teorização sempre rejeitou a análise da fala da criança através das categorias oferecidas pelas descrições linguísticas. Além disso, recusa tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao invés disso, o diálogo é proposto como unidade de análise, de forma que a fala do outro é acolhida também como dado de análise, além da fala da criança. Esse quadro teórico afirma que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, razão pela qual pode ser chamado de *interacionista*. Nele, o esforço tem sido não deixar de lado nem o sujeito e nem a língua.

Ao longo dessa teorização, os processos metafóricos e metonímicos propostos por De Lemos (1992) se mostraram como os adequados para demonstrar de que maneira as propriedades formais da linguagem (da língua) podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem

<sup>1</sup> Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e de idade, cujos dados subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010; 2011).

sido oferecida pelo estruturalismo, particularmente nas considerações feitas por Saussure (1972) e Jakobson (1974). Um pouco mais tarde, no seu percurso teórico, foi preciso conjugar os efeitos desses processos à articulação da posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem; o que se estruturou como sendo a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002). Afirmou-se, com isso, que as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança. De acordo com a autora, essas mudanças são linguísticas e também subjetivas. Cabe acrescentar que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem é uma alternativa à noção de desenvolvimento, que se assenta sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também por ela dividido. Notadamente influenciada pelas leituras que fez de Lacan, De Lemos (2002) propõe que as três posições não são ordenáveis entre si, nem são determinadas cronologicamente. Dessa forma, a autora afirma que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que um sujeito, capturado pelo funcionamento linguístico, desponta na cadeia significante.

De acordo com a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, na *primeira posição*, observa-se a fala da criança submetida à fala do outro. Verifica-se o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança. Observa-se o retorno de fragmentos da fala do outro na fala da criança. Já na *segunda posição*, observa-se a criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que “explode” em sua fala; o que não acontece do mesmo modo, na *primeira posição*.

Na *segunda posição*, verifica-se certo distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro. Tal deslocamento é percebido do ponto de vista linguístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro. De acordo com De Lemos (2002, p. 27-28), a criança surge na *segunda posição* no intervalo entre os significantes que metafóricamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas.

Segundo a autora, na *terceira posição*, observa-se a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, podem surgir: as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala, assim como as correções. Por isso, pode-se dizer que esta, particularmente, nos interessa aqui, dado o objetivo de refletir sobre a relação da criança com a língua nas modificações que faz em sua fala.

O fato é que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem tem demonstrado dificuldades quando confrontada com dados, pois a definição de cada uma das posições considera os pontos extremos dos polos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança (MALDONADE, 2011). Na etapa anterior da pesquisa (MALDONADE, 2011), foi possível mostrar, na *terceira posição*, que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto. Em outras palavras, mostrou o papel fundamental que a fala do outro tem nas reformulações da criança, que colocam as relações da língua em destaque. Sendo assim, dada a necessidade de articulação entre língua, fala e falante, o quadro delineado por Jakobson (1974) é convocado para enfrentar, mais adiante, a análise dos dados de M.

## O quadro proposto por Jakobson

Jakobson (1974) afirma que tratar o signo em seu dualismo irreduzível é o ponto de partida da Linguística moderna. Acrescenta ainda que os mínimos linguísticos – as unidades – devem ser sempre investigados em termos de grupo de ordem e grupo de substituição, ou seja, em termos de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Sendo assim, um verbo deve ser definido com base num quadro de oposições no interior de um sistema que confere a ele um valor, associado a uma noção posicional. Isso mostra que uma análise puramente formal dos paradigmas verbais não significa nada mais do que a explicitação de semelhanças e diferenças entre eles, seus membros e componentes. Contudo, na perspectiva de Jakobson, o que se observa, é que a descrição linguística está inserida numa teoria de linguagem. Disso resulta, para o interacionismo, a possibilidade de se analisar a fala da criança de modo a ultrapassar o limite imposto pelas descrições linguísticas, que sendo desprovidas de uma fundamentação teórica, passam a assumir caráter semelhante ao de um sistema do tipo meramente notacional.

Interessante é notar que Jakobson inicia sua discussão sobre a gramática, do ponto em que os fatores fundamentais da comunicação linguística se apresentam. Segundo o autor, os conceitos de *código* e *mensagem* introduzidos pela teoria da comunicação são muito mais claros, muito menos ambíguos, muito mais operacionais do que tudo o que nos oferece a teoria tradicional da linguagem para exprimir a dicotomia *língua e fala*. Jakobson afirma que a interlocução deve ser o problema básico para qualquer linguista que, segundo ele, tem muito a aprender com a teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, assevera que toda significação linguística é diferencial. Essas duas afirmações são cruciais para a reflexão que se faz aqui.

Para o autor, qualquer ato de fala envolve uma *mensagem*, o *código* utilizado, o *emissor* e *receptor*. A relação entre esses quatro elementos é variável. Acrescenta ele 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 e assim por diante. No entanto, Jakobson afirma que seria impossível qualquer comunicação na ausência de um repertório comum, de possibilidades preconcebidas, ou seja, de um código comum. É neste sentido, que o autor reconhece a possibilidade de tratar a dicotomia entre *língua e fala* de forma mais ampla, ou seja, através dos conceitos de *código* e *mensagem*. A pergunta que se faz aqui é: seriam tais conceitos também úteis para refletir sobre o erro e a correção na fala da criança?

De acordo com a teoria da comunicação, uma mensagem é transmitida por um destinador a um destinatário, que tem que decodificá-la. Entram em cena, o *código* empregado pelo destinador e a *mensagem*. Esta pode se referir ao próprio *código* ou a outra *mensagem*, da mesma forma que, por sua vez, o significado geral de uma unidade do código implicará numa referência ao *código* ou à *mensagem*. Sendo assim, quatro combinações possíveis são obtidas: 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 autor cita o discurso indireto (citado) como um exemplo 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 oferecido pelo autor para o código que remete ao código (C/C). Toda interpretação explicativa de palavras e orações, sejam elas

interlinguísticas ou interlinguísticas (traduções), constitui um tipo de mensagem que remete ao código (M/C). Todo código linguístico tem uma classe especial de unidades gramaticais chamadas comutadores<sup>2</sup>, cuja significação não pode ser definida sem se referir ou remeter a mensagem (C/M). Os pronomes pessoais são apresentados como exemplo pelo autor, pois não apresentam uma significação única e constante.

Com vistas a 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 si<sup>3</sup> e seu objeto, a matéria relatada (enunciada) e 2- o ato ou processo em si<sup>4</sup> e qualquer um de seus protagonistas (participantes do discurso), agente ou paciente. A partir disso, consegue distinguir quatro elementos: 1) um evento relatado, ou *procès de l'énoncé*; 2) um ato de discurso, ou *procès de l'énonciation*; 3) um participante do *procès de l'énoncé* e participante do *procès de l'énonciation*; 4) destinador ou destinatário. Segundo Jakobson, todo verbo se refere a um *procès de l'énoncé*, de forma que as categorias verbais podem ser subdivididas entre as que implicam os participantes do processo ou não. O termo *designador* é utilizado para as categorias que só caracterizam um elemento do processo, seja ele o próprio processo ou seus 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.

Desse modo, afirma o autor que 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 que implicam tal referência são chamadas de comutadores, e as que não, de não-comutadores. Jakobson (1974) afirma que a partir desse quadro básico de distinções, pode-se definir qualquer categoria verbal genérica. Disso pode-se concluir que o verbo não é uma categoria que deve ser tratada fora da instância discursiva. O verbo é, portanto, uma categoria em que *código* e *mensagem* figuram relacionados.

Com isso, torna-se possível entender a aproximação do interacionismo desenvolvido por De Lemos com o quadro proposto por Jakobson. No interacionismo, o diálogo é proposto como unidade de análise para a fala da criança. Logo, rejeita-se a análise que recorre às categorias pré-estabelecidas pela descrição linguística, concebidas fora da esfera do discurso, em que se exclui o falante. Apresenta-se assim, para o interacionismo, uma possibilidade de tornar viável sua proposta, posto serem as categorias 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. É possível observar, no quadro delineado por Jakobson, que a dicotomia entre *língua* e *fala* é retomada de forma mais ampla. O quadro saussuriano mostra que há uma relação de interdependência entre *língua* e *fala*, onde uma não exclui a outra. Entretanto, é preciso dizer que tal relação é, na maioria das vezes, marcada por um estado de tensão permanente. E a interpretação da fala da criança no quadro interacionista de De Lemos é uma prova disso, como se poderá ver, na próxima seção, pela interpretação dos dados de M. O trecho a seguir ilustra o que está sendo dito aqui.

2 São os “shifters”.

3 O termo discurso foi encontrado 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”.

4 Na tradução para o espanhol encontra-se “hecho em si” e, na francesa, “l'acte ou le procès lui même”.

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato de fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 1972, p. 27)

A tensão existente na dicotomia entre *língua* e *fala* pode ser notada em várias passagens do *Curso de Linguística Geral* de Saussure. Outro exemplo disso pode ser encontrado, quando o autor genebrino afirma que “seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala” (SAUSSURE, 1972, p. 28). Segundo o autor, essa é a primeira bifurcação que se encontra quando se procura estabelecer a teoria da linguagem. Cumpre escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; e que devem ser seguidos separadamente. Para ele, pode-se conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar de uma Linguística da *fala*. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a *língua*. Observe no trecho abaixo, a posição crítica de Engler sobre o assunto em pauta.

A escola moderna captou perfeitamente a verdadeira essência dos fenômenos da língua, mas mostrou-se negligente ou impotente para definir a relação que existe entre as categorias e os fatos reais da linguagem. (SAUSSURE, 2002, p. 166)

Segundo Lier-De-Vitto e Andrade (2008), apesar de a *fala* estar presente em vários momentos da reflexão de Saussure, não se pode afirmar que ele tenha realizado uma articulação entre *língua* e *fala*, pois seu objetivo foi outro: fundar a ciência da linguagem. E, para isso, ele toma o partido da *língua* e deixa as tensões e questões sobre a *fala* e sobre a relação língua-fala, para serem abordadas, mais tarde, por outros autores. Um deles foi Jakobson (1974), como já se viu aqui anteriormente.

Antes de iniciar a próxima seção, é preciso deixar registrado que um dos desafios que se apresenta para o investigador, que se coloca na perspectiva interacionista de De Lemos (1982, 1992, 2002, 2007) é justamente abordar a relação tensa entre *língua* e *fala*, ou seja, colocar-se na fronteira turva existente entre *língua* e *fala*. Logo, o que se busca nesse quadro teórico é não negligenciar esta questão.

Veja, a seguir, como a análise dos dados pode contribuir para encaminhá-la.

## **Apresentação e análise de dados**

Nesta seção, apresento alguns episódios extraídos do *corpus* de M. Inicialmente, serão exibidos os episódios ilustrativos do primeiro movimento da língua na fala da criança, que se quer aqui interpretar: aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, nos termos de Jakobson (1974).

- (1) 2;11.29<sup>5</sup> (conversa sobre a visita realizada à primeira escola que M frequentou)

M: Eu **conhéço** também, **conhéço**.

Dani: Ai, não desmonta a minha maçã (brincando com massinha)

I: ã? Se eu o que?

M: Eu **conhéço**.

I: Não entendi, M, o que você falô. Eu conheço a Baronesa.

M: Eu também *conheço*.

A primeira ocorrência mostra que a fala da criança é modificada após a intervenção do adulto, que manifesta não ter entendido o que ela disse. Porém, na sequência dialógica, a forma esperada, *conheço*, aparece na fala de I e é recolocada na fala de M. O acerto aparece na fala da criança mostrando uma relação de semelhança entre a fala de M e a fala anterior do adulto, ou seja, exibindo o espelhamento entre cadeias. Apesar de a forma esperada comparecer em “Eu também *conheço*” na fala de M, do ponto de vista da relação entre os enunciados de I e M, registra-se a fala da criança submetida à do adulto; o que corresponderia à *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem proposta por De Lemos (2002). Em 1, observa-se que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* na fala de M.

Veja, a seguir, a ocorrência 2, também ilustrativa do *primeiro movimento*, que aqui se focaliza.

- (2) 2;4.23 (colocando o fone de ouvido para ouvir a fita da gravação)

I: Cê ouve?

M: **Ouve**.

Só que agora não tô ouvindo.

I: Por que cê não tá ouvindo?

M: Puque não.

Esta ocorrência mostra a dependência da fala de M em relação à de I, o que corresponderia à *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem de acordo com a proposta de De Lemos (2002). O erro (“Ouve”) aparece na fala da criança mostrando a relação de semelhança entre sua fala e a fala anterior do adulto (“Cê ouve?”). No primeiro movimento, a língua parece não estar em causa para a criança. Tanto é que o diálogo prossegue sem marcas de hesitação ou dúvida na fala de M. De acordo com Jakobson, este é o caso em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*.

Veja, na sequência, mais outra ocorrência do mesmo tipo.

- (3) 2;11.15 (M pega um batom para passar)

M: Pode passá na minha mão?

I: Não. Batom é pra passá na boca só.

---

5 A sequência dos números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias, respectivamente. O primeiro número indica anos. Os números que aparecem depois do ponto e vírgula indicam meses e os que aparecem depois do ponto final indicam dias. Se a letra *d* maiúscula vier entre parênteses depois da sequência numérica, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviações que aparecerão na apresentação dos dados referem-se: à investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), à outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (A).

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

M: Eu **sabio**.

M: A Dindinha que é/

I: Marcela, é verdade que você sobe naquele muro?

M: Aonde?

Em 3, o erro (“Eu **sabio**”), na fala de M, mostra uma relação de semelhança e diferença com a fala do adulto, imediatamente anterior a dela. A desinência de primeira pessoa (o “o” desinencial) marca a diferença entre sua fala e a de I, que apresenta a forma “sabia”. Observa-se então, que há certo distanciamento da fala da criança da do adulto, da qual aqui parece não estar tão dependente. Mesmo assim, a língua parece não estar em causa na fala de M. Após o erro em sua fala, o diálogo segue seu curso. Nos termos de Jakobson (1974), a ocorrência 3 exemplifica o caso em que parte da *mensagem* volta-se para a própria *mensagem*.

Veja, a seguir, os episódios na fala de M que ilustram o *segundo movimento* da língua na fala da criança: aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*, nos termos de Jakobson (1974).

(4) 3;01.25 (brincando de boneca)

M: Sabe? Porque ela tá com sono, eu vô colocá pijaminha.

I: Ela tá com muito sono?

M: É. Eu vô, eu vô, eu vô dá papá rápido pa ela, senão antes ela **dórma**.

Ela dóime (mais baixo)

I: Como?

M: Sabe: Vô dá papá pa ela rápido, senão ela vai doimí.

Ao contrário do que foi mostrado nas ocorrências anteriores, em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, na ocorrência (4), as relações da língua são colocadas em evidência na fala da criança. Observa-se a retomada que M faz de sua própria fala, substituindo o segmento “ela **dórma**” por “ela **doime**”. Em seguida, diante da pergunta de I (“Como?”), ainda aparece na fala da criança a sequência “senão ela vai doimí”, assinalando outra reformulação em sua fala. Note-se que “**Dórma**” é uma forma não esperada na fala da criança – o erro, que só pode ser entendido se analisado ao lado de tantos outros erros com verbos de alternância vocálica, tais como: *dómo*, *sóbo*, *tóssso*, *escrevo*, presentes na fala da criança nesse momento<sup>6</sup>. Tais erros indicam um distanciamento da fala da criança da fala do outro, da qual já não é mais tão dependente. Nesta ocorrência, verifica-se a abertura da vogal do radical, mostrando um alinhamento com os outros verbos de alternância vocálica. Logo em seguida, a retomada da criança de sua própria fala faz aparecer “Ela dóime”; que é dito em tom mais baixo e, por este motivo, poderia facilmente ser interpretada como sendo uma (tentativa de) correção feita por M. Isso marca sua posição subjetiva diferenciada no processo de aquisição da linguagem: a de escuta da língua, que produz modificações nas relações linguísticas em sua fala. Esta posição corresponde à terceira posição da criança na proposta de De Lemos (2002).

6 Outros erros com verbos de alternância vocálica podem consultados na dissertação “Erros com verbos de alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista” de Maldonade (1995).



De acordo com a gramática do adulto, a expressão “senão antes ela **dórma**” poderia ser resolvida de dois modos: “*senão ela dorme*” ou “*antes que ela durma*”. Há na fala de M o cruzamento entre eles, produzindo “senão antes ela **dórma**”. A fala de M parece ter “seguido” a primeira opção (“*senão ela dorme*”). Em resposta à pergunta de I, “*senão ela vai doimí*”, aparece em seguida na fala da criança, reforçando com isso a escolha da criança pela primeira opção.

Esta ocorrência mostra o trabalho da criança com a língua. É como se esta caminhasse na fala de M. Trata-se de um exemplo, no qual partes da *mensagem* remetem ao *código*, nos termos de Jakobson (1974), colocando em causa as relações da língua na fala de M.

Observe, a seguir, a próxima ocorrência que problematiza o tema do erro e a correção na fala de M.

- (5) 2: 10.22 (conversa sobre resfriado)  
M: Ah, mas eu não tô tossindo.  
I: Agora não. Mas você tosse, não tosse?  
M: Eu *tussí*, não *tusso*.  
I: ã?  
M: Eu **tossê**, não **tósso**.  
I: Que é isso?  
M: Eu não, eu não *tusso*, eu *tusso*.

O episódio (5), extraído do corpus de M, mostra o paralelismo existente entre a estrutura “você tosse, não tosse?” (da fala de I) e “eu tussí, não tusso” (da fala da criança). Observa-se que o enunciado de I, apresenta-se na forma interrogativa e o de M não. Além disso, substituições aparecem quando M tenta converter a fala do outro em discurso próprio: no lugar de “você”, o “eu” aparece na fala da criança, “tussí” aparece no lugar ocupado por “tosse” na fala anterior do adulto; e “tusso” aparece no lugar antes ocupado por “tosse” na fala precedente do adulto. Note-se que o enunciado estava “correto” do ponto de vista gramatical. Porém após o “ã?” da fala do adulto, mudanças acontecem na fala de M, de forma que os “erros” aparecem: no lugar antes ocupado por “tussí” em sua fala anterior, aparece “tossê” (trazendo no verbo a desinência própria da segunda conjugação verbal) e no lugar antes ocupado por “tusso”, aparece “tósso” (forma em circulação naquele momento em sua fala). Tais substituições na estrutura parecem causar (agora sim) estranheza no interlocutor (I), que lança a pergunta, com tom de espanto: “que é isso?” Em seguida, M responde com hesitação (talvez, deixando ver sua incerteza), que pode ser mostrada através das repetições “eu não, eu não tusso, eu tusso”.

“Tusso” apareceu pela primeira vez, neste episódio, na fala de M, logo após o “não” na estrutura em questão (Eu *tussí*, não *tusso*). No final do enunciado, a sequência “não tusso” é recolocada na fala de M, de modo a desarranjar (quebrar) o paralelismo em curso, provocando uma inversão na estrutura, na medida em que a negação vem para a primeira parte da sentença.

Nesta ocorrência, as substituições colocam em destaque a movimentação das cadeias linguísticas na fala da criança. É possível verificar que a estrutura do enunciado (dada pela fala do outro) é mantida inicialmente na fala da criança. Depois disso, é a fala da própria criança que se oferece para as substituições, indicando com isso a mudança em sua

posição subjetiva, pela escuta de sua própria fala/língua. Note-se ainda que, a repetição manifesta em “Eu não, eu não *tusso*, eu *tusso*”, no enunciado final de M, poderia também ser interpretada como marca da “incerteza” ou “insegurança” da criança ao operar sobre a língua.

De acordo com o quadro de Jakobson, a ocorrência 5 mostra a situação no processo de aquisição da linguagem, em que parte da *mensagem* remete ao código. E, a ruptura do paralelismo no enunciado final da criança produz, ao mesmo tempo, a suspensão do sentido da própria mensagem. Há um abalo no sentido, de modo que a relação do *procès de l'énoncé* com o *procès de l'énonciation* deixa à mostra a ambiguidade no enunciado final da criança.

Veja, a seguir, um dos exemplos mais intrigantes da fala de M.

(6) 3;2.13 (montando quebra-cabeça no quarto de M)

I: Não qué cabê, M.

M: Ajuda então!

I: Como “ajuda então”?

M: Ajuda assim, cabe. (M forçou a peça em seu lugar no quebra-cabeça)

I: Como assim, M?

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.

Em 6, M solicitava que I a ajudasse a completar o quebra-cabeça que jogavam, em parceria da irmã de M, Mari. M tinha forçado (feito caber à força) uma das peças do jogo de encaixe e, possivelmente, solicitava a I agisse de forma parecida. Nesse episódio, coloca-se em destaque a fala de M “**cabí de coube**”, em resposta a pergunta de I (“Como assim, Marcela?”). Diante do estranhamento de I, manifesto por “Hum?”, M repete o que havia dito: “**cabí de coube**”. Logo após, Mari, ao referir-se ao enunciado de M, diz: “Ela tem lógica!”; e essa sentença é recolocada na fala da criança. Na sequência, I pergunta “Como é que faz?” a M, que responde demonstrando irritação: “Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.”

Nessa ocorrência, o que se mostra é a relação que a criança estabelece em sua fala entre as duas formas: **cabí** e **coube**. Pode-se dizer que: **cabí** alinha-se à *fali*, *fazí*, *bebi*, *tomi* e demais verbos com desinência em /i/, disponíveis na fala da criança, naquele momento

de seu processo de aquisição da linguagem; e **coube** alinha-se à *soube*, *trouxe*, e outros verbos (irregulares), disponíveis em menor escala nos discursos nos quais a criança participa. Ora, **cabí** não vem de **coube** e sim da possibilidade de tratar *caber* (verbo de segunda conjugação, se quisermos enveredar pela descrição da gramática normativa), como regular, alinhando-se a eles. O interessante aqui é mostrar como a criança, nesse momento, relaciona esses itens, estabelecendo as relações na (da) língua. Com muita naturalidade, sem causar espanto a ela, pelo menos! A irmã de M, Mari, refere que há lógica na fala de M ao dizer “**Cabí de coube**”. A lógica está no fato de ambas são formas relacionadas ao verbo *caber*. De acordo com Jakobson (1974), este é o caso em que, claramente, parte da *mensagem* remete ao *código*.

Observe, a seguir, a última ocorrência ilustrativa do segundo movimento da língua na fala de M, que se analisa aqui.

- (7) 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!

Nota-se na fala da criança uma hesitação, ou uma certa instabilidade (ou ainda flutuação) em “eu já **come/eu já comiu**” com relação à marcação da classe de conjugação verbal. 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 em seu ponto de vista e diz: “Estraga!” M responde afirmando: “Só comi uma.” I, na sequência diz: “Uma só pode.” Em seguida, M reafirma: “Só comi.” I acrescenta (talvez corrigindo-a, uma vez que esta não havia comido nenhuma bala): “Mas eu já comi uma.” E, logo depois, M diz: “então eu já **come/eu já comiu**, né?”. Do ponto de vista da descrição do português, nota-se o verbo *comer* sendo instanciado como verbo de segunda conjugação, na primeira vez em que é dito por M e, na segunda vez, como de terceira. Observe a hesitação de M ao dizer o final da palavra: na primeira vez diz “**come/eu**” e, em seguida, “**já comiu**”. Tal hesitação parece indicar a mudança subjetiva da criança no processo de aquisição da linguagem ao colocar-se na posição de escuta de sua própria fala/língua, destacando as relações linguísticas.

Observe ainda que, nesta ocorrência, estruturas são colocadas em paralelo na fala do adulto e na da criança. Os erros da fala de M parecem estar relacionados à reposição da fala do outro na fala de M, pois **come/eu** e **comiu** são formas de segunda ou terceira pessoas e não primeira, como se esperaria para este caso. Esta ocorrência é exemplar para

mostrar como as relações da língua entram em consideração para a criança em processo de aquisição da linguagem. De acordo com Jakobson (1974), este também é o caso em que parte da *mensagem* remete ao *código*.

Pode-se afirmar até aqui, que os dados reunidos mostraram situações em que, gradativamente, a língua vai sendo colocada em causa para a criança no processo de aquisição da linguagem. As ocorrências 1 e 2 mostram a posição da criança, inicialmente, guiada pela própria *mensagem*, enquanto que as ocorrências 4, 5, 6 e 7 mostram, posteriormente, o *código* destacado na escuta que M faz de sua própria fala.

## Considerações

O fato de o interacionismo trazer o diálogo como unidade de análise, já anuncia uma posição particular na área de aquisição da linguagem, em que muitas vezes só a língua é tomada como objeto. A maioria dos estudos concentra-se nas mudanças linguísticas na fala da criança e são guiados, fortemente, por descrições (em graus crescentes de complexidade) da língua tomada como objeto. Vale à pena insistir na consideração de que a língua 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 linguística 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 concretos, mas como relações entre corpos no geral, isto é, como relações destituídas de toda concretude. (p. 75)

O fato é que concebê-la como um conjunto de relações destituídas de toda concretude, não permite toca 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. Não foi sem razão, que o quadro de Jakobson foi aqui retomado. Ele realizou parte da articulação entre *língua* e *fala*. De acordo com Lier-De-Vitto e Andrade (2008, p. 54), “ele, de fato, aproximou o universal do funcionamento da Língua do particular das falas (afasia, poesia, fala da criança)”. Assume-se, portanto, nesta linha de pesquisa, os riscos de se trabalhar na fronteira turva que separa *língua* e *fala*.

De acordo com o quadro teórico interacionista, a criança entra na linguagem capturada pelo funcionamento linguístico, produzindo enunciados que, submetidos à interpretação do adulto, recortam entidades ou eventos do mundo. A partir disso, é possível contrapor-se à concepção de que o conhecimento seja anterior ao uso das formas linguísticas e tocar na problemática da singularidade, que tem sido perseguida por De Lemos (1992, 2002, 2007) e outros pesquisadores da linha interacionista (FIGUEIRA (1996, 2003, 2008, 2009) e Maldonade (1995, 2003, 2005, 2010 e 2011)). Nessa linha de pesquisa não há lugar para

um sujeito epistêmico, pois as operações da língua implicam também na estruturação do sujeito. É dessa forma que Lier-De-vitto e Andrade (2008, p. 55) afirmam ser possível entender o alcance do termo captura no interacionismo: “não se supõe à criança nem saber, nem capacidade perceptual ou cognitiva prévios, que governem seu acesso à linguagem”.

Neste sentido, é possível afirmar que os dados selecionados mostram algumas faces da relação da criança com a língua. De maneira geral, eles indicam que a criança não toma a *língua* como objeto da mesma forma que o adulto, conforme presumia Possenti (1992), pois ela não está na *língua* da mesma forma que o adulto, para dizer o mínimo. É bastante comum (e talvez até por isso mais aceitável) a ideia de que a *língua* possa ser tomada como objeto. Entretanto, o próprio Saussure abre a possibilidade de a *fala* ser também tomada como objeto. Isso está registrado no ponto em que afirma que *língua* e *fala* estão estreitamente ligadas e se implicam mutuamente (SAUSSURE, 1972, p. 27). É preciso extrair disso maiores consequências, mas no momento, cabe apenas dizer (com Saussure) que “nada entra na *língua* sem ter sido antes experimentado na *fala*, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo” (1972, p. 196). Possivelmente, isso pode dizer mais sobre a singularidade do sujeito no processo de aquisição da linguagem.

Episódios semelhantes às ocorrências 1 e 2 permitiram afirmar (v. Maldonade, 2010) que o erro e a correção na fala da criança podem ser regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem. Essas ocorrências diferenciam-se das demais aqui, porque é a fala do outro que sustenta o aparecimento do acerto (em 1, “conheço”) e do erro (em 2, “ouve”) na fala de M. Há espelhamento entre as cadeias da fala do adulto e da criança, de tal forma que o *código* não parece estar em questão. Apesar de a ocorrência 3 já mostrar através do erro (“*sabio*”) na fala de M, certo distanciamento da fala do outro, verifica-se que a *mensagem* remete à própria mensagem.

Diferentemente, as ocorrências 4, 5, 6 e 7 ilustram a situação flagrada no processo de aquisição da linguagem, em que ao falar, M volta-se sobre o já dito, mostrando ser capaz de reconhecer, pela escuta de sua própria fala, mesmo que de uma maneira incipiente, uma diferença entre sua fala e a de seu interlocutor. Tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria *língua*. Em outras palavras, os dados mostraram a posição de escuta da criança no momento da “análise” que a criança faz da língua ou interferindo na sua relação com a língua. Entretanto, é preciso deixar claro que

[...] a atividade da criança poderá ser entendida como procedendo de uma “análise”, apenas num sentido fraco da palavra, isto é, dentro de uma explicação que não pressuponha o conhecimento prévio de significados e categorias, pronto para serem mapeados em formas e estruturas linguísticas. (FIGUEIRA, 1996, p. 65)

Já a ocorrência 4 focaliza como as relações linguísticas vão sendo trabalhadas na fala da criança (pela 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. O paralelismo entre formas (**dórma**, **dóime** e **vai doimí**) faz surgir sempre possibilidades novas, imprevistas; 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. Bem ao contrário,

ele se torna útil para enfrentar a heterogeneidade constitutiva da fala da criança, distante da noção de desenvolvimento. Não se nega com isso que a *língua* possa estar em causa na fala da criança, conforme esta ocorrência parece indicar. É o caso assinalado por Jakobson em que parte da *mensagem* remete ao *código*. Há uma atividade (linguístico-discursiva) cuja referência é a própria língua. É o enunciado da própria criança que dá sustentação para as novas formas serem derivadas. Há o retorno do linguístico sobre si mesmo. Sendo assim, o que se mostra aqui é como se pode interpretar a “operação sobre o linguístico” “feita” pela criança em seu processo de aquisição da linguagem.

Na ocorrência 5, o jogo paralelístico das cadeias linguísticas (que tem origem na fala do outro) leva à suspensão do significado do enunciado final da criança. Nela o estranhamento da fala do outro, faz com que a criança modifique sua fala do “acerto” para o “erro”. Seria então possível afirmar que a criança sabe (conhece) a língua que fala?

Em 6, não é possível deixar de apontar a naturalidade com que as relações da língua se apresentam na fala de M, que traz um sinal eloquente de que a criança estaria, aparentemente, construindo a língua como sistema de regras.

Sem a pretensão de ter chegado a esgotar a reflexão iniciada aqui, sirvo-me da última ocorrência, exibida logo abaixo, para deixar registrado que há ainda muitos dados no *corpus* de M disponíveis para alimentar outros pontos de discussão, sempre abertos, sobre a atividade linguística da criança. É para lá que se pretende encaminhar daqui para frente.

(8) 3;5.13

I: Você lembra quando eu tinha o fusquinha?

M: ã. (assertiva)

I: Você lembra?

M: Lembra. Ai. Quando eu era pequena eu falava “**fuquinha**”.

I: É? E agora, como é que você fala?

M: **Fusquinha**.

I: O que que aconteceu de diferente então?

M: Não sei.

O que concluir sobre a atividade linguística de M a partir desta última ocorrência? De acordo com o que se discutiu até aqui, parece-me exagero pressupor na criança uma capacidade de explicitar a operação linguística sobre o que aconteceu em sua fala. Por esta razão é que não se pode falar em atividade metalinguística, nem em consciência. Mas não há como negar que se surpreende em 8, o momento em que duas formas da palavra são dispostas em paralelo, na fala de M, produzindo como efeito uma maior transparência da relação da criança com a língua.

## REFERÊNCIAS

DE LEMOS, C. G. Da angústia na infância. In: JORNADA DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS DA ESCOLA DE PSICANÁLISE DE CAMPINAS, III, Americana, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, Barcelona, n. 1, p. 121-135, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.

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

\_\_\_\_\_. Da angústia na infância. In: JORNADA DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS DA ESCOLA DE PSICANÁLISE DE CAMPINAS, III, Americana, 2007.

FIGUEIRA, R. *O caminho da constituição de séries associativas, o que a investigação sobre o “erro” deve a Saussure*. Texto inédito, apresentado no 17º INPLA, PUC-SP, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas e reformulações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, XV, 2008, Montevideu. *Anais...* Montevideu: ALFAL, 2008. CD do evento.

\_\_\_\_\_. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E. et al. (Orgs.). *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 479-503.

\_\_\_\_\_. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. C. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 55- 86, 1996.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Tradução de A. Adler e N. Ruwet. Paris: Éd. De Minuit, 1963.

\_\_\_\_\_. *Ensayos de Lingüística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

\_\_\_\_\_. *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. *Lingüística e Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 [1963]. 162p.

\_\_\_\_\_. Grammatical parallelism and russian facet. *Language*, Washington, v. 42, n. 2, p. 399-429, 1966.

JAKOBSON, R.; PORMORSKA, K. O paralelismo. In: \_\_\_\_\_. *Diálogos*. Tradução de E. Kossovitch. São Paulo: Cultrix, 1985.

LIER-DE-VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

MALDONADE, I. R Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 539-552, 2011.

\_\_\_\_\_. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 462-476, 2010.

\_\_\_\_\_. Erros na aquisição da flexão verbal: uma interpretação interacionista. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 213-222, 2005.

\_\_\_\_\_. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POSSENTI, S. Metalinguagem tem! *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 21, v. 2, p. 1123-1130, 1992.

SALONEN, T.; LAAKSO, M. Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 36, p. 855-882, 2009.

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. In: BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Orgs.). Tradução de C. A. L. Salum e A. N. Franco. São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.

\_\_\_\_\_. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972. 279 p.