

# Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem

(Some considerations about error and self-repair in language acquisition process)

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 at analyzing two different situations in language acquisition data from a Brazilian child (M): a) the one the child modifies her speech because of the error effect in the other's speech, but the correct form is not produced; b) the one the child modifies her speech because of error effect in the other's speech, in which the correct form is observed. In other words, the subject displacement is focused from second to the third position in the De Lemos's proposal (2002). The results show: a) the fundamental role that the other's speech has in the meaning of the interference in the relation of the child with the language, b) the error and the self-repair are guided by the same processes in language acquisition and c) it is possible to show the beginning of the listening condition in the second situation instead of the impermeability of child's speech to the correction.

**Keywords:** language acquisition; error; self-repair; verbal inflection.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar duas situações distintas no processo de aquisição da linguagem de uma criança brasileira (M): a) aquela em que a criança modifica sua fala por conta do efeito produzido pelo erro na fala do outro, porém tal modificação não faz aparecer o acerto; b) aquela em que a criança modifica sua fala em razão do efeito produzido pelo erro na fala do outro, em que se observa o acerto. Focaliza-se o deslocamento do sujeito da segunda para a terceira posição na proposta de De Lemos (2002). Os resultados mostram: a) o papel fundamental que a fala do outro tem no sentido de interferir na relação da criança com a língua, b) que o erro e a autocorreção são regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem e c) que é possível assinalar o princípio da condição de escuta na segunda situação, em vez de a impermeabilidade da fala da criança à correção.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem; erro; autocorreção; flexão verbal.

## Introdução

O erro na fala das crianças em processo de aquisição da linguagem chama a atenção não só daqueles que observam ou convivem com elas, mas, principalmente, de investigadores que tentam descrever e explicar as mudanças ocorridas no desenvolvimento linguístico. Os efeitos produzidos pelo erro na fala das crianças são bastante variados, incluindo desde o cômico até a incompreensão da fala da criança. Se for verdade que muito já se produziu sobre o erro e sua investigação no processo de aquisição da linguagem, o mesmo não pode ser dito em relação às chamadas autocorreções, na opinião de Salonen e Laakso (2009), evidenciada em estudo recente sobre o tema. Para os autores, elas cumprem um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é entendido como processo de aprendizagem.

Contrariamente, na teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002), o erro no processo de aquisição da linguagem é definido como produto do movimento da

língua na fala da criança, ou ainda, como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala dela, em determinado momento de seu trajeto na aquisição da linguagem. Eles indiciam de modo particular e único a relação da criança com a língua no processo de aquisição da linguagem. Os erros, nesse quadro teórico, ao qual se faz adesão, são também considerados marcas de subjetivação.

Neste artigo, serão analisados alguns erros de flexão verbal na fala de M<sup>1</sup> e algumas modificações que a criança faz de sua própria fala, em razão do efeito produzido pelo erro na fala do interlocutor. Em outras palavras, este trabalho busca refletir sobre o deslocamento da criança da segunda para terceira posição no processo de aquisição da linguagem proposta por De Lemos (2002). Isso indica que não só o erro, mas, também, o acerto entrará para consideração. Desta forma, neste trabalho o foco está voltado para o movimento da língua na fala da criança, o que a conduz do erro em direção ao acerto em seu trajeto da aquisição da linguagem.

De Lemos indica que há na segunda posição a impermeabilidade da criança à correção feita pelo adulto, de forma que ela se apresenta como que “surda” a sua própria fala, sendo incapaz de modificá-la. Tal modificação só seria possível na terceira posição, quando a criança teria escuta para sua própria fala. Contudo, as mudanças que ocorrem no deslocamento do sujeito da segunda para a terceira posição não são tão estanques ou instantâneas. Além disso, as modificações feitas na fala de M frente aos estranhamentos e/ou pedido de correção do outro nem sempre correspondem a acertos. É isso que será mostrado, mais adiante, quando da apresentação e análise dos dados. Para clarear a discussão, antes disso, a posição de Salonen e Laakso (2009) e a posição interacionista de De Lemos serão apresentadas, na próxima seção.

## Referencial teórico

### A posição de Salonen e Laakso (2009)

Poucos são os estudos que tratam das autocorreções da fala infantil na área de aquisição da linguagem. Normalmente, elas são analisadas a partir da estrutura da língua materna e, em muitos casos, são focalizados o tipo e a estrutura da autocorreção<sup>2</sup> propriamente ditos no desenvolvimento linguístico infantil. No recente resgate que Salonen e Laakso (2009) fazem do tema, ao estudar crianças finlandesas em processo de aquisição da linguagem, os autores salientam a importância que os reparos parecem ter no processo de aquisição da linguagem, que é entendido por eles como um processo de aprendizagem. Afirmam eles que, “quando a criança tenta reparar sua própria fala, ela pratica e aprende

<sup>1</sup> Trata-se da abreviação do nome da criança gravada por mim desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, cujos dados já subsidiaram vários trabalhos, inclusive a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995) e a tese de doutorado (MALDONADE, 2003).

<sup>2</sup> Frequentemente, o termo reparo é usado como sinônimo de autocorreção. Porém, no âmbito das pesquisas brasileiras, especialmente na aquisição da fonologia, ele aparece ligado às *estratégias de reparo*, que representam os recursos utilizados para adequar a realização do sistema alvo ao sistema fonológico infantil. As crianças utilizam tais recursos no lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que ainda não conhecem, ou cuja produção não dominam. Observa-se, por conta disso, certo apego às ideias inatas. À medida que o processo de aquisição fonológica se desenvolve, os recursos utilizados também se modificam, tendo em vista a proximidade dos sistemas fonológicos infantil e adulto, de acordo com vários autores dessa linha de pesquisa, entre eles, Ghisleni, Keske-Soares e Mezzomo (2010).

novas formas da língua/linguagem” (SALONEN; LAAKSO, 2009, p. 857). Relatam que, em estudos precedentes da área, foram encontradas crianças, de diferentes idades, reparando aspectos diferentes de estruturas linguísticas. Observam os autores, entretanto, que as autocorreções das falas infantis foram estudadas fora do contexto conversacional original em que foram produzidas, conforme pode ser constatado pelos trabalhos da área que figuram como referências sobre o tema, tais como o de Clark (1982) e o de Rogers (1978).

Por essa razão, Salonen e Laakso (2009) decidem analisar as autocorreções na fala de duas crianças finlandesas aos 4 anos de idade, a partir dos procedimentos disponíveis no quadro da análise conversacional, que têm também guiado a investigação sobre o tema na fala de adultos. Eles afirmam ser mais vantajosa a análise conversacional das autocorreções da fala infantil, pois estas não são examinadas unicamente com relação aos erros linguísticos, mas em grande parte, com relação aos fins interativos sociais. Acreditam, assim como Tomasello (2003), que as crianças desenvolvem a linguagem na conversação.

Salonen e Laakso (2009) mostram que, através das respostas dos adultos, principalmente, as crianças aprendem a revisar e a reparar sua fala para satisfazer os requisitos da linguagem e os requisitos de diferentes atividades sociais. No terreno da análise conversacional, a revisão da fala do interlocutor por ele próprio é denominada *self-initiated self repair*. Um exemplo típico disso é a interrupção abrupta da fala feita pelo falante, que corta o fluxo do enunciado em curso e revisa algo que já disse. Os autores constatam que a *self-initiated self repair* tem sido amplamente estudada na fala de adultos e há pouca informação dela na fala de crianças. Os principais estudos na área de aquisição da linguagem sobre o tema (CLARK (1982), McTEAR (1985) e ROGERS (1978)) sugerem que as crianças iniciam o desenvolvimento de suas habilidades de autocorreções através das requisições dos adultos, no sentido de corrigir ou tornar seus enunciados mais claros. Eis aí o ponto de interesse com a reflexão que aqui se desenvolve.

Segundo Salonen e Laakso (2009), há relatos na literatura de crianças que fizeram suas primeiras *self-initiated self repair* antes do estágio de uma palavra, ou seja, precocemente. Desse quadro, os autores concluem que as crianças conseguem cortar seus enunciados em estágio inicial da aquisição da linguagem, mas necessitam do *feedback* dos pais ou interlocutores para reconhecer o que devem reparar em suas falas.

Nos falantes adultos, as autocorreções são tipificadas com relação ao lugar em que tem seu início, isto é: a) no mesmo turno conversacional em que o erro emerge, b) depois do turno em que o erro emerge, no espaço de transição, antes de o interlocutor<sup>3</sup> iniciar o próximo turno de fala e c) no terceiro turno conversacional depois que o erro emerge, após o turno do interlocutor. Nas falas infantis, a identificação dos tipos de autocorreções nas estruturas linguísticas permite classificá-las, conforme o nível linguístico afetado em: fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais. No estudo de Salonen e Laakso (2009), as autocorreções prosódicas e não verbais são também incluídas. Mais adiante, veremos como se comportam os dados de M com relação a essas duas classificações.

De acordo com os resultados de Salonen e Laakso (2009), as autocorreções, de modo geral, apresentam-se no mesmo turno em que o erro emerge. As mais comuns são as autocorreções sintáticas e lexicais, que compreendem mais de dois terços dos dados

---

<sup>3</sup> No quadro teórico da análise conversacional é comum encontrar-se o termo “coparticipante(s)” para os integrantes(s) do diálogo.

analisados. Elas acontecem em todas as posições possíveis: no mesmo turno, na transição entre turnos e no terceiro turno conversacional. Apesar de não terem sido muito frequentes, as autocorreções morfológicas, que constituem alvo de interesse neste artigo, são as mais comuns na fala das crianças que adquirem o inglês como língua materna, segundo os autores. Elas normalmente acontecem no mesmo turno em que o erro emerge, de acordo com os resultados de investigação.

Para os autores, o maior benefício ao se utilizar a perspectiva da análise conversacional seria o de poder também considerar as ações não-verbais na análise. Porém, o que não fica claro na análise realizada por Salonen e Laakson (2009) é, justamente, como as autocorreções poderiam refletir a cognição social emergente. Além disso, não é possível saber com exatidão, qual é a relação entre os procedimentos conversacionais com o que a criança faz na língua e nem a relação disso com o processo de aquisição da linguagem. Permanece obscuro, na posição dos autores, como através dos procedimentos conversacionais se chegaria a explicar a aquisição da língua (da qual os erros também fazem parte) e a constituição dos sujeitos falantes. Afinal de contas, as propriedades ditas conversacionais estão presentes o tempo todo, em todos os diálogos dos quais as crianças participam. Por isso, apenas introduzir a perspectiva da análise conversacional, para analisar as autocorreções na fala das crianças, não faz avançar a questão. É preciso dar conta de explicar tanto os erros quanto as autocorreções na fala infantil, em todo o processo de aquisição da linguagem. Veja, nas próximas seções, como isso pode ser acomodado a partir da perspectiva interacionista à qual se faz adesão.

### **A posição interacionista**

O quadro teórico que fundamenta este trabalho e também os anteriores – a teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002 e 2007) e colaboradores, entre eles, Figueira (1992, 2003, 2008 e 2009) – sempre recusou a análise da fala da criança como instanciações de categorias oferecidas pela descrição linguística. Ao deixar de tomar os enunciados da criança como evidência de conhecimento categorial da língua, o diálogo foi tomado como unidade de análise e, à interação, foi conferido estatuto teórico. Por isso, a teorização é também conhecida como *interacionista*. Através da proposta dos processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 1992), procurou-se demonstrar como as propriedades estruturais da linguagem podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro estruturalista, em que o sujeito e a língua/linguagem estão sempre implicados num estado de língua. Mais tarde na teorização, os processos metafóricos e metonímicos foram integrados às especificidades de seus efeitos e à articulação da posição do sujeito na língua, de modo a indicar que as mudanças que ocorrem na fala da criança são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à sua própria fala; o que se configurou como a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002, 2007).

Dessa forma, na primeira posição, verifica-se a dependência da fala da criança à fala do outro. Essa posição é caracterizada pelo retorno de fragmentos da fala do outro para a fala da criança, revelado, no caso das flexões verbais, pelas formas de segunda ou terceira pessoas, tais como: *eu come, eu sabe*, entre outras (v. MALDONADE, 2003, 2005 e 2010). Na segunda posição, observa-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro “explode” na fala da criança, ou seja, acontece em maior

proporção do que na primeira posição. Nesta posição, verifica-se certo distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro. Logo, é possível verificar que:

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. (MALDONADE, 2003, p. 68)

De acordo com De Lemos (2002, p. 27-28), “a criança emerge, na segunda posição, enquanto sujeito-falante no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas”. Então, é possível notar que, na teorização de De Lemos, há explicação tanto para o aparecimento do erro quanto para o acerto na fala das crianças. O paralelismo, enquanto fenômeno lingüístico aponta para o retorno da fala sobre si mesma, o que já foi assinalado no interior do quadro teórico interacionista, como sendo o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. O paralelismo permite enfocar tanto a movimentação das cadeias na fala das crianças, quanto o erro, que mostra o cruzamento do inesperado (o erro) com o esperado (a forma correta, de acordo com a gramática do adulto); 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 condição de escuta. Com isso, fica anunciado o caminho na teorização no sentido de se responder como a criança sairia do erro para o acerto. Vejamos, na próxima seção, o que a análise dos dados da fala de M poderá dizer a esse respeito.

Na terceira posição, segundo a autora, observa-se que há a dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, ou seja, o sujeito se divide entre aquele que fala e escuta sua própria fala. Nesta última posição, as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala e as correções podem acontecer.

A teorização assinala que, de fato, a mudança (lingüística e subjetiva) é o aspecto essencial do processo de aquisição da linguagem. Normalmente, os estudos da área concentram-se apenas nas mudanças lingüísticas, consideradas como construções cumulativas sobre a língua. Ou, no caso de Salonen e Laakso (2009), ao tomar o diálogo como unidade de análise, não conseguem explicar como as categorias da descrição lingüística podem dele ser derivadas.

Nessa proposta teórica, em que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, o erro é concebido como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala da criança, num dado momento de seu percurso no processo de aquisição da linguagem. Esse é o terreno em que se inscreve o objetivo deste trabalho, que decorre dos resultados alcançados pela pesquisa em etapa precedente (MALDONADE, 2010), na qual os erros de flexão verbal na fala de M foram analisados com relação à constituição do paradigma verbal e à reflexividade envolvida nesse processo (MALDONADE, 2008, 2010).

O subconjunto de dados selecionado para a análise, naquela ocasião, privilegiou a alternância *tive/teve* nos discursos produzidos sobre o surto de catapora que atingira quase

toda a família da criança. Tal alternância foi exemplar no sentido de mostrar o início do estabelecimento de uma rede relacional primitiva, a partir da qual a organização paradigmática se constitui na fala da criança, até o ponto (ou momento) em que erros passam a conviver com acertos. Foi também possível depreender duas situações distintas, que se tornam agora o alvo de investigação: a) aquela em que há modificação da fala de M por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; entretanto, tal modificação não faz aparecer o “acerto”; e b) aquela em que há modificação da fala de M, por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; em que se observa o aparecimento da forma esperada ou “acerto”. Em outras palavras, o que se focalizará é o deslocamento da criança da segunda para a terceira posição no processo de aquisição da linguagem.

### Apresentação e análise de dados

Nesta seção, apresento alguns fragmentos dialógicos de episódios extraídos do *corpus* de M<sup>4</sup>. Serão exibidas apenas as passagens ilustrativas do fenômeno que neste artigo se discutem: as modificações da fala da criança diante do efeito produzido pelo erro na fala do outro. Inicialmente, serão apresentados fragmentos exemplares da *primeira situação* descrita acima:

- (1) 3;04.15<sup>5</sup> (conversa sobre a catapora)  
M: Não teve! Eu vi. I: Cê teve? Cê teve?  
M: Eu **teve**.  
I: Mesmo?  
M: **Teve**.  
I: ã? Teve? Que mais cê teve?  
M: Sarampo.

Em 1, aponto que, apesar do pedido de confirmação (ou estranhamento) de I, que se expressa por “Mesmo?”, a fala da criança continua a exibir o “erro” (“Teve”) em sua resposta no diálogo. Essa ocorrência é crucial para indicar que a retomada da fala da criança por ela própria (ou pelo adulto) deve ser compreendida como sendo a substituição de um significante por outro, isto é, como processo metafórico e metonímico. Interessa-me registrar que, na *primeira situação*, os erros de M não desaparecem por conta da intervenção da fala do outro. Veja, a seguir, o próximo dado.

- (2) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)  
M: Cê não **tive** catapora?  
I: Hum?

<sup>4</sup>O leitor poderá ter acesso às ocorrências completas no Apêndice da dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995) ou no artigo “Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal” (MALDONADE, 2010).

<sup>5</sup>A sequência de números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias. 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 aparecer entre parêntese depois da sequência de números, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviaturas que aparecerão nos 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).

- M: Cê não **tivo** catapora?  
 I: Eu não tive catapora.  
 M: Por que?  
 I: Porque eu só peguei sarampo quando eu era nenezinho.

No fragmento 2, observa-se que a fala de M é modificada por ela própria após a interferência da fala do adulto, que diz: “Hum?”. Entretanto, tal modificação não leva à introdução do “acerto” na fala da criança. Ao contrário, torna o “erro” ainda mais estranho com o acréscimo do /o/ desinencial (marca de primeira pessoa), produzindo a forma *tivo*, para se dirigir à segunda pessoa no diálogo. Além disso, não há como deixar de assinalar que as formas *tive* e *tivo* apresentam-se dispostas em paralelo, como concorrentes para ocupar a mesma posição sintática na estrutura “Cê não tive/tivo catapora?”. De certa forma, isso demonstra a relação entre o objetivo atual de pesquisa e a investigação da constituição do paradigma verbal na fala de M, em período anterior. Veja, a seguir, outro fragmento dialógico interessante para caracterizar a situação em foco.

- (3) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)  
 I: E o Chico?  
 M: **Tive**.  
 I: **Ã?**  
 M: O Chico **tinha**.  
 I: Não entendi.  
 M: O Chico **ti-ve** (silabado).  
 I: Mesmo? Eu acho que não. O Chico teve Simone, alguma doença assim?  
 S: Não, o Chico não. Nem o Chico e nem a Ana Cláudia. Só as meninas da Ana Cláudia que tiveram.

Em 3, duas modificações da fala da criança são verificadas (“O Chico *tinha*” e “O Chico *ti-ve*”) após duas intervenções da fala do adulto (“**Ã?**” e “Não entendi”). Apesar disso, não se observa a manifestação do “acerto” na fala de M. *Tinha* aparece após a primeira modificação da fala de M, frente ao estranhamento da fala do outro e, depois, *tive* reaparece para ocupar o mesmo lugar sintático na cadeia linguística em questão. *Tinha* e *tive* são, portanto, formas concorrentes candidatas à ocupação da mesma posição sintática nessa cadeia linguística. Ou seja, verifica-se algo semelhante ao mostrado em 2. Veja, agora, o que acontece em 4.

- (4) 3;04.15  
 M: A minha mãe fa/ a minha mãe falô que não **tive**. (no caso, o sujeito de *tive* é Amandinha)  
 I: **Ã?**  
 M: Minha mãe falô que não **tive**.

Como na ocorrência 1, mesmo após o estranhamento manifesto na fala do adulto, o “erro” se (re)apresenta na retomada que a criança faz de sua própria fala. Para De Lemos (2002), esses fragmentos indicariam a impermeabilidade da fala da criança à correção feita pelo outro, quando esta ainda está presa ao movimento da língua, ou seja, na segunda posição da criança no processo de aquisição da linguagem.

Observe, na próxima ocorrência, como a fala de M é afetada pela correção feita pelo adulto.

- (5) 2:05.00  
M: Pé!  
S: Que que tem seu pé?  
M: **Machuqui**.  
S: Machuqui. (estranha)  
M: É.  
S: Não, “machuquei”. (corrige)  
M: **Machucô**.  
S: Machucô o pé. Machucô? Onde? Aonde? Não tô vendo nada.

Em 5, verifica-se que, mesmo diante do estranhamento do interlocutor (S), que é seguido de uma correção explícita da fala de M, o “erro” se manifesta em seu enunciado subsequente. Há modificação na fala da criança, que não se mostra alheia aos efeitos que sua fala produz no interlocutor, mas isso não parece ser suficiente para fazer aparecer a forma esperada (de acordo com a gramática da língua do adulto). Algo semelhante é mostrado na última ocorrência representativa da *primeira situação*.

- (6) 3:00.22 (conversa sobre um passeio feito em família)  
S: Que mais? Que que cê fez com o coelhinho?  
M: **Di** um papá.  
S: Di. (estranha)  
I: ã?  
M: **Deu** papá.

Nos dois últimos exemplos, o estranhamento do adulto é mostrado pela entonação que faz em seu enunciado, ao repor o erro da fala anterior da criança e não por interjeições e/ou pedidos de repetição, como mostrado em 1, 2, 3 e 4. É oportuno notar que as formas verbais *machucô* e *deu* não são formas da primeira pessoa no diálogo. Elas podem indicar tanto a segunda pessoa (você), quanto a terceira (ele); e o sentido delas, nos diálogos acima, poderia até autorizar a interpretação da ação expressa pelos verbos como impessoal e/ou indeterminada. É como se, em seu enunciado, M pudesse excluir-se como sujeito desses verbos, embora tenha sido ela mesma a executora da ação por eles expressa.

Até este ponto, é possível concluir que as mudanças da fala de M diante do estranhamento e/ou pedido de correção pelo adulto, na *primeira situação*, acontecem de duas diferentes maneiras: repondo a forma divergente em sua fala, como em 1 e 4 ou substituindo-a por outra forma verbal também desviante, como em 2 (*tive* por *tivo*), 3 (*tive* por *tinha*), 5 (*machuqui* por *machucô*) e 6 (*di* por *deu*). Cabe ressaltar que, em 3, ocorre inicialmente a substituição de *tive* para *tinha*, mas após a segunda manifestação do adulto, ao dizer que não tinha entendido o que M havia dito, *tive* reaparece na fala da criança. Desta forma, parece não ser possível concluir que a criança esteja alheia aos pedidos de correção manifestos na fala do adulto.

Na sequência, apresento alguns fragmentos dialógicos característicos da *segunda situação* que neste artigo se focaliza.

- (7) 3;04.15 (conversa sobre catapora)  
 I: Eu não vi. A mãe dela me falô.  
 M: Mas cê telefonô?  
 I: Não. Outro dia eu tava conversando com a Tereza, ela me falô. Né?  
 M: Ela não **tive**.  
 I: ã?  
 M: Mentirosa! Ela não *teve*, a Mandinha.  
 I: ã?  
 M: A Mandinha não teve catapora.

Ao contrário do que foi mostrado nos episódios anteriores, característicos da *primeira situação*, em 7 observa-se que, após o estranhamento do erro na fala de M, mostrado na fala do adulto (pela interjeição), o “acerto” comparece na fala da criança seguinte.

Outras ocorrências semelhantes a essa estão presentes no *corpus* de M e testemunham que a situação em foco não se restringe à alternância *tive/teve* (nem tão somente aos episódios que giram em torno do surto de catapora que atingiu quase toda a família de M), muito embora tenha sido esta a que impulsionou a investigação das modificações da fala da criança a partir do efeito produzido pelo erro na fala do outro.

Veja, a seguir, o fragmento 8, também ilustrativo da *segunda situação*.

- (8) 2:11.29 (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 ocorrência 8 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, indicando sim, se se quisesse, um “retrocesso” com relação à ocorrência 7 e também com relação às ocorrências 9, 10 e 11, que serão mostradas em seguida.

Todas apontam para a modificação da fala de M após o estranhamento e/ou pedido de esclarecimento do interlocutor adulto, de forma que o “acerto” manifesta-se na fala subsequente da criança.

- (9) 2:11.23 (D)  
 M: Ô **chóbo** no mulo.  
 I: ã? Que?  
 M: Ô *subo* no mulo no quintal.

- (10) 3;06.09 (D)  
M: **Machuqui**.  
I: *Ã?*  
M: *Machuquei* meu dedo. Ai, que dor seu doutor!  
I: Aqui do lado, seu machado.
- (11) 3;01.22  
M: Num **chabio** dadá.  
I: O que?  
M: Não *sabia* nadá. Que a Dani botô a bóia ni mim.  
I: Daí ficô legal, né!

Os fragmentos 7, 9, 10 e 11 mostram a correção que a criança faz de sua própria fala, em que a forma esperada não está disponível na fala anterior do adulto para ser repostada na da criança, como acontece em 8 e, também, em 1.

Em 8, a reposição da fala do adulto na da criança produz o acerto na fala de M, mas, em 1, produz o erro. Assim, o que se pode concluir até aqui, de fato, é que o processo que rege as duas situações deve ser o mesmo: a movimentação das cadeias linguísticas da fala do outro em reposição na da criança. Isso indica que tanto os erros quanto as autocorrekções, na fala de M, estão submetidas aos mesmos processos na aquisição da linguagem. E, portanto, não devem ser tratados ou analisados separadamente.

Veja, na próxima seção, algumas discussões que o tema pode desencadear.

### **Algumas considerações**

O presente trabalho buscou investigar as modificações que M faz de suas falas, que contêm o erro, por conta do efeito que este produz na fala do outro. Antes de qualquer coisa, é preciso reconhecer que há uma gama enorme de explicações para o fenômeno no terreno da aquisição da linguagem. Alguns autores acreditam que tais modificações seriam capazes de revelar o conhecimento linguístico das crianças e, por isso, seriam também dados privilegiados para os investigadores da área. Clark (1978) chegou a propor uma escala de desenvolvimento de habilidades metacognitivas e seus respectivos comportamentos metalinguísticos. A autora considera o monitoramento da própria fala como a habilidade básica responsável pelo surgimento dos primeiros comportamentos metalinguísticos, tais como a correção espontânea da própria fala. É amplamente conhecida na área sua afirmação de que a consciência metalinguística da criança aumenta com a idade. A polêmica acontece quando a autora afirma que essa habilidade surge aos 2 anos no processo de aquisição da linguagem, porém somente entre 4 e 5 anos de idade a consciência metalinguística pode ser realmente observada. Sobre isso, cabe lembrar a advertência feita por Karmiloff-Smith (1986) sobre as pesquisas das chamadas habilidades metalinguísticas da criança. Ela observa que a maioria dos estudos baseia suas conclusões exclusivamente nas explicações verbalizadas pelas crianças sobre seu metaconhecimento implícito da língua. Adverte a autora que essas pesquisas subestimam a capacidade metalinguística das crianças menores, que ainda não são capazes de verbalizar suas explicações. Desta forma, não é difícil entender que as autocorrekções podem constituir dados importantes para análise, uma vez que elas poderiam, potencialmente, revelar o (provável) conhecimento linguístico das crianças ao reparar seus próprios erros.

Embora nosso objetivo de pesquisa não coincida com o de Salonen e Laakso (2009), que analisam apenas as autocorreções na fala das crianças e nossa investigação seja de base qualitativa e não quantitativa, pode-se dizer que as modificações da fala de M (frente ao estranhamento provocado pelo erro na fala do outro) acontecem no terceiro turno conversacional depois que o erro emerge na fala da criança e não no primeiro turno, conforme os autores apontam. Assim como as crianças que adquirem o inglês, o nível morfológico é também muito afetado na fala de M, ao contrário das crianças finlandesas, cujos dados Salonen e Laakso (2009) examinaram. Além disso, a análise de dados da fala de M permite apontar que há um limite nas considerações que o quadro da análise conversacional oferece sobre o tema. Esse limite relaciona-se ao fato de o diálogo ser tomado como unidade de análise, mas não ser possível demonstrar como a partir dele as categorias linguísticas poderiam ser derivadas na fala das crianças. Ou seja, não é possível responder mais positivamente sobre o linguístico, nesse quadro teórico, assim como não há qualquer explicação sobre a projeção do nível conversacional sobre os demais. Neste sentido, a teorização desenvolvida por De Lemos (1992) revela já ter conseguido um avanço ao propor os processos metafóricos e metonímicos como sendo os mais adequados para enfrentar o processo de mudança linguística e a heterogeneidade constitutiva da fala da criança.

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. Os dados reunidos 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. Chega-se aqui à conclusão de que tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria fala. 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.

Tomando distância de autores que analisam apenas a fala da criança e não tomam o diálogo com o adulto como unidade de análise (como é o caso de Clark (1978) e (2003)) ou, ainda, que tomam o diálogo como unidade de análise e não conseguem a partir dele explicar o aparecimento de outras unidades da descrição linguística na fala da criança (como acontece em Salonen e Laakso (2009)), pode-se dizer que as duas situações delimitadas anteriormente permitiram observar o papel que a reação do adulto frente ao erro da criança (ou o efeito do erro na fala do adulto) tem, no sentido de promover uma mudança na fala dela ao intervir na sua relação com a língua. O efeito da fala do outro diante do erro na fala de M leva à reconsideração das relações estabelecidas na fala da criança, de maneira a provocar uma reorganização do paradigma em constituição em questão. Tal reconsideração pode resultar tanto em erro quanto acerto na fala da criança, pois o que está em causa é, antes de qualquer coisa, o processo de conversão da fala do outro em discurso próprio e não o conhecimento que a criança pode ter de sua língua. As ocorrências 1 e 8 constituem bons exemplos disso. Desta forma, as duas situações analisadas aqui indicam precisamente que as autocorreções não devem ser tratadas isoladamente, isto é, separadas dos erros. Isso poderia levar a uma interpretação equivocada sobre os acontecimentos durante o processo de aquisição da linguagem pela criança.

Aliás, chamar a modificação que a criança faz de sua própria fala de “autocorreção” nos remete a outro tipo de efeito produzido pelo erro na fala da criança, que diz respeito à posição do investigador, sua concepção de língua e conseqüente análise que faz da fala da criança. Antes de finalizar, é preciso ressaltar que há dois tipos de efeitos que podem ser focalizados: a) o que lança a criança a refazer as relações linguísticas, impulsionada pelo estranhamento produzido pelo erro na fala do adulto e b) o relacionado à posição do investigador, na escuta que faz da fala da criança. Embora este último não tenha sido explorado aqui, dado o objetivo da análise, é possível notar que o investigador não deixa de ser um sujeito que se encontra também sob os efeitos da língua e da fala da criança, como assinala Carvalho (2009).

Com relação à teorização interacionista, a análise mostrou que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta dificuldades quando confrontada com dados, pois a definição de cada uma das posições leva em consideração os pontos extremos dos polos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança. Na segunda posição proposta por De Lemos (2002), o que está em jogo é o retorno do linguístico sobre si mesmo e a impermeabilidade da criança à correção. Sendo assim, a análise de dados parece indicar que a primeira situação delimitada não corresponde exatamente à definição oferecida pela autora, pois a criança modifica sua própria fala em resposta ao estranhamento da fala do outro. Isso mostra que a criança não está alheia ao pedido do adulto. Ao contrário, parece haver reconhecimento de alguma diferença entre sua fala e a do outro, porém a reorganização promovida no paradigma em constituição com base nas (novas) relações estabelecidas é tal que não faz desaparecer o erro de sua fala. Por isso, optou-se por assinalar o princípio da condição de escuta da criança e não a impermeabilidade à correção.

De acordo com De Lemos (2002), na terceira posição da criança no processo de aquisição da linguagem, o sujeito reconhece uma diferença entre sua fala e a fala do outro. Por isso, acontecem as modificações, correções, reformulações e retomadas que a criança faz de sua própria fala. Neste sentido, foi possível discutir um pouco mais de perto essa questão ao mostrar que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto. Ou seja, mostra o papel fundamental e decisivo da fala do outro nesse processo; posição esta contrária à de Karmiloff-Smith (1986, 1995), ao afirmar que o processo reorganizacional ocorre à margem da experiência da criança com a linguagem.

A investigação do erro e sua correção na fala de M vêm se desenvolvendo de maneira bastante particular porque se distinguem das abordagens comumente encontradas na literatura da área, em que é comum atribuir comportamentos metalinguísticos à criança. Vale observar que não é tão comum explorar as modificações feitas pela criança de seu próprio erro a partir dos efeitos que ele produz na fala do outro, no domínio da flexão verbal. Em nosso caso, isso representa mais uma razão para seguir adiante com a pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, G. M. M. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XX, p. 99-113, 2009.

CLARK, E. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. W. (Eds.). *The children's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, 1978. p. 17-43.

\_\_\_\_\_. Language change during language acquisition. In: LAMB, M. E.; BROWN, A. L. (Eds.). *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1982. v. 2, p. 173-197.

\_\_\_\_\_. Construction Words. In: \_\_\_\_\_. *First Language Acquisition*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2003. p. 273-300.

DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.

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

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

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

FIGUEIRA, R. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, II, 1991, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992. p. 131-141.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. O caminho da constituição de séries associativas, o que a investigação sobre o "erro" deve a Saussure. Texto inédito, apresentado no 17º INPLA, PUCSP, São Paulo, 2009.

GHISLENI, M. R. L.; KESKE-SOARES, M.; MEZZOMO, C. L. O uso das estratégias de reparo, considerando a gravidade do desvio fonológico evolutivo. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 766-771, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010005000030&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010005000030&script=sci_arttext). Acesso em: 08 set. 2010.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, n. 23, p. 95-147, 1986.

\_\_\_\_\_. *Beyond Modularity*. A Developmental Perspective on Cognitive Science. 2. ed., Cambridge: MIT Press, 1995. p. 234.

MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise 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: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

\_\_\_\_\_. Entre teorias e a fala da criança: a que o “eu” se refere? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, XV, 2008, Montevidéu. *Anais...* Montevidéu: ALFAL, 2008. CD do evento.

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

MCTEAR, M. *Children's conversation*. Oxford: Blackwell, 1985.

ROGERS, R. Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 5, p. 365-371, 1978.

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.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.